

Nina Kostka

**Produktives Sprechen im
Englischunterricht der Grundschule –
Eine empirische Studie zur Bedeutung
formelhafter Sequenzen**

GIESSENER FREMDSPRACHENDIDAKTIK: ONLINE 15

Herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer, Hélène Martinez, Franz-Joseph Meißner

Nina Kostka

**Produktives Sprechen im Englischunterricht
der Grundschule –
Eine empirische Studie zur Bedeutung
formelhafter Sequenzen**



Diese Veröffentlichung ist im Internet unter folgender Creative-Commons-Lizenz publiziert: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

URN:urn:nbn:de:hebis:26-opus-152056

URL: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2020/15205/>

„A thick description [...] does more than record what a person is doing. It goes beyond mere fact and surface appearances. It presents detail, context, emotion, and the webs of social relationships that join persons to one another. Thick description evokes emotionality and self-feelings. It inserts history into experience. It establishes the significance of an experience, or the sequence of events, for the person or persons in question. In thick description, the voices, feelings, actions, and meanings of interacting individuals are heard.“ (Denzin 1989: 83)

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
Einleitung.....	3
1 Forschungsstand: Sprechen im Englischunterricht der Grundschule	8
1.1 Produktorientierte Unterrichtsbegleitforschung	11
1.1.1 Sprachstandserhebungen auf der Basis eines grammatikzentriert-formalistischen Sprachverständnisses	
1.1.2 Zusammenfassung und Kritik	
1.1.3 Sprachstandserhebungen auf der Basis eines funktional-kommunikativen Sprachverständnisses	
1.1.4 Zusammenfassung und Kritik	
1.2 Prozessorientierte Unterrichtsentwicklungsforschung	39
1.2.1 Implementierung von Konzepten zur Leistungsbeurteilung gesprochener Sprache auf der Basis des <i>task-based language learning</i>	
1.2.2 Gesamtunterrichtliche Implementierungen	
1.2.3 Zusammenfassung und Kritik	
1.3 Forschungsdesiderata und Ableitung der Forschungsfragen.....	52
1.3.1 Begründung und Eingrenzung der zentralen Fragestellung	
1.3.2 Ausdifferenzierung der zentralen Fragestellung	
2 Grundlegende Begriffsverständnisse.....	61
2.1 Formelhafte Sequenzen.....	62
2.1.1 Begriffsverständnisse formelhafter Sequenzen in der Sprachwissenschaft	
2.1.2 Begriffsverständnisse formelhafter Sequenzen in der Englischdidaktik	
2.1.3 Begriffsverständnis formelhafter Sequenzen in bildungspolitischen Dokumenten	
2.1.4 Entwicklung einer grundschuladäquaten Definition formelhafter Sequenzen und differenzierender Termini	
2.2 Produktives Sprechen	103
2.2.1 Allgemeinsprachliche Bedeutung von <i>produktiv</i> und verwandter Termini	
2.2.2 Begriffsverständnisse produktiven Sprechens in der Sprachwissenschaft	
2.2.3 Begriffsverständnisse produktiven Sprechens in der Englischdidaktik	
2.2.4 Begriffsverständnis produktiven Sprechens in bildungspolitischen Dokumenten	
2.2.5 Entwicklung einer grundschuladäquaten Definition produktiven Sprechens	
3 Didaktisch-methodische Perspektive: Produktives Sprechen im Englischunterricht der Grundschule	128
3.1 Die drei Teilkulturen des ‚didaktischen Dreiecks‘	128
3.2 Bildungsinhaltliche Perspektive (Was?/Warum?/Wozu?).....	129
3.2.1 Produktives Sprechen als Lernziel des Englischunterrichts in der Grundschule	
3.2.2 Anforderungen produktiv-dialogischen Sprechens aus sprachwissenschaftlicher Perspektive	
3.2.3 Auswahl der Themen und Sprache im Englischunterricht der Grundschule	
3.3 Lehr-/Lernprozessbezogene Perspektive (Wie?): Aufgabe und Übung/Üben im Englischunterricht der Grundschule.....	145

3.3.1	Aufgabenorientierung im Englischunterricht der Grundschule	
3.3.2	Üben/Übungen im Englischunterricht der Grundschule	
3.4	Kommunikativ-unterstützende Perspektive (Womit?/Wodurch?)	187
3.4.1	Transparenz in der Unterrichtsgestaltung	
3.4.2	Inhaltliche Klarheit	
3.4.3	Lernförderliches Klima	
3.4.4	Methodenvielfalt	
3.4.5	Individuelles Fördern	
3.5	Zusammenführung der drei Teilkulturen in einem Modellentwurf für die Entwicklung produktiven Sprechens im Englischunterricht der Grundschule	196
3.5.1	Bildungsinhaltliche Perspektive (Was?/Warum?/Wozu?): Produktives Sprechen im Englischunterricht der Grundschule	
3.5.2	Lehr-/Lernprozessbezogene Perspektive (Wie?): Aufgabe und Übung/Üben	
3.5.3	Kommunikativ-unterstützende Perspektive (Womit?/Wodurch?)	
4	Forschungsansatz und -design	208
4.1	Partizipative Aktionsforschung	209
4.1.1	Fragestellung aus der Praxis	
4.1.2	Forschung der Praktiker/-innen	
4.1.3	Kooperative Beziehung zwischen Forscherin und Lehrkraft	
4.1.4	„Natürliches“ Forschungssetting innerhalb der faktorenkomplexen Unterrichtswirklichkeit	
4.1.5	Interdependent-iteratives Verhältnis von Aktion und Reflexion	
4.1.6	Intersubjektive Nachvollziehbarkeit und kommunikative Validierung als zentrale Gütekriterien dieser qualitativen Forschungsarbeit	
4.2	Verlauf des partizipativen Aktionsforschungsprojekts	216
4.3	Beteiligte der Untersuchung	218
4.3.1	Sampling	
4.3.2	Rolle der Forscherin	
4.4	Berücksichtigung forschungsethischer Grundsätze	221
4.4.1	Forschungsrechtliche Dimension: Genehmigungsverfahren zur Durchführung der Studie	
4.4.2	Forschungsethische Dimension	
4.5	Methodologie der Datenerfassung/-erhebung	225
4.5.1	Teilnehmende Beobachtung	
4.5.2	Fragebogen	
4.5.3	Leitfadengestützte Lehrerinterviews	
4.5.4	Technische Dokumentation des Unterrichts	
4.5.5	Sprechdatenerhebung der Schüler/-innen am Ende des Schuljahres	
4.5.6	Forschungstagebuch	
4.6	Methodologie der Datenanalyse	241
4.6.1	Transkription der Daten	
4.6.2	Korpuslinguistische Frequenzanalyse der mündlichen Schülersprachdaten	
4.6.3	Qualitative Analyse der mündlichen Schülersprachdaten im Rahmen von Einzelfallbetrachtungen	
4.6.4	Qualitative Inhaltsanalyse der leitfadengestützten Lehrerinterviews	

4.7	Triangulation als Forschungsprinzip.....	263
5	Darstellung der Ausgangssituation, der kooperativen Unterrichtsplanung und des gestalteten Unterrichts.....	266
5.1	Darstellung der Ausgangssituation	266
5.1.1	Schul-, Lehrer- und Klassenportraits	
5.1.2	Unterrichtsgestaltung in den Untersuchungsklassen vor der kooperativen Gestaltung des Englischunterrichts	
5.2	Darstellung des kooperativen Unterrichtsplanungsprozesses	273
5.3	Darstellung des gestalteten Unterrichts (<i>procedure</i>).....	276
5.3.1	Lexikalische Einführungsphase	
5.3.2	Zyklischer Übungsprozess	
5.3.3	Aufgabenprozess	
5.3.4	Tabellarische Darstellung der Unterrichtseinheiten	
6	Ergebnisse der mündlichen Schülersprachdaten aus quantitativer und qualitativer Analyseperspektive.....	313
6.1	Quantitative Perspektive: Frequenzanalyse der mündlichen Schülerdialoge.....	314
6.1.1	Anteil formelhafter Sequenzen (<i>routines</i> und <i>patterns</i>) im Gesamtkorpus	
6.1.2	Betrachtung der (Teil-)Korpusgrößen zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen	
6.1.3	<i>Token frequencies</i> der formelhaften Sequenzen (<i>routines</i> und <i>patterns</i>) gesamt	
6.1.4	<i>Type/Token frequencies</i> und <i>Index of Guiraud</i> ausgewählter <i>patterns</i>	
6.1.5	Fazit der frequenzanalytischen Untersuchung	
6.2	Qualitative Perspektive: Einzelfallbetrachtungen	355
6.2.1	Die Schülerin S1a	
6.2.2	Der Schüler S2b	
6.2.3	Die Schülerin S1c	
6.2.4	Der Schüler S2e	
6.2.5	Die Schülerin S3d	
6.2.6	Der Schüler S2c	
6.2.7	Die Schülerin S1e	
7	Fallübergreifende Tendenzen hinsichtlich der Ausprägung produktiven Sprechens in mündlichen Schülerdialogen des ersten Lernjahres (3. Klasse).....	667
7.1	Typische Ausprägung der Merkmale produktiven Sprechens aus fallübergreifender Perspektive in dieser Untersuchung.....	668
7.2	Hinweise auf die Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse in mündlichen Schülerdialogen des ersten Lernjahres (3. Klasse)	682
8	Tendenziell begünstigende Faktoren für produktives Sprechen	687
8.1	Individuelle Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen	687
8.2	Tendenziell begünstigende Faktoren hinsichtlich des gestalteten Unterrichts.....	688
8.2.1	Bildungsinhaltliche Perspektive: Auswahl der Inhalte und Sprache (Was?)	
8.2.2	Lehr-/Lernprozessbezogene Perspektive: Aufgabe und Übung/Üben (Wie?)	

8.2.3	Kommunikativ-unterstützende Perspektive (Womit?/Wodurch?)	
9	Ergebnisse der Lehrerinterviews	698
9.1	Tendenziell begünstigende Faktoren für die Entwicklung produktiven Sprechens aus der Sicht der Lehrkräfte	698
9.1.1	Bildungsinhaltliche Perspektive (Was?)	
9.1.2	Lehr-/Lernprozessbezogene Perspektive (Wie?)	
9.1.3	Kommunikativ-unterstützende Perspektive (Womit?/Wodurch?)	
9.1.4	Zusammenfassung	
9.2	Praktikabilität des gestalteten Unterrichts aus der Lehrerperspektive	719
10	Didaktisch-methodische Implikationen für die Entwicklung produktiv-dialogischen Sprechens im ersten Lernjahr (3. Klasse)	722
10.1	Bildungsinhaltliche Perspektive (Was?)	722
10.1.1	Themen	
10.1.2	Sprache	
10.2	Lehr-/Lernprozessbezogene Perspektive (Wie?)	728
10.2.1	Üben/Übungen	
10.2.2	Aufgabenprozess	
10.3	Kommunikativ-unterstützende Perspektive (Womit?/Wodurch?)	735
10.3.1	Simultane Partnerarbeit	
10.3.2	Umgang mit Fehlern	
10.3.3	Individuelle Förderung	
10.4	Fazit	740
11	Bilanz und Ausblick	743
11.1	Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse dieser Forschungsarbeit	743
11.2	Ausblick	750
	Quellenverzeichnis	753
	Abbildungsverzeichnis	782
	Tabellenverzeichnis	784
	Abkürzungsverzeichnis	792
	Anhang	794

Vorwort

Einer der wichtigsten Beweggründe, mich während meiner Tätigkeit als Grundschullehrerin der Forschung zuzuwenden, kann auf die Diskrepanz zwischen dem derzeit überwiegend imitativ-reproduktiv angelegten Grundschulenglischunterricht und dem anvisierten Ziel mündlicher Kommunikationsfähigkeit zurückgeführt werden. Aus meinen Erfahrungen in verschiedenen schulischen Tätigkeitsfeldern (als Grundschullehrerin, Mentorin oder Unterrichtsentwicklungsberaterin für Englisch in der Grundschule) stellte sich für mich die Förderung des Sprechens insofern unzufriedenstellend dar, als zwar Themenbereiche aus der Lebenswelt der Kinder berücksichtigt, diese aber eher isoliert aneinandergereiht, als sinnvoll miteinander verknüpft wurden. Eingeführte formelhafte Sequenzen, wie z. B. *It's_* oder *This is_*, erfüllten darüber hinaus vorrangig den Zweck, die gelernten Wörter zwar in einen ‚ganzen Satz‘ einzubinden, diese aber nicht kommunikativ anwendbar zu machen. Aus der Perspektive der jungen Fremdsprachenlernenden stellte ich die Sinnhaftigkeit des Sprechens – insbesondere zu Beginn des Fremdsprachenlernprozesses – in Frage und konzipierte hiervon ausgehend meinen Englischunterricht neu. Diese Untersuchung knüpft im Wesentlichen an den beeindruckenden Sprechresultaten meiner damaligen Drittklässler/-innen im ersten Lernjahr an, die die Fremdsprache vorrangig als Kommunikationsmedium für die Mitteilung ihrer individuell bedeutsamen Inhalte gebrauchten.

An dieser Stelle möchte ich all jenen danken, die zur Entstehung des hier vorliegenden Dissertationsprojekts beigetragen haben. Zuallererst gilt mein Dank meinem Betreuer Prof. Dr. Jürgen Kurtz für seine fachliche und emotionale Unterstützung. Ihm verdanke ich hilfreiche Anregungen zum jeweils ‚richtigen‘ Zeitpunkt und konstruktive Kritik während des Entstehungsprozesses dieser Arbeit. Insbesondere seine Impulse brachten die hier umgesetzte kommunikativ-funktionale Analyse von Schüleräußerungen in entscheidendem Maße voran.

Dem *Research Colloquium* der Justus-Liebig-Universität Gießen sowie in diesem Zusammenhang vor allem Prof. Dr. Michael K. Legutke, meinem Zweitgutachter, möchte ich ebenso für konstruktive Kritik an wichtigen Weichenstellen dieses Forschungsprojekts danken.

Weiterhin gilt mein Dank Dr. Tamara Zeyer, die mir stets mit nützlichen Hinweisen in Bezug auf Formelles sowie Feedback zu vorläufigen Textentwürfen zur Seite stand. Uns verbindet auch die Teilnahme an der DGFF-Sommerschule, aus der ich wichtige Erfahrungen im kritisch-reflexiven Umgang mit Forschungsmethoden sowie darüber hinaus grundlegende Impulse für die Analyse der Schülersprechdaten mitnehmen durfte.

Danken möchte ich auch Dr. Sandra Götz, die mich auf meinem Weg in die korpuslinguistische Analyse begleitete und mir in vielerlei Hinsicht wertvolles Feedback gab. Außerdem gilt mein Dank Katharina Mason, mit der ich u. a. die Idee der *cue cards* weiterentwickelte und die mir stets für Fragen hinsichtlich pragmatisch korrekter Verwendungsweisen im Englischen zur Verfügung stand. Für viele Gespräche vor allem in den Anfängen dieses Forschungsprojekts sowie hilfreiches Feedback auf den letzten Metern möchte ich außerdem Steffi Vogt herzlich danken.

Dem Herausgeber-Team von *GIF:on* danke ich für die Aufnahme in die Reihe. In diesem Zusammenhang sei vor allem Prof. Dr. Franz-Joseph Meißner ein herzliches Dankeschön für all seine wertvollen Hinweise in Bezug auf die abschließende Formatierung dieser Arbeit ausgesprochen.

Weiterhin danke ich den an diesem Forschungsprojekt beteiligten Lehrerinnen, denn ohne sie wäre diese Arbeit so nicht möglich gewesen. Die Lehrerinnen brachten mir großes Vertrauen entgegen, indem sie ihre Klassenzimmertüren für mich öffneten. Sie zeigten sich mir gegenüber stets kooperativ wie auch flexibel und teilten sich in den Interviews offen und ehrlich mit. Auch den an der Untersuchung beteiligten Schülerinnen/Schülern gilt insofern mein Dank, als sie mich ‚wie selbstverständlich‘ an ihrem Englischunterricht haben teilnehmen lassen und mir hierbei beeindruckende Einblicke in ihre Fremdsprachenlernprozesse gewährten.

Mein besonderer Dank gilt jedoch meiner Familie, insbesondere meinem Mann und meinen Eltern. Sie waren stets voller Zuversicht, zweifelten niemals an meinen Entscheidungen und hielten mir den Rücken in unserem bunten, manchmal auch turbulenten Familienalltag mit unseren drei wundervollen Kindern frei.

Einleitung

Forschungsanlass und Erkenntnisinteresse

Sprache im natürlichen Sprachgebrauch wird vorrangig gesprochen (vgl. Lütge 2010: 291). Es ist daher kaum verwunderlich, dass der Entwicklung des Sprechens – neben dem Hör-verstehen – für die Förderung der Kommunikationsfähigkeit (vgl. Böttger 2005: 56, Lütge 2010: 291) und dem hiermit verbundenen Erleben von „Funktionsfreudigkeit“ (Sambanis 2007: 155) im Umgang mit der fremden Sprache eine besondere Bedeutung im Grundschulenglischunterricht zukommt (vgl. auch Börner, Böttger, Kierepka & Lohmann 2017: 95). Der Forschungsstand zum mündlichen Sprachkönnen von Grundschulkindern im Englischunterricht deutet allerdings auf einige Probleme im Bereich des Sprechens – insbesondere im Bereich des produktiven Sprechens – hin (vgl. J. Roos 2007: 169, Engel 2009: 200, zusammenfassend Legutke, Schocker-von Ditfurth & Müller-Hartmann 2013: 290-291). In diesem Zusammenhang werden zum einen formal-sprachliche Defizite der Lernenden angeführt, da nur wenige Schüler/-innen am Ende der 3. Klasse (erstes Lernjahr) morphosyntaktische Strukturen, wie die Subjekt-Verb-Objekt-Satzstellung oder das Plural -s, ‚frei‘ produzieren können (vgl. J. Roos 2007: 168-169). Zum anderen werden aber auch kommunikativ-funktionale Probleme benannt, die sich gemäß Engel (2009: 199) darin äußern, dass Lernende trotz hoher Motivation nur selten dazu in der Lage sind, „[e]igenständige Fragen an das Gegenüber zu stellen“ und ihnen die sprachlichen Mittel fehlen, um eigene Redeabsichten zu verwirklichen.

Meine persönlichen Eindrücke als Englischlehrerin und Unterrichtsentwicklungsberaterin (UEB) für Englisch an Grundschulen bestätigen dies (vgl. auch Kostka 2017: 156) und zeigen zudem, dass der Fokus eher darauf liegt, eine Vielzahl von einzelnen Wörtern (hier vor allem: Inhaltswörter) einzuführen. Diese Beobachtung unterstützt insofern auch Kersten (vgl. 2015: 136), als sie mit Bezug auf das so genannte *noun problem* des Grundschul-englischunterrichts darauf hinweist, dass überwiegend die ostentativ leicht semantisierbaren Nomen eingeführt werden, den Lernenden aber die Strukturen für eine sprachliche Einbindung fehlen, so dass eine kommunikative Anwendung häufig nicht gelingt.

Die Probleme im Bereich des produktiven Sprechens werden auf das überwiegende Imitieren und Reproduzieren formelhafter Sequenzen zurückgeführt, so dass für das produktive Sprechen nicht genügend Zeit im Unterricht bleibt (vgl. Engel 2009: 199-200, J. Roos 2007: 169). Vor allem in Bezug auf den häufig vorzufindenden formelhaften Sprachgebrauch wird einerseits angenommen, dass dieser dem produktiven Sprechen im Wege stehen könnte (vgl. z. B. J. Roos 2007: 187). Andererseits sieht eine Vielzahl von

Forscherinnen/Forschern gerade hierin ein hohes Potenzial für den Aufbau zielsprachlicher Kommunikationsfähigkeit im Grundschulenglischunterricht (vgl. Diehr 2011: 16-17; Diehr, Frisch & Rensch 2007: 102; Drese 2007: 235; Engel 2009: 199; Kahl & Knebler 1996: 48-49; Kersten 2015: 135-136; Legutke 2002: 100; Sambanis 2007: 146; Werlen 2007: 13/15).

Die unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen formelhaften Sprachgebrauchs für die Entwicklung des produktiven Sprechens stehen in Abhängigkeit zu den jeweils zugrunde gelegten Verständnissen von Sprache und Sprachlernen. Im grammatikzentriert-formalistischen Sprach-/Sprachlernansatz wird der formelhafte Sprachgebrauch eher als hinderlich für Produktivität betrachtet (vgl. Bohn 1986: 185, Granger 1998: 157-158, Krashen & Scarcella 1978: 283). Demgegenüber wird im kommunikativ-funktionalen Paradigma von einer sprachlernrelevanten Rolle formelhaften Sprachgebrauchs ausgegangen (vgl. Wei & Ying 2011: 711, Wood 2010: 16, Wray 2005: 130-132/202). Gleichmaßen gegensätzlich stellen sich in den beiden sprach-/sprachlerntheoretischen Ansätzen die Grundannahmen zum Wesen des produktiven Sprechens dar. Während im grammatikzentriert-formalistischen Paradigma produktives Sprechen vorwiegend als regelbasierte ‚grammatische Generativität‘ aufgefasst wird (vgl. Chomsky 2002: 13/24/37), wird produktives Sprechen im kommunikativ-funktionalen Paradigma eher als mitteilungsbezogene ‚kommunikative Produktivität‘ verstanden (vgl. z. B. Wray 2005: 130-132). Letzteres umfasst sowohl das sprechfunktional motivierte Segmentieren erlernter formelhafter Sequenzen (*needs-only approach*, vgl. Wray 2005: 130-132/202) als auch die hiervon oftmals ausgehende Abstraktion von Regelmäßigkeiten (vgl. N. Ellis 2001: 42).

Neben einer sprachlernrelevanten Bedeutung kommt formelhaften Sequenzen sowohl aus sprachwissenschaftlicher (vgl. Pawely & Syder 1983: 205, Wei & Ying 2011: 709, Wood 2010: 54, Wray 2005: 101) als auch aus englischdidaktischer Perspektive (vgl. Böttger 2014: 7; Bredenbröcker 2015: 88-97; Cameron 2005: 50; Diehr 2011: 17; Legutke, Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2012: 63, Mindt & Schlüter 2003: 97/104; Opal 2013: 127) eine Reihe wichtiger Funktionen für den mündlichen Sprachgebrauch zu. Hierzu zählen die Entlastung der Sprachverarbeitungsprozesse (vgl. z. B. Cameron 2005: 50), der Ausdruck von Kommunikationsbedürfnissen ohne Grammatikwissen (vgl. z. B. Legutke et al. 2012: 63, Schmid-Schönbein 2008: 87), die Vergrößerung des Äußerungsrepertoires mithilfe abwandelbarer formelhafter Sequenzen (vgl. z. B. Mindt & Schlüter 2003: 97) sowie die Annäherung an einen authentischen Gebrauch der Fremdsprache (vgl. Bredenbröcker 2015: 88-97, Mindt & Schlüter 2003: 97-105). Angesichts der genannten

Vorteile erscheint ein (tendenzieller) Ausschluss bzw. eine Eingrenzung formelhafter Sequenzen im Grundschulenglischunterricht eher problematisch.

Ungeachtet der unbefriedigenden Ergebnislage zum produktiven Sprachkönnen von Grundschulkindern und der kontrovers diskutierten Rolle formelhafter Sequenzen im Fremdsprachenlernprozess von Grundschulkindern, wird in den amtlichen Verlautbarungen der Länder sowohl produktives (vgl. z. B. HKM 2010: 15, LLSH 2011: 13, NKM 2006: 9) als auch kreatives Sprechen (vgl. MKJS 2016: 10) als Ziel des Grundschulenglischunterrichts ausgewiesen. Auch wird der Einsatz formelhafter Sequenzen ausdrücklich befürwortet (vgl. z. B. HKM 2010: 20, LLSH 2011: 18, NKM 2006: 13/25). Dies soll als Anlass für diese Studie genommen werden, die Entwicklung des produktiven Sprechens im Englischunterricht der Grundschule zu untersuchen. Hierbei steht die Frage im Vordergrund, welche Bedeutung dem Gebrauch formelhafter Sequenzen für das produktive Sprechen zu Beginn des Fremdsprachenlernprozesses zukommt. Ziel der Untersuchung ist es, eine vorläufige, modellartige Vorstellung hinsichtlich der Entwicklung des produktiven Sprechens im Grundschulenglischunterricht (hier vor allem im Sinne der Verwirklichung kommunikativer Bedürfnisse auf Grundlage der den jungen Fremdsprachenlernenden zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen, vgl. Kurtz 2001: 123) zu erarbeiten.

Der gewählte Zugang

Um der genannten Frage nachzugehen, wurde im Rahmen eines qualitativ-empirischen Forschungsansatzes eine Untersuchung im partizipativen Aktionsforschungsdesign realisiert. Hierbei wurde ein Unterrichtsmodell zur Förderung des produktiven Sprechens entwickelt und im Englischunterricht der 3. Klasse (erstes Lernjahr) in Kooperation mit drei Englischlehrerinnen erprobt. Mündliche Schülersprachdaten¹ wurden sowohl im ‚natürlichen‘ Unterrichtsgeschehen videografisch/auditiv erfasst, als auch in einer speziell hierfür geschaffenen Kommunikationssituation am Ende des Schuljahres erhoben. Im Sinne eines *explanatory design* (vgl. Schramm 2016: 54) wurden die Daten zuerst quantitativ-korpuslinguistisch, dann qualitativ-fallorientiert analysiert. Darüber hinaus wurden leitfadengestützte Lehrerinterviews durchgeführt, um eine weitere Perspektive auf die Schülersprechergebnisse, den gestalteten Unterricht und die als begünstigend eingeschätzten Faktoren für das produktive Sprechen im Grundschulenglischunterricht zu gewinnen. Die

¹ In der vorliegenden Arbeit werden aus Gründen der besseren Lesbarkeit Wortkompositionen, wie z. B. Schülersprachdaten, Schüler-Schüler-Dialog, Lehrerinterview oder Lehrerperspektive, ausschließlich in ihrer männlichen Form verwendet. Auf eine Formulierung, die beide Geschlechter umfasst, wie z. B. Lehrer/-inneninterview, wird demnach verzichtet, die weibliche Form ist jedoch stets mitzudenken.

Ergebnisse der verschiedenen Untersuchungsperspektiven wurden schließlich miteinander trianguliert.

In der qualitativ-fallorientierten Sprechdatenanalyse dieser Untersuchung wurde der Versuch unternommen, einzelne Äußerungen über die formal-sprachliche Ebene hinaus auch in ihrer kommunikativ-funktionalen ‚Tiefenstruktur‘ näher zu betrachten. Vor diesem Hintergrund versucht diese Untersuchung dem Grundgedanken einer „thick description“ im Sinne von Denzin (1989: 83) nahe zu kommen, und zwar in Bezug auf die Dimensionen des sprachlichen Kontextes, des umgebenden Unterrichtskontextes sowie der sozial-affektiven Handlungsebene der Gesprächspartner/-innen. Dies soll zu einem tiefer gehenden interpretativ-basierten Verständnis für das von den jungen Fremdsprachenlernenden Mitgeteilte beitragen. Auch der Umfang dieser Arbeit spiegelt die hier anvisierte „thick description“ (Denzin 1989: 83) wider.

Aufbau der Arbeit

Um das Forschungsprojekt auf ein tragfähiges Fundament zu stellen, werden in Kapitel 1 der aktuelle Forschungsstand zum mündlichen Sprachkönnen im Englischunterricht der Grundschule diskutiert und die zentralen Forschungsdesiderata herausgearbeitet. Auf dieser Grundlage erfolgt eine umfassende Begründung der zentralen Forschungsfrage, deren Eingrenzung und Ausdifferenzierung.

In Kapitel 2 werden die beiden Begriffe des produktiven Sprechens und der formelhaften Sequenzen für den grundschulspezifischen Kontext dieser Arbeit präzisiert bzw. teilweise neu definiert. Ein zentraler Aspekt dieses Kapitels befasst sich mit der Frage, ob sich aus dem Gebrauch formelhafter Sequenzen produktives Sprechen entwickeln kann.

Auf Grundlage der theoretischen Konzepte wird in Kapitel 3 ein Unterrichtsmodell entworfen. Dieses zeigt gemäß der Denkfigur des ‚didaktischen Dreiecks‘ (vgl. Reusser 2008) sowie unter Berücksichtigung der institutionellen Rahmenbedingungen des Grundschulenglischunterrichts Möglichkeiten der gezielten Etablierung produktiven Sprechens auf.

In Kapitel 4 wird das partizipativ-aktionsforscherische Design dieser Untersuchung dargestellt sowie hinsichtlich der getroffenen Wahl der Erfassungs-/Erhebungsmethoden, der verwendeten korpuslinguistischen/qualitativen Auswertungsverfahren und des dieser Arbeit zugrunde liegenden Triangulationsprinzips begründet.

Kapitel 5 stellt zum einen die unterrichtliche Ausgangssituation in Bezug auf die beteiligten Schulen, Lehrkräfte und Lerngruppen sowie die Gestaltung des Englischunterrichts vor Beginn der kooperativen Unterrichtsplanung dar. Zum anderen wird der kooperative Unterrichtsplanungsprozess mit den beteiligten Lehrkräften erläutert. Darüber hinaus befasst sich

das Kapitel mit der ausführlichen Darstellung des gestalteten Unterrichts und zeigt die Gemeinsamkeiten/Unterschiede der Unterrichtsdurchführung in den drei Lerngruppen auf. In Kapitel 6 werden sowohl die Ergebnisse der quantitativ-korpuslinguistischen als auch der qualitativ-fallorientierten Schülersprechdatenanalyse vorgestellt.

Ausgehend von den erfolgten Einzelfallbetrachtungen werden in Kapitel 7 fallübergreifende Tendenzen hinsichtlich der Ausprägung produktiv-dialogischen Sprechens in der 3. Klasse (erstes Lernjahr) herausgearbeitet und aus den vorliegenden fallbasierten Ergebnissen Hinweise für die Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse der Lernenden abgeleitet.

Kapitel 8 befasst sich – ebenso aus fallübergreifender Perspektive – mit den tendenziell begünstigenden Faktoren für die produktive Sprechentwicklung der Lernenden.

Vor dem Hintergrund, dass „eine tragfähige Gestaltung sozialer Praxis nur in Zusammenarbeit der von dieser Praxis Betroffenen geschehen kann“ (Altrichter & Posch 2007: 256), wird in Kapitel 9 die Perspektive der beteiligten Lehrkräfte auf die für produktives Sprechen tendenziell begünstigend eingeschätzten Faktoren sowie die Praktikabilität des gestalteten Unterrichts näher betrachtet.

Gemäß des dieser Arbeit zugrunde liegenden Triangulationsprinzips werden in Kapitel 10 die Perspektiven der fallübergreifenden Betrachtung mit den Einschätzungen der beteiligten Lehrkräfte hinsichtlich begünstigender Faktoren für das produktive Sprechen zusammengeführt und zentrale didaktisch-methodische Implikationen für die Förderung des produktiven Sprechens im 3. Schuljahr (erstes Lernjahr) herausgearbeitet.

In Kapitel 11 werden unter Berücksichtigung der erarbeiteten Forschungsfragen die zentralen Ergebnisse dieser Arbeit zusammengefasst. Daran anschließend werden auf Grundlage der hier vorliegenden Dissertationsschrift weitere, noch offene Forschungsfragen abgeleitet, die Perspektiven für weitere Forschungsarbeiten aufzeigen sollen.

1 Forschungsstand: Sprechen im Englischunterricht der Grundschule

Die englischdidaktische Forschung in Deutschland befasst sich seit einigen Jahren bereits mit dem Sprechen im Englischunterricht der Grundschule. Aufgrund der enormen Komplexität des Untersuchungsgegenstands (vgl. Kurtz 2013a: 83), der Diversität der Untersuchungskontexte, aber auch der Heterogenität der jeweiligen Untersuchungsinteressen, -ansätze, -methoden und -verfahrensweisen stellt sich die Forschungslage in Teilen disparat und verworren dar. In diesem einleitenden Kapitel soll der Versuch unternommen werden, die Forschungslage systematisch zu beschreiben, um davon ausgehend das hier dokumentierte Forschungsprojekt zu verorten.

Die Aufarbeitung des bisherigen Forschungsstands zum Sprechen im Englischunterricht der Grundschule orientiert sich einerseits – in Anlehnung an Richards & Rodgers (2014: 87) – an den jeweils zugrunde gelegten theoretischen Grundannahmen zum Wesen von Sprache und Sprechen (grammatikzentriert-formalistisch = Sprache als System; kommunikativ-funktionalistisch = Sprache im Gebrauch bzw. als Kommunikationsmittel), andererseits an dem jeweiligen Forschungsansatz (produktorientiert, prozessorientiert, qualitativ, quantitativ, bzw. prozess-/produktorientiert; weitgehend ‚naturalistisch‘, quasi-experimentell).

Die folgende Darstellung des Forschungsstands geht davon aus, dass es mancherlei Überschneidungen hinsichtlich des Forschungsgegenstands/-interesses sowie der Forschungsmethodik über die genannten Bereiche hinweg gibt und dass sich mehr oder weniger typische Realisierungen innerhalb der hier vorgenommenen methodischen/theoretischen Unterkategorien in der Forschungspraxis finden lassen. Die folgende Klassifizierung ist vor diesem Hintergrund zu sehen. Sie soll im Wesentlichen der Problematisierung von Sprechen/Sprechenlernen im regulären Englischunterricht der Grundschule, d. h. dem Grundschulenglischunterricht ab der 1. bzw. 3. Klasse mit einem Umfang von zwei Wochenstunden (vgl. Schmid-Schönbein 2002: 182) sowie der Bedeutung formelhafter Sequenzen in diesem Zusammenhang dienen, um davon ausgehend den hier zugrunde gelegten Ansatz einzuordnen.

Eine Reihe von Untersuchungen, die hier als vorrangig produktorientiert und größtenteils quantitativ bezeichnet werden sollen, befasste sich mit der englischen Sprechsprache bzw. der Sprechhandlungsfähigkeit der Lernenden zu einem bestimmten Zeitpunkt, d. h. nach einem bzw. nach zwei, drei oder vier Jahren Englischunterricht in der Grundschule (vgl. BIG-Kreis 2015: 6; Kahl & Knebler 1996: 14; Keßler 2009: 158; Kötter 2009: 145; Legutke

2002: 94; Lenzing & J. Roos 2012: 208; Liebner 2006: 141; Pienemann, Keßler & Liebner 2006: 67; E. Roos 2006: 217; J. Roos 2007: 117).

Weitere Studien befassten sich dagegen deutlich dezidierter mit der Prozesshaftigkeit des Sprechenslernens im Englischunterricht der Grundschule in einem primär qualitativ-empirischen Forschungsdesign über einen längeren Zeitraum (von vier Monaten bis zu mehreren Jahren) hinweg (vgl. Diehr 2011: 20-21, Drese 2007: 321, Sambanis 2007: 234-235, Werlen 2007: 6). Allen zuvor genannten Untersuchungen ist gemeinsam, dass sie in unterschiedlichen Ausprägungsformen in die vorgefundene Unterrichtspraxis einwirkten, indem sie entweder Sprechaufgaben zum Zwecke der Leistungsbeurteilung (vgl. Diehr 2011: 20-21, Drese 2007: 9-10), Aufgaben zur Förderung der Interaktions- und Sprachlernkompetenz (vgl. Werlen 2007: 11) oder ein umfassendes Unterrichtskonzept zur Förderung der Sprechhandlungsfähigkeit (vgl. Sambanis 2007: 34) implementierten (s. Kapitel 1.2). Während die hier eher als produktorientierte Sprachstandserhebungen² betrachteten Studien zumeist in einer hierfür speziell geschaffenen Erhebungssituation unter überwiegend kontrollierten und durch den jeweiligen, teilweise externen Testleitenden eng gesteuerten Bedingungen durchgeführt wurden (vgl. z. B. BIG-Kreis 2015: 50-52, Keßler 2009: 142-144, Kötter 2009: 142, J. Roos 2007: 139), handelt es sich in der prozessorientierten Unterrichtsentwicklungsforschung hingegen primär um eine unterrichtsimmanente Erfassung lernerseitiger englischer Sprechsprache innerhalb der „möglichst natürlich belassenen“ (Riemer 2013: 359-360), faktorenkomplexen Realität des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Diehr & Frisch 2008: 70-71, Drese 2007: 10, Sambanis 2007: 109, Werlen 2007: 11).

Überdies sind in allen hier bislang genannten Untersuchungen grundlegende Unterschiede im Bereich der Lernaltersprachanalyse zu verzeichnen. Diese deuten auf entsprechend unterschiedliche Verständnisse von Sprache und Sprachlernen hin. Kurtz (2013a: 83) zufolge ist für die Betrachtung des Sprechens/Sprachkönnens bzw. des mündlichen Ausdrucksvermögens in der englischen Sprache u. a. „das spezifische Verständnis von Sprache und Sprechen, von Lernen und Lehren im Allgemeinen und von Sprachaneignung im Besonderen“ grundlegend. Das jeweilige Sprach-/Sprachlernverständnis konstituiert

² Ich verwende den Begriff der Sprachstandserhebung als neutralen Sammelbegriff für „Erhebungen“ (Legutke 2002: 94)/„Leistungstests“ (Doyé & Lüttge 1977: 76)/„linguistische[n] Interviews“ (J. Roos 2007: 117)/„informal interview“ (Pienemann 1998: 280, J. Roos 2007: 136)/„Sprachtests“ (Kahl & Knebler 1996: 14)/„Sprechttests“ (BIG-Kreis 2015: 51, Keßler 2009: 160, Kötter 2009: 142) des „Spracherwerbs“ (Pienemann et al. 2006: 67, E. Roos 2006: 217)/„Lernstand[s]“ (BIG-Kreis 2015: 7, Legutke 2002: 92)/„Leistungsstand[s]“ (Kahl & Knebler 1996: 7)/„Sprachstand[s]“ (Legutke 2002: 93).

maßgeblich die Erwartungen an das Sprechen bzw. das mündliche Sprachkönnen (vgl. Kurtz 2013a: 83). In diesem Zusammenhang sind in der sprachwissenschaftlichen Literatur im Wesentlichen zwei Forschungstraditionen zu unterscheiden, in denen Sprache entweder unter strukturalistischen/formalistischen oder funktionalistischen Gesichtspunkten betrachtet wurde (vgl. Kortmann 2005: 13-14). Kurtz (2013a: 83) skizziert die Perspektiven mit Blick auf deren historische Entwicklung wie folgt:

Während in der Vergangenheit eher einseitig verengte, d. h. eher auf die Sprache (*language, competence, language as a system*) als auf das Sprechen (*parole, performance, language in use*) sowie auf eine bestimmte Vorstellung von sprachlichem Lehren und Lernen fokussierte Theorieansätze dominierten (Instruktion, Transmission), hat sich der Blick auf die Förderung des Sprechens in den letzten Jahren erheblich geweitet (Konstruktion, Transformation). Dabei wird das Sprechen heute nicht lediglich als eine Fertigkeit neben anderen betrachtet, sondern als ein hochkomplexes, mit allen anderen sprachlich-interkulturellen Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten eng verbundenes Phänomen [...] (kursiv im Original).

Bezogen auf die Darstellung des hier vorliegenden Forschungsstands können in diesem Sinne zwei überwiegend konträre Herangehensweisen, Sprache zu betrachten, herausgearbeitet werden: (1) ein eher grammatikzentriert-formalistisches Analyseverfahren im Sinne einer Identifikation morphosyntaktischer Erwerbsmerkmale in vorrangig produktorientiert angelegten Unterrichtsbegleitstudien (vgl. Pienemann et al. 2006: 77; Liebner 2006: 144; E. Roos 2006: 231; J. Roos 2007: 142-146; Lenzing & J. Roos 2012: 207); (2) Untersuchungen, in denen Schülersprache vor allem unter kommunikativ-funktionalistischen Gesichtspunkten betrachtet wurde, d. h. im Sinne einer komplementären Analyse formaler und funktionaler Analyseverfahren sowohl in vorrangig produktorientierten Begleitstudien (vgl. BIG-Kreis 2015: 52, Kahl & Knebler 1996: 48-49, Keßler 2009: 162-163, Kötter 2009: 149-153, Legutke 2002: 100) als auch in prozessorientiert angelegten Unterrichtsentwicklungsstudien (vgl. Diehr 2011: 21; Drese 2007: 221-252; Sambanis 2007: 17-18; Werlen, Bleutge & Manz 2006: 53). Hinsichtlich einer Klassifizierung der relevanten Untersuchungen zeichnet sich insofern eine Schwierigkeit ab, als die erfolgten Sprachbetrachtungen nicht immer explizit sprach-/sprachlerntheoretisch verortet wurden, so dass eine Einordnung lediglich tentativ, d. h. auf Grundlage der dargelegten Analyseverfahren und/oder der Interpretation der Ergebnisse, erfolgen kann.

Das vorliegende Kapitel stellt die Anlagen der Studien in Bezug auf deren zentralen Ziele sowie deren jeweils zugrunde gelegten Datenerhebungs- und Analyseverfahren kurz vor und benennt die wichtigsten Ergebnisse hinsichtlich der folgenden Teilaspekte:

- a) Sprechen im Allgemeinen,
- b) produktives Sprechen,
- c) Bedeutung des formelhaften Sprechens für die Sprechentwicklung,
- d) unterrichtspraktische Implikationen für die Förderung der Sprechentwicklung.

Hiervon ausgehend werden in Kapitel 1.3 Forschungsdesiderata herausgearbeitet, die zentrale Forschungsfrage abgeleitet und weiter ausdifferenziert.

1.1 Produktorientierte Unterrichtsbegleitforschung

Dieses Kapitel stellt sowohl die Sprachstandserhebungen auf der Basis eines grammatikzentriert-formalistischen Sprachverständnisses als auch solche, denen ein überwiegend kommunikativ-funktionalistisches Verständnis zugrunde liegt, vor.

Trotz teilweise längerer Unterrichtsbegleitungen/-beobachtungen von einem bis zu mehreren Jahren Gesamtdauer in verschiedenen Untersuchungen (vgl. Doyé & Lüttge 1977: 111, Kahl & Knebler 1996: 16, Lenzing & Roos 2012: 208, J. Roos 2007: 117/181-185) wurden für die Analyse der Lernersprache überwiegend Daten berücksichtigt, die zu einem bestimmten Zeitpunkt – meist am Ende eines Schuljahres – erhoben wurden. Aus diesem Grund werden die genannten Untersuchungen der größtenteils produktorientierten Perspektive zugeordnet.

1.1.1 Sprachstandserhebungen auf der Basis eines grammatikzentriert-formalistischen Sprachverständnisses

Diesem Bereich sind Studien zugeordnet, deren vorrangiges Erkenntnisinteresse in der Erfassung des Spracherwerbsstands auf Grundlage grammatikalischer/morphosyntaktischer Strukturen lag. Die erhobenen Sprachdaten wurden mittels der in der *Processability Theory* beschriebenen universellen Entwicklungsstufen (vgl. Pienemann 1998: 171) des Zweitspracherwerbs ausgewertet (vgl. Pienemann, Keßler & Liebner 2006: 77; Liebner 2006: 144; E. Roos 2006: 231; J. Roos 2007: 142-146; Lenzing & J. Roos 2012: 207; Lenzing 2013: 162). Das folgende Kapitel fasst die den hier genannten Studien zugrunde gelegte *Processability Theory* im Kern zusammen.

1.1.1.1 Spracherwerbstheoretische Grundlage: *Processability Theory*

Die *Processability Theory* basiert auf der Grammatiktheorie der so genannten *Lexical-Functional Grammar (LFG)* (vgl. Kaplan & Bresnan 1982, s. hierzu ausführlich Pienemann 2006: 35/1998: 16/37/44/73; Keßler, Lenzing & Plessner 2018: 224-228). Die *LFG* stellt eine

Weiterentwicklung der *Universal Grammar (UG)* dar (vgl. T. Harley 2008: 110-111; Mitchell, Myles & Marsden 2013: 115-116).

Der *Processability Theory* zufolge wird eine feste Hierarchie von vorhersagbaren Verarbeitungsprozessen psycholinguistisch angenommen (vgl. Pienemann 2002: 4). Zudem wird davon ausgegangen, dass die Reihenfolge des Erwerbs morphosyntaktischer Strukturen maßgeblich von den bereits zur Verfügung stehenden Verarbeitungsmechanismen bestimmt wird/werde (vgl. Pienemann 1998: 4). Auf dieser Grundlage entwickelte Pienemann (1998: 171) eine Hierarchie von sechs Erwerbsstufen, die anhand einer Reihe grammatikalischer Merkmale, wie z. B. das Plural -s (Stufe 2) oder das -s der dritten Person Singular (Stufe 5), näher beschrieben werden. Lediglich die Stufe eins bildet in dieser Hinsicht eine Ausnahme, da ihr die Verwendung einzelner Wörter und formelhafter Sequenzen zugeordnet wird. Auf dieser untersten Stufe findet Pienemann (1998: 83) zufolge noch kein grammatikalischer Informationsaustausch³ statt, so dass lediglich einzelne Wörter und formelhafte Sequenzen geäußert werden können:

The first stage in this hierarchy is characterised by the complete absence of any language-specific procedures. [...] What is relevant for the structure of the interlanguage is the fact that the lack of access to syntactic information about the L2 lexical item blocks the language production process off, since no phrasal and other procedures can be called, no grammatical information can be exchanged, and phrases cannot be assigned functions. This means that all that can happen at this stage is the mapping of conceptual structures onto individual words and fixed phrases.

Hier wird angenommen, dass die Lernenden zu diesem Zeitpunkt noch nicht auf grammatikalische Informationen zugreifen können, so dass Strukturen zunächst als formelhafte Sequenz ganzheitlich abgespeichert werden – „only later are they broken down into their constituent units“ (Pienemann 1998: 96-97).

Die Übertragung der Spracherwerbsstufenhierarchie auf den Unterricht (*Teachability Hypothesis*) – u. a. auch auf den Englischunterricht in der Grundschule (vgl. Pienemann 2006: 43) – soll eine Diagnose des Spracherwerbsstands der Schüler/-innen ermöglichen, damit Lehrkräfte ihren Unterricht entsprechend der vorhersagbaren Reihenfolge grammatikalischer Strukturen ausrichten können (vgl. Pienemann 2006: 34-35/250). Gemäß der *Teachability Hypothesis* können einzelne Erwerbsstufen nicht übersprungen werden,

³ Unter dem grammatikalischen Informationsaustausch kann im Wesentlichen die Interaktion zwischen Lexikon und Konstituentenstruktur verstanden werden, die dazu beiträgt, dass wohlgeformte Äußerungen generiert werden und dass grammatikalische Informationen für den weiteren Sprachverarbeitungsprozess vorhanden sind („Uniqueness Condition“ der *LFG*, Pienemann 1998: 96). Ein konkretes Beispiel für die Unifizierung sprachlicher Merkmale ist bei Pienemann (1998: 97) zu finden.

sondern lediglich in ihrem Verlauf beschleunigt werden (vgl. Pienemann 1998: 250). Der Unterricht sollte daher stets auf die jeweils nächste Erwerbsstufe abzielen, um den Spracherwerb positiv zu beeinflussen – eine Nichtbeachtung kann hingegen Lernverzögerungen zur Folge haben (vgl. Pienemann 1998: 250).

1.1.1.2 Darstellung der vorrangig morphosyntaktisch orientierten Sprachstandserhebungen im Einzelnen

Dieses Teilkapitel befasst sich mit den Studien, die sich an der *Processability Theory* orientieren. Aufgrund einiger Gemeinsamkeiten werden Erhebungs- und Auswertungsverfahren der vorzustellenden Untersuchungen in einem gemeinsamen Kapitel betrachtet. Die Ergebnisdarstellung wird wie folgt strukturiert: die Ergebnisse der mündlichen Lernaltersdaten, die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen sowie die vorgestellten Implikationen für die Förderung der Sprechentwicklung im Grundschulenglischunterricht.

1.1.1.2.1 Anlage der Untersuchungen

Pienemann et al. (2006: 69)⁴, Liebner (2006) und E. Roos (2006) berücksichtigten Lernaltersdaten von 56 deutschen und schwedischen Grundschülerinnen/-schülern sowie 14 Schülerinnen/Schülern des fünften Jahrgangs, die im Rahmen des MILES-Projekts⁵ im Schuljahr 2001/2002 erhoben wurden (vgl. Pienemann 2006: 43, vgl. auch E. Roos 2006: 218). Zu den an der Untersuchung beteiligten deutschen Grundschulen zählten sowohl eine Schule mit bilinguaem Unterricht (3. Klasse, drittes Lernjahr) als auch eine rheinland-pfälzische Grundschule (4. Klasse, zweites Lernjahr) mit dem damals vorherrschenden Unterrichtskonzept der „Begegnung mit Sprachen“ (vgl. Pienemann et al. 2006: 69).

Eine Quer- und Längsschnittstudie von J. Roos (2007: 117/139) sowie eine in ähnlicher Weise angelegte Folgestudie von Lenzing & J. Roos (2012: 208) berücksichtigten hingegen Lernaltersdaten von 24 Grundschulkindern aus den Schuljahren 2003/2004 (3. Klasse, erstes Lernjahr) sowie 2004/2005 (4. Klasse, zweites Lernjahr).

Gemeinsam ist den genannten Untersuchungen, dass die Schüler/-innen in einer speziell hierfür geschaffenen Erhebungssituation zu einem bestimmten Zeitpunkt im Schuljahr

⁴ Die in 2006 von Pienemann et al. publizierte Studie bringt Daten unterschiedlicher Querschnittstudien zusammen – vorrangig aus unveröffentlichten Examensarbeiten (vgl. Heering 2003, Liebner 2002, Wanders 2003) sowie der zu diesem Zeitpunkt noch unveröffentlichten Dissertation von Keßler (2006). Pienemann et al. (2006) stellen das Vorgehen in der Datenerhebung und -analyse für alle benannten Untersuchungen zusammenfassend vor.

⁵ MILES steht für „Multimediale Interaktive Lernmodule für Englischlehrkraft und Sprachstudierende“ (vgl. E. Roos 2006: 217).

kommunikative Testaufgaben bearbeiteten (vgl. Keßler & Kohli 2006: 93-94, Lenzing & J. Roos 2012: 208, Pienemann 1998: 280, Pienemann et al. 2006: 70, J. Roos 2007: 136). Diese sollten die Lernenden zur mündlichen Produktion bestimmter morphosyntaktischer Strukturen veranlassen (vgl. z. B. J. Roos 2007: 136). Exemplarisch sei an dieser Stelle auf das *informal interview* verwiesen, das neben anderen Testaufgaben in einem Großteil der Untersuchungen in ähnlicher Weise zum Einsatz kam (vgl. Pienemann 2006: 60-63, Keßler & Kohli 2006: 93-94, J. Roos 2007: 136-139). Die Schüler/-innen sollten in einem offenen Gespräch zwischen einer Handpuppe und mindestens zwei Lernenden der Handpuppe spontan Fragen nach ihrem Alter, ihrem Wohnort oder ihren Hobbys stellen und ebenso solche beantworten (vgl. Pienemann 1998: 280, Pienemann 2006: 60-63, J. Roos 2007: 136-137). Während die u. a. so angelegten Sprachstandserhebungen in den Untersuchungen im Rahmen des MILES-Projekts durch eine externe Testleiterin/einen externen Testleiter durchgeführt wurden (vgl. Keßler & Kohli 2006: 93, Pienemann 1998: 280, Pienemann et al. 2006: 60/70), übernahm dies in J. Roos' (2007: 140) Studie die den Kindern vertraute Lehrperson.⁶

Neben der Lernerperspektive untersuchten Liebner (2006: 154-156), E. Roos (2006: 217-218) und J. Roos (2007: 181-185) auch die Gestaltung des Unterrichts und formulierten davon ausgehend mögliche Zusammenhänge mit dem erreichten Sprachstand der Kinder. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass die vorgenommenen Unterrichtsbeobachtungen – insbesondere bei J. Roos (2007: 131) – entgegen der *informal interviews* – nicht den Schwerpunkt der Untersuchung bildeten. Die Unterrichtsbeobachtungen erfüllten lediglich den Zweck, die Sprachstandserhebungen am Ende des Schuljahres vorzubereiten:

Die auf dieser Grundlage gewonnenen Erkenntnisse dienten später als Basis für die Entwicklung von geeigneten Aufgaben für die Schülerinterviews am Ende des Schuljahres und ermöglichten zudem eine umfassendere Interpretation der Ergebnisse der Interviews. Außerdem konnte durch die regelmäßigen Unterrichtshospitationen ein vertrauensvolles Verhältnis zu den Lehrkräften und den verschiedenen Klassen entstehen, was ebenfalls eine günstige Voraussetzung für die Durchführung der Interviews war (J. Roos 2007: 128).

Im Analyseprozess wurden die Sprachdaten auf morphosyntaktische Entwicklungsmerkmale der Spracherwerbsstufenhierarchie hin untersucht (vgl. Pienemann, Keßler & Liebner 2006: 76-77; vgl. auch J. Roos 2007: 142). Hierbei wurde von einem „implikativen Verhältnis“ (Lenzing & J. Roos 2012: 209) der morphosyntaktischen Merkmale zueinander

⁶ In der Folgestudie von Lenzing & J. Roos (2012) sind keine Informationen zu finden, wer die Sprachstandserhebungen durchführte (vgl. auch Lenzing 2013). Das *informal interview* wurde hier aber von zwei Kindern gemeinsam im Rahmen eines *role play* durchgeführt (vgl. Lenzing 2013: 148).

ausgegangen (vgl. Pienemann et al. 2006: 77-80, J. Roos 2007: 149). Demnach implizierte das Auftreten eines höheren Entwicklungsmerkmals, wie z. B. „Aux SV(O)-?“ der dritten Stufe den Erwerb der niedrigeren Merkmale, wie z. B. die SVO-Wortstellung der zweiten Stufe (vgl. Pienemann et al. 2006: 80, J. Roos 2007: 64/149). Ein bestimmtes Merkmal, wie z. B. das -s der dritten Person Singular, galt als erworben, sofern dieses mit unterschiedlichen Worten auftauchte und diese Wörter auch mit unterschiedlichen Endungen verwendet wurden (vgl. Pienemann et al. 2006: 78, Pienemann 1998: 133). Eine formelhafte Verwendung sollte auf diese Weise ausgeschlossen werden (vgl. Pienemann et al. 2006: 77-78, J. Roos 2007: 143, Lenzing & J. Roos 2012: 210/Lenzing 2013: 163).

1.1.1.2.2 Lernersprachperspektive

Übereinstimmend wurde eine überwiegende Verwendung formelhafter Ausdrücke (z. B. *Do you like Spaghetti?*) und Einzelworte (z. B. *One legs*) der Stufe eins der Spracherwerbs-hierarchie am Ende des 4. Schuljahres (zweites Lernjahr) (vgl. Pienemann et al. 2006: 79-80, Liebner 2006: 145/153, E. Roos 2006: 231) sowie am Ende der 3. Klasse (erstes Lernjahr) (vgl. J. Roos 2007: 151/159/172-177/166/168) festgestellt. So befanden sich 87,5 % der Drittklässler/-innen auf Stufe eins der Erwerbshierarchie, wovon eine große Mehrheit (78 %) überwiegend formelhafte Sequenzen gebrauchte (vgl. Lenzing & J. Roos 2012: 211). Anders als in den Untersuchungen von Pienemann et al. (2006: 79-80), Liebner (2006: 145/153) und E. Roos (2006: 231) deuten die Ergebnisse bei Lenzing & J. Roos (2012: 216) darauf hin, dass ein Jahr später, also am Ende des 4. Schuljahres, lediglich noch 27 % der Schüler/-innen überwiegend formelhafte Sequenzen verwendeten, während produktive Strukturen im Sinne einer Anwendung morphosyntaktischer Erwerbsmerkmale, wie z. B. die SVO-Wortstellung, gleichermaßen zunahmen (vgl. Lenzing & J. Roos 2012: 216). Diese Entwicklung – von einem überwiegenden Gebrauch formelhafter Sequenzen hin zu einer vermehrten Produktion erworbener morphosyntaktischer Strukturen höherer Erwerbsstufen – erklärten sich Lenzing & J. Roos (2012: 211) gemäß der *Processability Theory* wie folgt:

Dadurch, dass der L2-Prozessor noch nicht voll entwickelt ist, treten bei den Anfangslernern viele formelhafte Äußerungen und wenige produktive SVO-Strukturen auf. Im Zuge des Erwerbsprozesses findet eine Entwicklung weg von formelhaften Äußerungen hin zu produktiven Strukturen (SVO) statt.

Wie bereits in Kapitel 1.1.1.1 dargestellt wurde, wird davon ausgegangen, dass Schüler/-innen insbesondere in der 3. Klasse (erstes Lernjahr) aufgrund des noch nicht vollends entwickelten Sprachprozessors auffallend häufig auf den Gebrauch formelhafter Sequenzen zurückgreifen (vgl. Pienemann 1998: 1).

Liebner (2006: 143/146-151) untersuchte zudem das syntaktische Variationsverhalten einzelner Schüler/-innen innerhalb der jeweiligen Spracherwerbsstufe. Er stellte fest, dass die Grundschulkinder des regulären Englischunterrichts formelhafte Sequenzen sowohl in Aussagesätzen – überwiegend beginnend mit *It is a_*. – als auch Fragen verwendeten (vgl. Liebner 2006: 147). Die Fragestellungen leiteten die Schüler/-innen häufiger mit der formelhaften Sequenz *What's do you?*⁷ ein und variierten anschließend vor allem zwischen Nomen und (verneinten) Verben: „(6) *What's do you + V*/(7) *What's do you + N*/(8) *What's do you + Neg + V*“ (Liebner 2006: 148).

Liebner (2006: 151-153) und J. Roos (2007: 173) untersuchten neben morphosyntaktischen Erwerbsmerkmalen auch den verwendeten Wortschatz der Grundschulkinder. Die Ergebnisse von J. Roos (2007: 173) deuten auf eine Präferenz für Nomen im Vergleich zu anderen Wortarten hin: Nomen wurden demzufolge ca. drei Mal häufiger verwendet als Verben. Liebner (2006: 152-153) stellte im Gegensatz hierzu keine Unterschiede hinsichtlich der Verwendung einer bestimmten Wortart fest.

1.1.1.2.3 Unterrichtsperspektive

E. Roos (2006: 217-218) bemängelte, dass die sprachliche Interaktion im regulären Englischunterricht der 4. Klasse weitestgehend von der Lehrkraft initiiert und von dieser dominiert wurde, indem sie vor allem eher geschlossene Fragen stellte, „die keine spontane Sprachproduktion durch die Schüler zulassen“ (E. Roos 2006: 226). Kommunikation diene hier vorwiegend der Wiederholung und Einübung formelhafter Sequenzen (vgl. E. Roos 2006: 226-229). Ganzheitlich gelernte Satzstrukturen wurden auf diese Weise ausschließlich reproduziert, aber nicht in andere kommunikative Kontexte übertragen (vgl. E. Roos 2006: 233). Für den eigenständigen Sprachgebrauch – insbesondere der Lernenden untereinander – waren dagegen kaum Gelegenheiten vorhanden (vgl. E. Roos 2006: 226-229).

Ähnlich hierzu sieht auch J. Roos (2007: 169) die negativen Sprechergebnisse in einem Mangel an Gelegenheiten zum kreativen/produktiven Umgang mit der Fremdsprache

⁷ Im Folgenden formatiere ich zitierte Beispieläußerungen und exemplarisch aufgeführte formelhafte Sequenzen in englischer/deutscher Sprache einheitlich kursiv ohne Anführungszeichen – unabhängig von der Originalformatierung. Die entsprechende Quelle kennzeichne ich dennoch als direktes Zitat, d. h. ohne die Abkürzung ‚vgl.‘: *What do you do it, this, froggie?* (Hakuta 1974: 293). In diesen Fällen erfolgt kein Verweis auf die Hervorhebungen im Original (kursiv/mit Anführungszeichen).

Enthalten die Zitate mehr als nur die Beispieläußerung, so formatiere ich auch hier Beispieläußerungen und exemplarisch aufgeführte formelhafte Sequenzen kursiv. Zudem übernehme ich auch die Hervorhebungen des Originals, während alle anderen Bestandteile ohne Hervorhebung verbleiben, wie z. B. wie folgt: „*Le's X/X=VP* (e. g. *Le's play wi' that one*)“ (Wong-Fillmore 1976: 645, Anführungszeichen im Original).

begründet. Dies liegt ihrer Ansicht nach an der noch immer den Grundschulenglischunterricht beeinflussenden Auffassung,

dass die freie Kommunikation in der Fremdsprache nur auf der Grundlage auswendiggelernter, ‚gedrillter‘ Strukturen möglich ist – eine Betrachtungsweise, die an die behavioristischen bzw. audiolingualen Ansätze erinnert, die methodengeschichtlich den 50er und 60er Jahren zuzuordnen sind (J. Roos 2007: 184, Anführungszeichen im Original).⁸

Unter diesen Voraussetzungen konnten die Lernenden ihr kreatives Potenzial, welches insbesondere in nicht zielsprachenkonformen Äußerungen, wie *Do you brother?* (E. Roos 2006: 234), deutlich wurde, bei Weitem nicht ausschöpfen (vgl. E. Roos 2006: 234-235, J. Roos 2007: 185).

1.1.1.2.4 Unterrichtsimplicationen für die Förderung der Sprechentwicklung

Im Sinne der *Processability Theory* wird die Kenntnis „normaler Erwerbsverläufe“ (Pienemann 2006: 34) für einen erfolgreichen Englischerwerb im Grundschulunterricht als zentral erachtet (vgl. z. B. Pienemann 2006: 34). Lehrkräfte können, so die Vermutung, auf dieser theoretischen Grundlage den Spracherwerbsstand ihrer Schüler/-innen ermitteln und die für die Schüler/-innen bereits „lernbaren“ morphosyntaktischen Strukturen der nächsten Spracherwerbsstufe auswählen (vgl. Pienemann 2006: 34-35).

Liebner (2006: 142/155) spricht sich angesichts der überwiegenden Verwendung formelhafter Sequenzen in Anlehnung an Wode (1993: 334) für einen am natürlichen Spracherwerb angelehnten Unterricht im Sinne eines Immersionsansatzes aus. J. Roos (2007: 185) leitet im Hinblick auf die überwiegende Verwendung formelhafter Sequenzen und dem Mangel an kreativen/produktiven Sprechphasen eine verstärkte Berücksichtigung fremdsprachlicher Interaktion in „sinnvollen Kommunikationssituationen“ sowie den verstärkten Einsatz formfokussierter Verfahren ab. Beides ließe sich ihres Erachtens nach (auch) innerhalb des Ansatzes des *task-based language learning* im Grundschulenglischunterricht umsetzen (vgl. J. Roos 2007: 185).

⁸ J. Roos (2007: 184) bezieht sich in diesem Zusammenhang auf ein Zitat Böttgers (2005: 56-57): Er geht davon aus, dass imitative Übungen und Auswendiglernen wichtige Voraussetzungen für das „freie Sprechen“, die letzte Entwicklungsstufe im Fremdsprachenlernprozess nach der Imitation und Reproduktion, darstellen (s. auch Kapitel 3.2.1.2). Eine exakte Definition des „freien Sprechens“ wird allerdings nicht aufgeführt.

1.1.2 Zusammenfassung und Kritik

In der Zusammenschau der Forschung, die sich eher an der Zweitsprachenerwerbsforschung und den Grundlagen der Lern- und Lehrbarkeitshypothese im Rahmen der *Processability Theory* orientiert, stellt sich die Erkenntnislage folgendermaßen dar.

a) Sprechen im Allgemeinen:

Die Schüler/-innen verwenden am Ende der 3. Klasse/erstes Lernjahr (vgl. J. Roos 2007: 166) bzw. am Ende der 4. Klasse/zweites Lernjahr (vgl. Pienemann et al. 2006: 79-80, Liebner 2006: 145, E. Roos 2006: 231) überwiegend Einzelworte und formelhafte Sequenzen der Stufe eins der Spracherwerbshierarchie. Die Ergebnisse deuten darüber hinaus auf eine Abnahme formelhafter Sequenzen und einen Anstieg produktiven Sprechens vom 3. zum 4. Schuljahr hin (vgl. Lenzing & J. Roos 2012: 216).

b) Produktives Sprechen:

Im 3./4. Schuljahr wird den Lernenden kaum Gelegenheit gegeben, die Fremdsprache spontan (vgl. E. Roos 2006: 226) bzw. kreativ/produktiv zu verwenden (vgl. J. Roos 2007: 169). Stattdessen überwiegen lehrerzentrierte Unterrichtsphasen, in denen die Kinder primär imitieren und reproduzieren (vgl. E. Roos 2006: 226-229, J. Roos 2007: 184).

c) Bedeutung des formelhaften Sprechens für die Sprechentwicklung:

Die überwiegende Verwendung formelhafter Sequenzen wird teilweise kritisch betrachtet (vgl. Liebner 2006: 154-155, E. Roos 2006: 226-229, J. Roos 2007: 166-169). Liebner (2006: 155) und J. Roos (2007: 183) befürchten sogar negative Folgen für den weiteren Spracherwerbsprozess der Kinder.

d) Unterrichtspraktische Implikationen für die Förderung der Sprechentwicklung:

Auf Grundlage der *Teachability Theory* wird für die Förderung des regelbasierten Sprechens empfohlen, vom jeweiligen Spracherwerbsstand des Kindes ausgehend, ausschließlich grammatikalische Strukturen der jeweils nächsten Spracherwerbsstufe auszuwählen (vgl. Pienemann 2006: 34-35). Darüber hinaus wird ein immersiv angelegter Unterricht befürwortet (vgl. Liebner 2006: 142/155), in dem die kommunikative Interaktion in der Fremdsprache weitestgehend auf Grundlage von *tasks* gefördert werden soll (vgl. J. Roos 2007: 185, s. u., *Unterrichtsimplicationen*).

Es wird deutlich, dass das den hier genannten Studien zugrunde liegende Sprach-/Sprachlernverständnis im Wesentlichen den Erwerb grammatischer Strukturen gemäß einer (vermeintlich) vorhersagbaren, vom Unterricht weitestgehend unabhängig verlaufenden

Reihenfolge universeller Entwicklungsstufen fokussiert. Der folgende Abschnitt befasst sich nun damit, wie sich die überwiegend eindimensionale Sprachbetrachtung auf verschiedene Bereiche – (1) die Sprachstandserhebung, (2) die Lernaltersanalyse, (3) die Interpretation der lernerseitigen Sprechergebnisse und (4) die Unterrichtsimplicationen – der vorgestellten Untersuchungen auswirkt und wie dies zu bewerten ist.

(1) Sprachstandserhebung:

In Bezug auf die Testaufgabe des *informal interview*, wie sie in den MILES-Sprachstandserhebungen und in der Untersuchung von J. Roos (2007) für die Erhebung der mündlichen Sprachdaten eingesetzt wird (s. Kapitel 1.1.2.1), kritisieren Diehr & Frisch (2008: 46), dass die bei Pienemann (2006: 60-63) zu findenden Transkriptausschnitte auf eine künstlich konstruierte Gesprächssituation hindeuten und darüber hinaus kein absichtsvolles Sprechen erkennen lassen. Bereits die Eingangsfrage der Interviewerin/des Interviewers an die Kinder, *Can you ask the koala a question?* (Pienemann 2006: 60), verdeutlicht dies:

Abgesehen davon, dass das Kind sich keinem sprechenden Koala, sondern einem Erwachsenen gegenüber sieht, dürfte ihm auch jegliche Motivation fehlen, irgendeine beliebige Frage zu stellen, da sie keinerlei kommunikativen Wert hat (Diehr & Frisch 2008: 46).

Weiterhin kritisieren die Autorinnen, dass die Interviewerin/der Interviewer den Kindern sogar „eine Sprechabsicht in den Mund“ legt: „Vielleicht könnt ihr ihn ja auch fragen ob er was er so gerne isst oder ob er irgendwelche Hobbies hat oder“ (Pienemann 2006: 60).

Das in Lenzings (2013: 148) Folgestudie konzipierte *role play* ermöglicht zwar einen Dialog zwischen zwei Kindern, aber Sprechhandlungen erfolgen ausschließlich auf Grundlage eines durch die Forscherin vorkonstruierten Rollenprofils (s. Kapitel 1.1.2.1). Von einer weitestgehend ‚natürlichen‘, von persönlichen Redebedürfnissen geleiteten Gesprächskonstellation kann demnach auch hier nicht uneingeschränkt ausgegangen werden. Vielmehr scheinen in beiden Interviewformen die Elizitierung bestimmter morphosyntaktischer Strukturen im Zentrum des Interesses zu stehen (vgl. auch Pienemann 1998: 280). Diehr & Frisch (2008: 46) empfehlen für die Ermittlung des Sprachstands hingegen kontextualisierte Aufgaben statt „konstruierte oder formorientierte Impulse, bei denen sich ein Sprech Anlass aus einer für das Kind möglichst natürlichen Alltagssituation ergibt und schließlich ein Sprechprodukt entsteht“.

(2) Lernaltersanalyse auf Grundlage der *Processability Theory*:

In der Fremdsprachendidaktik wird kritisiert, dass die „mit universalistischem Anspruch“ (Hallet & Königs 2013: 12) propagierte Zweitsprachenerwerbsauffassung der *Processability Theory* auf die Lernaltersanalyse in der Grundschule übertragen wird (vgl. z. B. Sauer 2007:

36-37).⁹ Der Grundschulenglischunterricht unterscheidet sich jedoch in seinen Rahmenbedingungen gänzlich vom Zweitsprachenlernkontext: Während in der Grundschule das Fach Englisch in der Regel im Umfang von zwei Wochenstunden erteilt wird und sprachliche Strukturen in Form formelhafter Sequenzen überwiegend ganzheitlich eingeführt werden (vgl. z. B. E. Roos 2006: 226, Keßler 2009: 166-167), umgibt die Zielsprache den Lernenden im Zweitsprachenlernkontext nahezu ‚ständig‘ und vor allem weniger ‚kontrolliert‘. Das angewendete Testverfahren, mit dessen Hilfe überprüft wurde, ob die verwendeten Sprachstrukturen formelhaft gebraucht oder bereits erworben wurden (vgl. Pienemann 1998: 144, s. Kapitel 1.1.1.2.1), führt demnach zu dem wenig überraschenden Ergebnis einer überaus häufigen Verwendung formelhafter Sequenzen – zumindest zu Beginn des Fremdsprachenlernprozesses. So werden aufgrund des noch nicht voll entwickelten ‚grammatikalischen Verarbeitungsmechanismus‘ sowohl Einwort-äußerungen, wie *Where?*, als auch formelhafte Sequenzen, wie *How are you?/Where is x?* in ein und derselben Stufe der Spracherwerbs-hierarchie aufgeführt, ohne diese weiter auszudifferenzieren (vgl. Pienemann 1998: 7/2006: 36, vgl. auch Keßler et al. 2018: 221):

Durch den fehlenden Zugang zu den syntaktischen Informationen lexikalischer Elemente wird der Sprachproduktionsprozess blockiert, und es kann kein grammatischer Informationsaustausch stattfinden. Konzeptuelle Strukturen können an diesem Punkt daher lediglich auf einzelne Wörter oder auf formelhafte, als lexikalische Einheiten gespeicherte Äußerungen übertragen werden (J. Roos 2007: 77-78).¹⁰

Äußerungen, wie „*Have (*hä*) your monster red (/) woolly hat? Have your monster (#) six arms? Have your monster three eyes? Have your monster blue?*“ (J. Roos 2007: 152-153), die nicht nur eine gewisse formale Variabilität im Sinne eines Austausches von Füllelementen, wie „*red (/) woolly hat*“, „*six arms*“, „*three eyes*“ und „*blue*“ innerhalb eines unter anderen theoretischen Vorzeichen denkbaren kommunikativen *slot* aufweisen, sondern auch darauf hindeuten, dass die Lernenden in sprechfunktionaler Hinsicht um differenzierte Aussagen bemüht sind (vgl. auch Mindt & Schlüter 2003: 98), können auf diese Weise weder in formal-sprachlicher noch in kommunikativ-funktionalistischer Hinsicht angemessen betrachtet werden. Lernersprache zu einem frühen Zeitpunkt im Fremdsprachenlernprozess

⁹ Sauer (2007: 36-37) nimmt kritisch Stellung bezüglich des Versuchs Pienemanns et al. (2006), die Spracherwerbsforschung auf das Fremdsprachenlernen im Grundschulenglischunterricht zu übertragen. In diesem Zusammenhang kritisiert er insbesondere die rein auf die morphosyntaktische Ebene reduzierten Schlussfolgerungen für die Unterrichtsgestaltung (vgl. Sauer 2007: 37).

¹⁰ Vgl. hierzu ausführlich Kapitel 1.1.1.1.

kann offensichtlich allein auf Grundlage der *Processability Theory* nicht hinreichend beurteilt werden.

(3) Die Interpretation der lernerseitigen Sprechergebnisse:

In Anbetracht der größtenteils grammatikzentriert-formalistischen Perspektive ist das überwiegend negative Urteil hinsichtlich des Gebrauchs formelhafter Sequenzen wenig verwunderlich (vgl. Liebner 2006, J. Roos 2007). Insbesondere Liebner (2006: 155) zweifelt gänzlich an der Bedeutung formelhafter Sequenzen für den Spracherwerb grammatikalischer Strukturen und sieht angesichts der mehrheitlichen Verwendung formelhafter Sequenzen die Gefahr einer Stagnation des weiteren Englischlernens:

Folglich ebnet ein Fremdsprachenunterricht, der formelhafte Ausdrücke vermittelt, und an *pattern drill* erinnert, gegebenenfalls den Weg zu einer simplifizierten Sprache bis hin zum möglichen Stillstand des Erwerbs [...]. Während das Auswendiglernen formelhafter Strukturen den natürlichen Spracherwerb behindert, führt ein am natürlichen Spracherwerb angelehnter Unterricht zu einer standardnahen Sprachentwicklung (kursiv im Original).¹¹

J. Roos (2007: 183) sieht die Rolle formelhafter Sequenzen im Spracherwerb ähnlich kritisch und wirft die Frage auf, ob „ein durch das Einüben und Anwenden von Formeln stark ausgeprägter Unterricht nicht auch hinderlich ist, wenn es darum geht, erste Einsichten in das Regelsystem der Zielsprache zu gewinnen“.

Die kritische Haltung hinsichtlich der Verwendung formelhafter Sequenzen in den hier vorgestellten Studien lässt auf eine bislang noch nicht hinreichend erörterte Rolle formelhafter Sequenzen für die weitere Sprechentwicklung im Kontext des Grundschulenglischunterrichts schließen.

(4) Unterrichtsimplicationen:

Die *Teachability Hypothesis* wird dafür kritisiert (vgl. z. B. Diehr 2011: 22), dass ihr zufolge der Englischunterricht auf Grundlage der vorgegebenen Erwerbsreihenfolge morpho-syntaktischer/grammatikalischer Merkmale der Spracherwerbsstufenhierarchie strukturiert werden soll (vgl. Pienemann 2006: 34). Keßler (2006: 132), der selbst das Erwerbsstufensystem seinen Untersuchungen zugrunde legt (vgl. Keßler 2006; Pienemann et al. 2006: 67), gibt zu bedenken, dass eine überwiegende Fokussierung „auf isolierte grammatische Strukturen [...] den kommunikativen Zielen des modernen Fremdsprachenunterrichts

¹¹ Wie an anderer Stelle deutlich wird, versteht Liebner (2006: 152-155) unter „standardnaher Sprachentwicklung“ das „normorientierte“ Sprechen, wie er es bei den Lernenden des Immersionsunterrichts beobachtete. Diese Lernenden ließen zudem „weniger Satzelemente aus“ und hatten einen umfangreicheren Wortschatz als die Schüler/-innen des regulären Englischunterrichts.

entgegenstehe“. Dies jedoch, so Keßler (2006: 132), der dennoch an der *Processability Theory* festhält, entspricht weder der Komplexität von Sprache allgemein noch der *Teachability Hypothesis*: Es geht nicht darum zu zeigen, wie man Fremdsprachen am besten lehren kann, sondern „was man warum *wann* erfolgreich lehren kann und was eben nicht“ (Keßler 2006: 133, kursiv im Original).

Nichtsdestoweniger bleibt insoweit eine wichtige Frage hinsichtlich einer Übertragung der *Teachability Hypothesis* auf den Grundschulenglischunterricht offen, als nicht deutlich genug wird, wie Lehrkräfte die Spracherwerbsstufe ihrer Schüler/-innen bestimmen und wie sie mit unterschiedlichen Spracherwerbsständen im Unterricht umgehen sollen (vgl. Pienemann 2006: 46). Letztlich werden von Pienemann keine konkreten Unterrichtsmaßnahmen beschrieben, die bei der Beantwortung der Frage helfen könnten:

Zu wissen, wie man den Entwicklungsstand feststellt und zu wissen, auf welchen zum Teil unterschiedlichen Entwicklungsständen sich die Lerner einer Gruppe befinden, heißt noch nicht zu wissen, wie man diese Entwicklungsstände in einer Gruppe fördern kann (Pienemann 2006: 46).

Während sich Pienemann (1998) zur Unterrichtspraxis nicht detaillierter äußert, sprechen sich Liebner (2006: 142/155) und J. Roos (2007: 185) für bestimmte Unterrichtsansätze aus (s. Kapitel 1.1.1.2.4). Dass J. Roos (2007: 185) insbesondere im Ansatz des *task-based language learning* (s. Kapitel 1.2.1) „vielversprechende Möglichkeiten“ sieht, die Interaktion in der Fremdsprache in bedeutungsvollen Kommunikationssituationen zu fördern und den Fokus auf die sprachliche Form zu richten, erscheint insofern verwunderlich, als im kommunikativen Ansatz des *task-based language learning* dem Gebrauch formelhafter Sequenzen im Sinne des *task support* eine durchaus wichtige Bedeutung beigemessen wird (vgl. Cameron 2005: 25-27, vgl. auch Legutke et al. 2012: 35). Da J. Roos (2007: 185) die Verwendung formelhafter Sequenzen zuvor jedoch vehement kritisiert, ist diese Empfehlung im Gesamtkontext der Untersuchung schwierig einzuordnen.

Die Ausführungen machen deutlich, dass mündliche Sprache als komplexes Phänomen anhand grammatikzentriert-formalistischer Betrachtungsweisen nicht hinreichend, d. h. lediglich eindimensional, rekonstruiert und analysiert werden kann (vgl. Kurtz 2013a: 83). Bemerkenswert erscheint in diesem Zusammenhang, dass selbst Pienemann (1998: 250-251) den theoretischen Universalitätsanspruch der *Teachability Hypothesis* relativiert:

First of all, there is no reason to assume that learners will acquire a structure just because they can process it. A functional need would have to be present for the structure to emerge. Secondly, functional constraints interact with processing constraints [...]. In other words, even if the basic processing of the grammatical information related to a given structure is in principle possible some of that

information may not be available to the learner because of complex form-function relationships.

Pienemann (1998: 250-251) zeigt hier die Grenzen der *Processability Theory/Teachability Hypothesis* auf, indem er darauf verweist, dass Lernende eine sprachliche Struktur nicht nur deshalb erwerben, weil sie diese bereits verarbeiten könnten, sondern auch aus einem funktionalen Bedürfnis heraus.

1.1.3 Sprachstandserhebungen auf der Basis eines funktional-kommunikativen Sprachverständnisses

Dieses Kapitel befasst sich mit den als überwiegend produktorientiert bezeichneten Untersuchungen, denen ein kommunikativ-funktionalistisches Sprachverständnis zugrunde liegt. Lernersprache wurde/wird hier zu einem bestimmten Zeitpunkt am Ende eines Schuljahres erhoben und sowohl unter formalen als auch funktionalen Gesichtspunkten analysiert (vgl. BIG-Kreis 2015: 52, Doyé & Lüttge 1977: 16/18¹², Kahl & Knebler 1996: 49-52, EVENING-Studie: Keßler 2009: 162-164/Kötter 2009: 153, Legutke 2002: 98).¹³

Aufgrund ihrer Breitenwirkung werden die EVENING- und BIG-Studie ausführlicher als die übrigen Studien betrachtet (s. Kapitel 1.1.3.4, Kapitel 1.1.3.5). Vor dem Hintergrund, dass die BIG-Sprachstandserhebung in enger Bezugnahme zu EVENING konzipiert wurde und die Autoren der BIG-Studie überdies selbst Vergleiche der Sprechergebnisse mit denen der EVENING-Studie vornehmen (vgl. Börner, Böttger, Kierepka, Kronisch, Legutke, Lohmann & Schlüter 2016: 10/39), werden die Ergebnisse beider Studien auch in der hier vorliegenden Arbeit tiefer gehend miteinander verglichen.

1.1.3.1 Braunschweiger Forschungsprojekt „Frühbeginn Englischunterricht“ (Doyé & Lüttge 1977)

Eine Reihe von Untersuchungen (vgl. Doyé & Lüttge 1977; Gompf 1975; Hellwig, Kröpelin & Brader 1975; Helms & Möhle 1975) befasste sich Anfang bis Mitte der 1970er Jahre, ca. 30 Jahre vor der bundesweiten Einführung des Englischunterrichts an

¹² In der Untersuchung von Doyé & Lüttge (1977: 16/18) wurden zwar nicht die exakten Analyse-kriterien offengelegt, aber auch diese Studie lässt sich angesichts der im gestalteten Unterricht anvisierten Kommunikationsfähigkeit, d. h., Sprache so auszuwählen/anzuordnen, dass sie der „Aus-sageintention“ des Lernenden entspricht, ebenso dem funktional-kommunikativen Paradigma zuordnen (vgl. auch Doyé & Lüttge 1977: 51).

¹³ Inzwischen liegen auch aus PEAK1 [„Projekt Englisch ab Klasse 1“ (Kolb, Dreßler, Kollmann & Legutke 2016: 6)] Ergebnisse der mündlichen Sprachdaten vor. Diese waren jedoch zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Dissertationsschrift (Januar 2019) noch nicht verfügbar (vgl. ausführlich Loumbourdi & Brotzmann 2019: 72-85).

Grundschulen ab Klasse 3 im Schuljahr 2004/2005 (vgl. Keßler 2006: 206), mit der Frage, inwieweit Grundschulkinder von einem vorverlegten Englischunterricht profitieren können. Exemplarisch sei an dieser Stelle auf Doyé & Lüttge (1977: 46-47) verwiesen, die im Braunschweiger Forschungsprojekt „Frühbeginn Englischunterricht“ (FEU) über einen Zeitraum von fünf Jahren (1970-1975) 1170 Grundschulkinder, die Englisch ab dem 3. Schuljahr und 540 Schüler/-innen, die Englisch erst ab dem 5. Schuljahr lernten, untersuchten. Ein zentrales Ziel dieser Studie war es, herauszufinden, ob Schüler/-innen, die von Beginn der 3. Klasse Englisch lernten, bessere Ergebnisse erzielten als die, die erst in der Sekundarstufe begannen (vgl. Doyé & Lüttge 1977: 42). Hierfür wurden Sprachstandserhebungen zum Hörverstehen, Sprechen, Schreiben und Lesen von einem externen Testleitenden im Sprachlabor durchgeführt und aufgezeichnet (vgl. Doyé & Lüttge 1977: 76-80). Der Sprechtest am Ende des 3. Schuljahres bestand aus dem Nachsprechen, dem Beantworten von Fragen, die von einem Tonbandgerät abgespielt wurden und dem Sprechen zu einem Bild; im 4. Schuljahr wurde lediglich auf das Nachsprechen verzichtet (vgl. Doyé & Lüttge 1977: 79). Am Ende des Untersuchungszeitraums wurden überdies die Einstellungen der beteiligten Schüler/-innen, Lehrkräfte und Eltern zum Frühbeginn des Englischunterrichts mittels Fragebögen erhoben (vgl. Doyé & Lüttge 1977: 73-75).

1.1.3.1.1 Lernersprachperspektive

Die Sprachstandserhebungen ergaben, dass die mündlichen Sprachleistungen der Schüler/-innen, die bereits in der Grundschule Englisch lernten, im Vergleich zu denjenigen, die erst in der 5. Klasse mit dem Englischunterricht begannen, deutlich besser waren (vgl. Doyé & Lüttge 1977: 90). Somit wurde angenommen, dass sich die in der Grundschule erworbenen Kenntnisse mit großer Wahrscheinlichkeit „leistungsfördernd“ in der weiterführenden Schule auswirkten (vgl. Doyé & Lüttge 1977: 92). Konkrete Ergebnisse zu den Lernersprachdaten des 3. und 4. Schuljahres wurden allerdings nicht veröffentlicht (vgl. Doyé & Lüttge 1977: 87).

1.1.3.1.2 Unterrichtsperspektive

Die Unterrichtsbeobachtungen ließen erkennen, dass Lehrkräfte häufiger zwischen frontalen und spielbetonten Phasen bzw. Partner-/Gruppenarbeiten wechselten (vgl. Doyé & Lüttge 1977: 60-62). Um allen Kindern „ein Maximum an Sprechmöglichkeit“ (Doyé & Lüttge 1977: 61) zu ermöglichen, wurden Dialoge zwar zunächst lehrerzentriert eingeführt, schließlich jedoch im Partner- oder Gruppengespräch eingeübt (vgl. Doyé & Lüttge 1977: 60-62). Die oftmals eingesetzten Spiele ermöglichten „echte“ Kommunikation in der

Fremdsprache, „d. h. sie [die Beteiligten] stell[t]en motivierte Fragen und g[a]ben motivierte Antworten, gebrauch[t]en also die Sprache in ihren beiden wichtigsten Funktionen, dem Einholen und Geben von Informationen“ (Doyé & Lüttge 1977: 62).

1.1.3.1.3 Unterrichtsimplicationen für die Förderung der Sprechentwicklung

Angesichts der „klaren Überlegenheit“ der Schüler/-innen, die an dem Grundschulenglischunterricht teilgenommen hatten, gegenüber denjenigen Kindern, die den frühen Englischunterricht nicht besuchten, empfahlen Doyé & Lüttge (1977: 111-112) die reguläre Einführung des Englischunterrichts in der Grundschule. In diesem Zusammenhang wurden zwar zentrale Voraussetzungen für eine erfolgreiche Einführung aufgeführt (vgl. Doyé & Lüttge 1977: 113-117), aber es wurden keine unterrichtspraktischen Implikationen für die Sprechentwicklung im Englischen benannt.

1.1.3.2 Hamburger Schulversuch (Kahl & Knebler 1996)

Fast zwanzig Jahre nach Doyés & Lüttges (1977) Studie untersuchten Kahl & Knebler (1996: 6-8) den primär auf der Entwicklung mündlicher Fertigkeiten basierenden Grundschulenglischunterricht im Rahmen des Hamburger Schulversuchs „Englisch ab Klasse 3“. Die Untersuchung wurde in der Sekundarstufe der Klassen 5 und 6 fortgeführt, um ähnlich wie bei Doyé & Lüttge (1977) u. a. Wirkungen des frühen Englischunterrichts im Vergleich zu dem damals regulären Unterrichtsmodell Englisch ab Klasse 5 zu untersuchen (vgl. Kahl & Knebler 1996: 53-54). Der Sprachstand der Grundschulkinder wurde hinsichtlich des Hörverstehens und des Sprechvermögens am Ende des 3. und 4. Schuljahres erhoben (vgl. Kahl & Knebler 1996: 6-13). Die Erhebung wurde in einer Kleingruppe von sechs bis zehn Lernenden durchgeführt (vgl. Kahl & Knebler 1996: 45-46). Ob es sich hierbei um die vertraute Lehrperson handelte, wurde jedoch nicht erwähnt. Der Sprechtest für das 3. Schuljahr bestand aus einem gelenkten Interview (dialogisches Sprechen). Der Test des 4. Schuljahres umfasste hingegen mehrere Teilschritte: Nach einer gegenseitigen Begrüßung sollten sich die Kinder im Kontext einer Radiosendung spontan vorstellen, Fragen stellen und ebenso solche beantworten. Darüber hinaus wurden die Schüler/-innen aufgefordert, die Uhrzeit auf Englisch zu sagen und Objekte auf einem Bild zu benennen. (vgl. Kahl & Knebler 1996: 45-47)

Neben den Sprachstandserhebungen nahmen die Forscher/-innen außerdem umfangreiche Unterrichtshospitationen im Laufe der zwei Jahre vor, um typische Merkmale der Unterrichtsgestaltung zu ermitteln (vgl. Kahl & Knebler 1996: 13). Darüber hinaus wurden

Lehrpersonen, Eltern und Kinder der Grundschule zu ihrer „allgemeinen Einschätzung des FU im Primarbereich“ befragt (vgl. Kahl & Knebler 1996: 13).

Die Analyse der Lernaltersprache erfolgte sowohl unter formalen Gesichtspunkten, wie Aussprache, grammatikalische Korrektheit und Komplexität der Äußerungen als auch unter kommunikativ-funktionalistischen Gesichtspunkten, wie die Umsetzung von Sprechabsichten und die Anwendung von Strategien (vgl. Kahl & Knebler 1996: 48-49/120-121/124).

1.1.3.2.1 Lernersprachperspektive

Die Ergebnisse des Hamburger Schulversuchs deuten darauf hin, dass sich Lernende in der fremdsprachlichen Kommunikation vor allem auf den Inhalt der Äußerungen konzentrierten und dabei „kaum Angst vor formalen Fehlern (hohes *risk-taking*)“ zeigten (Kahl & Knebler 1996: 40, kursiv im Original). Mithilfe von formelhaften Sequenzen konnten Grundschulkinder im 3. und 4. Schuljahr eine Reihe verschiedener Sprechabsichten, wie z. B. sich begrüßen/entschuldigen oder etwas über sich selbst/andere sagen, umsetzen (vgl. Kahl & Knebler 1996: 120-121/124).

Im formal-sprachlichen Bereich deuten die Ergebnisse nach einem Jahr Englischunterricht (3. Klasse) darauf hin, dass die Kinder sowohl Einwortäußerungen, wie *Yes-/No*-Antworten; elliptische Sätze, wie „*The dog < > brown.*“ bis hin zu vollständigen Satzmustern, wie *There are three children in the picture.* artikulieren konnten (Kahl & Knebler 1996: 48-49). Am Ende der 4. Klasse (zweites Lernjahr) bildeten nahezu alle Kinder „Mehrkonstituentenäußerungen“ (vgl. Kahl & Knebler 1996: 51). Äußerungen, wie *The bird is auf the Dach.* deuteten Kahl & Knebler (1996: 49) zufolge bereits auf erste „selbständige produktive Äußerungen“ hin.

Im Bereich des Wortschatzes zeigte sich am Ende des 3. Schuljahres, ähnlich wie bei J. Roos (2007), eine gewisse Präferenz für Nomen, während Verben und Präpositionen eher selten verwendet wurden (vgl. Kahl & Knebler 1996: 49). Im grammatikalischen Bereich bereitete beispielsweise die korrekte Verwendung von Singular und Plural am Ende der 4. Klasse Probleme (vgl. Kahl & Knebler 1996: 51). Zudem wurden Auslassungen am häufigsten im Falle der Verben beobachtet (vgl. Kahl & Knebler 1996: 51).

1.1.3.2.2 Unterrichtsperspektive

Typischerweise beobachteten die Forschenden zu Beginn der Unterrichtsstunde Gesprächsphasen, in denen die Lehrkraft die Schüler/-innen nach dem Befinden oder den Plänen für den weiteren Tag fragte (vgl. Kahl & Knebler 1996: 19-20): „Wichtig war in diesem Zusammenhang, daß die Schüler/innen befähigt werden sollten, *echte* Antworten zu geben“

(Kahl & Knebler 1996: 20, kursiv im Original). Dialoge/Rollenspiele dienten vor allem dazu, alltägliche Kommunikationssituationen zu simulieren (vgl. Kahl & Knebler 1996: 20). Hierbei boten formelhafte Sequenzen insbesondere leistungsschwächeren Kindern ein „sicheres *sprachliches Gerüst*“ (Kahl & Knebler 1996: 20, kursiv im Original). Für leistungsstärkere Schüler/-innen waren diese hingegen vor allem der „Ausgangspunkt für selbstständige *freie Äußerungen*“ (Kahl & Knebler 1996: 20, kursiv im Original). Mithilfe unanalysiert übernommener „Satzmuster“ konnten die Grundschulkinder darüber hinaus eigene Sprechabsichten realisieren, ohne hierfür grammatische Strukturen explizit einüben zu müssen (vgl. Kahl & Knebler 1996: 32-33).

1.1.3.2.3 Unterrichtsimplicationen für die Förderung der Sprechentwicklung

Für Schüler/-innen in der Grundschule waren Verstehen und Verstandenwerden in fremdsprachlicher Kommunikation zentral (vgl. Kahl & Knebler 1996: 42). In Anlehnung an Krashen (1982) wurde der expliziten Vermittlung grammatikalischen Regelwissens daher eine nur geringe Bedeutung beigemessen (vgl. Kahl & Knebler 1996: 41-42). Stattdessen empfahlen Kahl & Knebler (1996: 102) im Sinne eines „intuitiv-ganzheitliche[n] *Spracherwerb[s]*“ (kursiv im Original) – bis in den Fremdsprachenunterricht der 6. Klasse hinein – kindgerechte Formen des Lehrens und Lernens einer Fremdsprache, indem „handlungsbetonte, kommunikativ orientierte Unterrichtsformen und der inhaltsbezogene Umgang mit der Sprache“ sowie induktive Vermittlungsstrategien, die ein selbst entdeckendes Lernen sprachlicher Regeln ermöglichen, verstärkt zu berücksichtigen (vgl. Kahl & Knebler 1996: 109-110).

1.1.3.3 Englisch ab Klasse 1 in der Europaschule Gladenbach (Legutke 2002)

Die Studie untersuchte das Hörverstehen und die mündliche Sprachproduktion der Schüler/-innen nach vier Jahren Grundschulenglischunterricht im Schuljahr 1997/1998 (vgl. Legutke 2002: 93-94). Die Untersuchungen von Doyé & Lüttge (1977) sowie von Kahl & Knebler (1996) dienten als Vorlage bei der Erhebungskonzeption (vgl. Legutke 2002: 94). Die etwa 20-minütige videografierte Sprachstandserhebung wurde in Gruppen von sechs bis acht Kindern¹⁴ durch einen/eine Mitarbeiter/-in des Projekts durchgeführt (vgl. Legutke 2002: 98). Die Erhebung bestand aus mehreren Teilschritten. Zunächst sollten die Kinder in einer Aufwärm-situation einfache personenbezogene Fragen beantworten. Hieran schloss

¹⁴ Die Einteilung der Gruppen erfolgte nach Einschätzung der Lehrkraft in drei Leistungsniveaus: Kinder mit höherer und niedrigerer Sprechleistung sowie „die verbleibenden Kinder (Restgruppe)“ (Legutke 2002: 97).

sich ein Rollenspiel im Kontext einer Radiosendung an, in dem sich die Lernenden in der Rolle des Radiosprechers vorstellten und die anderen Gruppenmitglieder/-innen befragten. Danach folgte ein Ratespiel zu Gegenständen in einem Schulranzen und schließlich sollten anhand eines Bildes Aussagen durch die Schüler/-innen formuliert werden (vgl. Legutke 2002: 98).

1.1.3.3.1 Lernaltersperspektive

Aus den Ergebnissen wird ähnlich wie bei Kahl & Knebler (1996) – nach vier Jahren Englischunterricht – deutlich, dass

die Kinder über basale Satzstrukturen und Muster verfügen, die sie situationsadäquat einsetzen können: *My name is..., I've got..., My hobbies are..., Have you got..., How are you?, How old are you?, What's your name?, What's your favourite drink/pop group/food/pet?* (Legutke 2002: 100, kursiv im Original).

Zur quantitativen Verteilung formelhafter Sequenzen in den Schüleräußerungen wurden in keiner der beiden Studien nähere Angaben gemacht (vgl. auch Kahl & Knebler 1996: 45). Ähnlich wie bei Kahl & Knebler (1996: 51) zu sehen war, ließen die Schüler/-innen in ihren Äußerungen vor allem Verben häufiger aus (vgl. Legutke 2002: 100). Auffällig ist auch, dass vielen Kindern insbesondere die Fragenbildung in den dialogischen Sprechaufgaben schwerfiel (vgl. Legutke 2002: 100). Insgesamt betrachtet, zeichneten sich somit gerade im Bereich des Sprechens große Leistungsunterschiede ab (vgl. Legutke 2002: 100). Um eine vorverlegte Einstufung in das dreigliedrige Stufensystem der weiterführenden Schulen aufgrund der Ergebnisse der Sprachstandserhebungen zu vermeiden, wurden darüber hinaus keinerlei individuelle Leistungen erhoben (vgl. Legutke 2002: 94).

1.1.3.3.2 Unterrichtsperspektive

Angeichts großer Unterschiede im Englischunterricht der jeweiligen Kooperationsklassen wurde Legutke (2002: 101) zufolge „bewusst auf eine Einbeziehung des Faktors Unterricht verzichtet“.

1.1.3.3.3 Unterrichtsimplicationen für die Förderung der Sprechentwicklung

Aus der hier vorgestellten Untersuchung gehen im Wesentlichen Empfehlungen hinsichtlich der Weiterführung des Englischunterrichts in der 5. Klasse hervor (vgl. Legutke 2002: 102-103). Implikationen für die Förderung der Sprechentwicklung im Grundschulenglischunterricht werden nicht explizit benannt.

1.1.3.4 Die EVENING-Studie

Die EVENING-Studie „Evaluation Englisch in der Grundschule“ (Groot-Wilken 2009: 124) wurde im Zuge der Einführung des Englischunterrichts ab Klasse 3 unter Leitung von Engel, Groot-Wilken und Thürmann im Schuljahr 2005/2006 in NRW durchgeführt (vgl. Groot-Wilken 2009: 124-125, Keßler 2009: 158). Ziel war es, verbindliche Aussagen über den Sprachstand von Grundschulkindern am Ende der Klasse 4 (zweites Lernjahr) im Hörverstehen, Sprechen und Leseverstehen zu treffen (vgl. Groot-Wilken & Husfeldt 2013: 121-122). Die Studie umfasste Schulleitungsbefragungen, Schulstatistiken, Fachlehrerbefragungen, Unterrichtsbeobachtungen und Sprachstandserhebungen (vgl. Groot-Wilken 2009: 124-125). Die mündlichen Sprachstandserhebungen der Pilotierungsstudie (EVENING I) und der Hauptstudie (EVENING II)¹⁵ berücksichtigten ähnlich der vorangegangenen Untersuchungen sowohl das dialogische als auch das monologische Sprechen (vgl. Keßler 2009: 160-163, Kötter 2009: 142-150). Der dialogische Sprechtest beinhaltete in EVENING I wie auch in EVENING II einen Kennenlerndialog bzw. ein Rollenspiel mit dem/der Testleiter/-in. Der monologische Sprechtest umfasste in beiden Studien eine Bildbeschreibung, in EVENING II sollten die Kinder zudem eine Geschichte erzählen. Während die Tests in der Pilotierungsstudie von einem externen Testleitenden durchgeführt wurden, übernahm in der Hauptstudie die vertraute Lehrperson diese Aufgabe. In EVENING I wurden in der Analyse des dialogischen/monologischen Sprechens überwiegend formal-sprachliche Bereiche, wie Aussprache, Sprachwahl, formale Korrektheit und „Kreativität/risk-taking“ betrachtet (vgl. Kötter 2009: 153). Das dialogische Sprechen wurde zudem unter kommunikativen Gesichtspunkten, wie der gegenseitigen Bezugnahme, bewertet: „die *Rezeption* der jeweiligen Frage des Interviewers, die *Reaktion* auf diese Frage sowie die potenzielle *eigene Aktion* des Lerners in Form einer Gegenfrage“ (Kötter 2009: 150, kursiv im Original). Hierbei wurde überprüft, ob es sich um eine „genuine Gegenfrage – und nicht lediglich eine Nachfrage oder Bitte um Unterstützung anderer Art“ (Kötter 2009: 150) handelte. In der Ergebnisdarstellung wurde hierauf allerdings nicht weiter eingegangen.

Die Auswertungskriterien in EVENING II waren im Vergleich zur Pilotierungsstudie weniger umfangreich (vgl. Keßler 2009: 162-163). Sowohl beim dialogischen als auch beim monologischen Sprechen wurden die Sätze zunächst quantifiziert und anschließend nach deren Qualität – d. h. hinsichtlich ihrer formal-sprachlichen Komplexität sowie ihrer inhaltlichen/sprachlichen Angemessenheit – bewertet (vgl. Keßler 2009: 162-164).

¹⁵ Die Bezeichnungen EVENING I und EVENING II sind bei Diehr & Kötter (2013: 106) zu finden.

1.1.3.4.1 Lernaltersperspektive

In EVENING I „reproduzierten“ 42,4 % der Lernenden beim dialogischen und monologischen Sprechen überwiegend formelhafte Sequenzen (vgl. Kötter 2009: 155). Hingegen produzierten 24,3 % der Lernenden Äußerungen, die über den Gebrauch formelhafter Sprache insofern hinausgingen, als einzelne Wörter innerhalb eines festen Rahmens variiert wurden, wie in *The kids are playing/reading/feeding*. (Kötter 2009: 155). Dagegen experimentierten 5,9 % der Kinder mit der englischen Sprache, indem sie deutsche Wörter einfügten, wie z. B. *They are laufing over the Hof*. (Kötter 2009: 155).

Aus EVENING II liegen keine exakten Angaben zur Verwendungshäufigkeit formelhafter Sequenzen vor. Hierzu heißt es lediglich, dass unter den genannten Fragen „besonders viel *chunks* auftauchen“ (Keßler 2009: 166, kursiv im Original) und dass es sich bei den korrekt formulierten Fragen in der Regel um „formelhaft produzierte *chunks*“ (Keßler 2009: 172-173, kursiv im Original) handelte, wie z. B. *How old are you?* oder *What's your favourite animal?* (Keßler 2009: 166). Im Gegensatz zu J. Roos (2007: 186-187) schätzt Keßler (2009: 173) die Bedeutung von *chunks* für den Spracherwerb nicht grundsätzlich negativ ein und bezeichnet diese als „erste[n] Schritt“. Dem Forscher zufolge sprechen insbesondere sprachliche Fehler in Äußerungen, wie „**You name?*“ oder „**What you name?*“, für produktiv gebildete Fragen (Keßler 2009: 166-167).

Mehr als die Hälfte der Schüler/-innen (63,8 %) in EVENING II konnte einen Großteil der Fragen inhaltlich/sprachlich adäquat beantworten (vgl. Keßler 2009: 164). Allerdings deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Lernenden – ähnlich wie bereits schon bei Legutke (2002: 100) zu sehen war – bei der Fragenbildung Schwierigkeiten hatten (vgl. Keßler 2009: 166). So formulierten lediglich 26,1 % der Schüler/-innen sprachlich vollständige Fragen (vgl. Keßler 2009: 165). Die gleiche Anzahl von Kindern (26,1 %) äußerte, sie hätten keinerlei Fragen an die Lehrperson (vgl. Keßler 2009: 166).

1.1.3.4.2 Unterrichtsperspektive

Die Unterrichtsbeobachtungen der EVENING-Studie deuten auf einen überwiegend lehrerzentriert gestalteten Unterricht hin (vgl. Engel 2009: 198). Die Förderung des Sprechens wurde sowohl in den Lehrerbefragungen sehr wichtig eingeschätzt als auch im Unterricht mit einem Anteil von 70 % mehrheitlich beobachtet. Allerdings handelte es sich hierbei vorrangig um Imitation/Reproduktion, wie z. B. in Form von Chorsprechen oder auswendig gelernter Minidialoge (vgl. Engel 2009: 200, Groot-Wilken 2009: 137). Selten bekamen die Kinder jedoch Gelegenheit, auch darüber hinaus sprachlich aktiv zu werden (vgl. Engel 2009: 200).

1.1.3.4.3 Unterrichtsimplicationen für die Förderung der Sprechentwicklung

Die weitestgehend lehrerzentrierte Ausrichtung des Unterrichts in der EVENING-Studie ist Engel (2009: 198) zufolge nicht per se zu verurteilen. Dennoch braucht es zunehmend auch „Gelegenheiten zur Verwirklichung eigener Sprachhandlungsabsichten und entsprechender Interaktionen“ (Engel 2009: 198). Redemittel sollten darüber hinaus gezielt miteinander verknüpft werden, so dass „auf die Dauer ein zusammenhängendes Netzwerk an Wörtern, Strukturen und Phrasen entsteht, das Lernenden ermöglicht, in zunehmendem Maß selbstständig und erfolgreich zu kommunizieren“ (Engel 2009: 199). Offene Lernszenarien, wie Stationenlernen, bei dem unterschiedliche Lernerniveaus berücksichtigt werden können, ermöglichen darüber hinaus authentische Interaktionen in der Zielsprache (vgl. Engel 2009: 201). Was die Wahl der Redemittel betrifft, so unterstützten gerade formelhafte Sequenzen die Grundschul Kinder darin, möglichst früh sprachlich aktiv zu werden (vgl. Engel 2009: 199). Um jedoch auch darüber hinaus Äußerungen zu artikulieren, benötigten die Lernenden insbesondere produktiv zur Verfügung stehende Verben (vgl. Diehr & Kötter 2013: 117, Engel 2009: 199, Keßler 2009: 174, Kötter 2009: 156).

Aufgrund des nicht beobachteten Aspekts der *language awareness* in der EVENING-Studie (vgl. Groot-Wilken 2009: 137) fordert Engel (2009: 203) einen kindgemäßen Umgang mit sprachlichen Formen und Strukturen, „um die Sensibilität für Sprache als Resultat eines Prozesses, in dessen Verlauf Kinder [...] Regelmäßigkeiten, Muster, Besonderheiten etc. entdecken und sich darüber austauschen“, zu begreifen.

1.1.3.5 BIG-Studie

Die BIG-Studie¹⁶ untersuchte den Sprachstand im Englischen am Ende der 4. Klasse in insgesamt 15 Bundesländern (vgl. BIG-Kreis 2015: 6-7).¹⁷ Im Erkenntnisinteresse der mündlichen Sprachstandserhebung lag die folgende zentrale Frage:

[...] inwiefern würden die Kinder sprachliche Strukturen produzieren, die über die Reproduktion vorgefertigter Einheiten und die Leitlinien des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens sowie die Standards des BIG-Kreises von 2005 hinausgehen (Börner et al. 2016: 33).

Die Studie umfasste neben Schüler- und Lehrerbefragungen auch Erhebungen zum Hörverstehen, Lesen, Sprechen und Schreiben. Um eine Vergleichbarkeit mit vorhergehenden Untersuchungen zu gewährleisten, wurden die Erhebungsinstrumente aus

¹⁶ BIG steht für „Beratungs-, Informations- und Gesprächskreis“ (BIG-Kreis 2015).

¹⁷ Lediglich das Saarland wird in der Studie nicht berücksichtigt, da hier Französisch als erste Fremdsprache in der Grundschule angeboten wird (vgl. BIG-Kreis 2015: 8).

der EVENING-Studie größtenteils übernommen – lediglich die mündliche Sprachstandserhebung wurde neu konzipiert (vgl. Börner et al. 2016: 10).

1	Im Aufwärmgespräch mit der Lehrperson sollten die Kinder abwechselnd Fragen beantworten.
2	Die Lernenden imitierten Sätze, die durch die Lehrperson vorgesprochen wurden.
3	Die Kinder antworteten wechselweise auf Fragen der Lehrkraft zu einem Wimmelbild.
4	Nach einem Beispielsatz der Lehrperson trafen die Kinder eigene Aussagen zu einem Bild (deskriptiv).
5A	Die Kinder sollten sich eine auf dem Wimmelbild abgebildete Person aussuchen, an die sie entweder Fragen richteten oder Äußerungen aus der Perspektive dieser Person formulierten (monologisch).
5B	Anhand eines Wimmelbildausschnitts versetzten sich die Lernenden in eines der abgebildeten Kinder hinein, stellten einander Fragen und beantworteten diese (dialogisch).

Tabelle 1-1: Erhebungsschritte BIG-Studie (vgl. BIG-Kreis 2015: 51-53, Börner et al. 2016: 34)

Für die Durchführung der ca. 20-minütigen mündlichen Erhebung im Schuljahr 2012/2013 (BIG-Kreis 2015: 9) wurden drei Schülerpaare pro Klasse (insgesamt 234 Schülerpaare) von der jeweiligen Lehrkraft ausgewählt (vgl. BIG-Kreis 2015: 51). Die Erhebung bestand aus fünf Schritten (s. Tabelle 1-1). Bewertungsgrundlage waren neben formalen Kriterien, wie Aussprache/Intonation, sprachliche Angemessenheit und Komplexität der Äußerungen, auch funktionale Kriterien, wie die inhaltliche Angemessenheit der Äußerungen, der verwendete Wortschatz sowie diskurssprachliche Aspekte, wie die Initiierung (Themenfindung, Aktion) und Aufrechterhaltung eines Gesprächs (Reaktion, Flexibilität) (vgl. BIG-Kreis 2015: 52-53).

Die Autorinnen/Autoren der BIG-Studie verglichen die ermittelten Sprechergebnisse mit denen des EVENING-Projekts (vgl. Börner et al. 2016: 39). Ihrer Ansicht nach gingen insbesondere die kommunikativen Leistungen der Viertklässler/-innen über die Ergebnisse der EVENING-Studie hinaus, „weil ohne die Steuerung durch die Lehrkraft ein Gespräch geführt [wurde]“ (BIG-Kreis 2015: 66, s. Tabelle 1-1, Testschritt 5B). Die folgende Ergebnisdarstellung knüpft daran an und arbeitet heraus, inwieweit ein solcher Vergleich in Anbetracht der „von Grund auf neu konzipiert[en]“ (Börner et al. 2016: 10) mündlichen Spracherhebung in der BIG-Studie überhaupt möglich ist.

1.1.3.5.1 Lernersprachperspektive

In der Ergebnisdarstellung heißt es: „Die Kommunikation wird in vielen Fällen eigenständig aufrechterhalten und geht über die Phase der Imitation und Reproduktion hinaus. Schüler/-innen produzieren hier schon selbstständig Sprache“ (BIG-Kreis 2015: 67). In

diesem Zusammenhang ist auffällig, dass ein „extrem hoher Anteil von Äußerungen in Form von Basissätzen“ (BIG-Kreis 2015: 64) artikuliert wurde und dass die Mehrheit der Äußerungen beim dialogischen (79,5 %) und monologischen Sprechen (81,6 %) aus Basissätzen bestand (vgl. Börner et al. 2016: 37, BIG-Kreis 2015: 59-60). Beispiel-äußerungen, wie *The cloud is white. The pullover is blue. [...] I am hungry.* (BIG-Kreis 2015: 59-60), die als Basissätze bezeichnet werden, deuten daraufhin, dass es sich hierbei um die in der obigen Zielformulierung benannten „vorgefertigten Einheiten“ im Sinne holistisch erlernter formelhafter Sequenzen (s. Kapitel 2.1) handelt.

Die bereits in Ansätzen erkennbaren formal-sprachlichen/kommunikativen Schwierigkeiten im Bereich der Fragenbildung in EVENING II (vgl. Keßler 2009: 165) finden in der BIG-Studie insofern Bestätigung, als lediglich 23,7 % der Kinder in der Lage waren, sprachlich korrekte Fragen – im Sinne „beste Leistung: hohe Antwortqualität“ (BIG-Kreis 2015: 53) – zu äußern (vgl. BIG-Kreis 2015: 61).

Während weder aus EVENING I noch aus EVENING II Ergebnisse aus dem Bereich Reziprozität vorliegen, spielte die Bewertung der gegenseitigen Bezugnahme in der BIG-Studie hingegen eine zentrale Rolle (vgl. BIG-Kreis 2015: 62, s. o.). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Kinder in 48,7 % der Dialoge „ansatzweise aufeinander eingehen“, indem beide Gesprächspartner/-innen Fragen und Antworten äußerten (vgl. BIG-Kreis 2015: 62). Lediglich 12 % der Grundschulkinder gelang es, mehrheitlich eigene Themen im Dialog zu generieren, während die große Mehrheit (82,4 %)¹⁸ überwiegend auf die vorgegebenen Themen zurückgriff (vgl. BIG-Kreis 2015: 62). In nur 5,6 % der Dialoge kam es letztlich zu einer „authentischen Sprechsituation“ (vgl. BIG-Kreis 2015: 62).

Das Resümee des BIG-Kreis‘ bezüglich der kommunikativen Sprechergebnisse fällt trotz erkennbarer formal-sprachlicher sowie sprechfunktionaler Schwierigkeiten und des häufig beobachteten Gebrauchs formelhafter Sequenzen im Gegensatz zu den bereits vorgestellten grammatikzentriert-formalistischen Sprachbetrachtungen (vgl. z. B. J. Roos 2007, s. Kapitel 1.1.2) grundsätzlich positiv aus.

¹⁸ Dieser Wert ergibt sich aus der Summe der Schüler/-innen, die sich „in ihrer Themenwahl auf die im Beispiel genannten Themen“ beziehen und „ansatzweise eigene“ bildeten (44,4 %) sowie der Schüler/-innen, die sich „in ihrer Themenwahl auf die im Beispiel genannten Themen“ beziehen (38 %) (BIG-Kreis 2015: 62).

1.1.3.5.2 Unterrichtsperspektive

In der BIG-Studie wurden im Gegensatz zu EVENING keine Unterrichtsbeobachtungen vorgenommen. Die Lehrerbefragungen ergaben, dass das Sprechen in der Unterrichtsgestaltung am wichtigsten eingeschätzt wurde (vgl. BIG-Kreis 2015: 24). Die Grammatikvermittlung befand sich hingegen im unteren Drittel des Rankings (vgl. BIG-Kreis 2015: 24). Dialoge und chorisches Sprechen zählten zum oberen Drittel und wurden damit deutlich wichtiger angesehen (vgl. BIG-Kreis 2015: 24).

1.1.3.5.3 Unterrichtsimplicationen für die Förderung der Sprechentwicklung

Auf Grundlage der erfassten Sprachstände empfehlen Börner et al. (2016: 38) Aufgabenformate, die „kommunikatives Gesprächsverhalten hervorrufen“ und den Lernenden eine gewisse thematische Flexibilität ermöglichen. Ein geschützter Raum, in dem die Lernenden freie, spontane Äußerungen zunächst erproben können, wirke unterstützend (vgl. BIG-Kreis 2015: 67). Im Bereich des Wortschatzes wird ähnlich der Empfehlungen der EVENING-Studie auf die Wichtigkeit der Vermittlung von Verben hingewiesen (vgl. BIG-Kreis 2015: 67, Börner et al. 2016: 38).

1.1.3.5.4 Fazit des Ergebnisvergleichs zwischen EVENING und BIG

Ein Vergleich zwischen EVENING- und BIG-Studie kann aufgrund unterschiedlicher Auswertungskriterien lediglich in Teilbereichen, wie z. B. der Fragenbildung, vorgenommen werden.

Die Ergebnisse beider Studien im Bereich der Fragenbildung sind auf den ersten Blick ähnlich, allerdings findet man in der BIG-Studie keine Angaben dazu, wie hoch die Anzahl derjenigen Kinder war, die keinerlei Fragen stellten. In den Ausführungen heißt es lediglich, dass der Sprechtest mit insgesamt 285 Schülerpaaren durchgeführt wurde, wovon jedoch nicht alle die Aufgaben vollständig bearbeiteten, so dass nur 234 Schülerpaare ausgewertet wurden (vgl. BIG-Kreis 2015: 53). Gründe, warum es zu dieser Unvollständigkeit kommt, werden nicht aufgeführt. So sind es ganze 61 Kinder, die in der Berechnung nicht berücksichtigt wurden. Im Gegensatz hierzu rechnet EVENING II die fehlenden Leistungen durchaus in die Gesamtergebnisse ein (vgl. Keßler 2009: 162). Ließe man in EVENING II die 48 der insgesamt 184 Kinder, die keine Frage stellten, bei der Berechnung außen vor, so würde mehr als ein Drittel (35,29 %) der Lernenden in diesem Bereich mit der Höchstpunktzahl abschneiden, d. h. sprachlich vollständige und damit korrekte Fragen, formulieren. Aus dieser Perspektive wäre das EVENING-Ergebnis letztlich sogar besser als das der BIG-Studie mit 23,7 % (vgl. BIG-Kreis 2015: 61).

Auch über den genannten Bereich hinaus deuten die erfassten Sprachstände nicht darauf hin, dass in der BIG-Studie generell ‚positivere‘ Ergebnisse als in der EVENING-Studie – wie etwa im Sinne eines weniger häufigen Gebrauchs formelhafter Sequenzen, der Anwendung grammatikalischer Regeln oder der Thematisierung persönlicher Inhalte – erzielt wurden. Offensichtlich trugen aber die diskurssprachlichen Auswertungskriterien der BIG-Studie im Bereich des dialogischen Sprechens dazu bei, Sprache hinsichtlich ihres kommunikativen Erfolgs stärker zu gewichten.

Im folgenden Kapitel werden die zentralen Ergebnisse zusammengefasst. Daran schließt sich eine kritische Auseinandersetzung hinsichtlich der eingesetzten Erhebungsverfahren an. Damit soll eine weitere Grundlage für die in Kapitel 1.3 zu erarbeitenden Forschungsdesiderata bereitgestellt werden.

1.1.4 Zusammenfassung und Kritik

Die Ergebnisse der vorgestellten, überwiegend produktorientierten Unterrichtsbegleitforschung auf der Basis einer weitestgehend kommunikativ-funktionalistischen Sprachbetrachtung stellen sich in der Zusammenfassung wie folgt dar.

a) Sprechen im Allgemeinen:

Wie bereits in der Ergebnislage der überwiegend grammatikzentriert-formalistischen Forschung zu sehen ist (s. Kapitel 1.1.1.3), deuten auch die Ergebnisse der Forschung auf Basis eines kommunikativ-funktionalistischen Sprachverständnisses darauf hin, dass Schüler/-innen am Ende des 4. Schuljahres häufig formelhafte Sequenzen verwenden: Während in EVENING I 42,5 % der Kinder formelhafte Sequenzen gebrauchen (vgl. Kötter 2009: 155), sind es in der BIG-Studie 79,5 % der Lernenden, die beim dialogischen/monologischen Sprechen mehrheitlich „*chunks*/Basissätze“ äußern (vgl. BIG-Kreis 2015: 60). Schwierigkeiten im formal-sprachlichen Bereich zeigen sich vor allem in der Auslassung der Verben (vgl. Kahl & Knebler 1996: 51, Legutke 2002: 100, BIG-Kreis 2015: 67, Börner et al. 2016: 38, Diehr & Kötter 2013: 117, Engel 2009: 199, Keßler 2009: 174, Kötter 2009: 156) und in der Fragenbildung (vgl. Legutke 2002: 100, Keßler 2009: 166). Im kommunikativ-funktionalen Bereich lassen die Lernaltersdaten im Hamburger Schulversuch erkennen, dass sich die Grundschulkinder vordergründig auf den Inhalt ihrer Äußerungen konzentrieren (vgl. Kahl & Knebler 1996: 40). Dennoch fällt es den Kindern offensichtlich schwer, eigene Themen in Dialoge einzubringen (vgl. BIG-Studie 2015: 62). In EVENING II ist zudem

auffällig, dass ein verhältnismäßig hoher Anteil von Kindern (26,1 %) keinerlei Fragen im Dialog äußert (vgl. Keßler 2009: 169).

b) Produktives Sprechen:

Formal-sprachliche Abweichungen, wie z. B. die Verwendung nicht zielsprachenkonformer Verbformen (vgl. Keßler 2009: 166-167) oder Einschübe deutscher Wörter für unbekannte englische Ausdrücke (vgl. Kahl & Knebler 1996: 49) lassen bereits auf erste produktive Äußerungsversuche schließen.

Aus den Unterrichtsbeobachtungen der EVENING-Studie geht hervor, dass das produktive Sprechen tendenziell vernachlässigt wird, während Imitation und Reproduktion den Englischunterricht in der Grundschule weitestgehend dominieren (vgl. Engel 2009: 200). „Echte“ Kommunikation findet vor allem in Spielsituationen und in Partner-/Gruppenkonstellationen statt (vgl. Doyé & Lüttge 1977: 62, Kahl & Knebler 1996: 20). Partner-/Gruppenarbeitsphasen ermöglichen im Gegensatz zu Frontalphasen eine Ausweitung der unterrichtlichen Sprechzeit für jedes Kind (vgl. Doyé & Lüttge 1977: 61).

c) Bedeutung des formelhaften Sprechens für die Sprechentwicklung:

Die Bedeutung formelhafter Sequenzen für den Sprachgebrauch/-erwerb wird tendenziell positiv bewertet. Die Verwendung formelhafter Sequenzen wird als „erster Schritt“ im Fremdspracherwerb bezeichnet (vgl. Keßler 2009: 173). Mit deren Hilfe können Lernende erste Sprechfunktionen umsetzen (vgl. Doyé & Lüttge 1977: 133-134, Kahl & Knebler 1996: 32-33/120-121/124, Legutke 2002: 100). Auf diese Weise erlangen Schüler/-innen eine frühe Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache (vgl. Engel 2009: 199). Der Gebrauch formelhafter Sequenzen wird darüber hinaus als Ausgangspunkt der weiteren Sprechentwicklung – hin zu freier, selbstständiger werdenden Äußerungen – angesehen (vgl. Kahl & Knebler 1996: 20).

d) Unterrichtspraktische Implikationen für die Förderung der Sprechentwicklung:

Auf Grundlage der Ergebnisse in der EVENING-Studie wird die Gestaltung sowohl lehrerzentrierter Phasen überwiegend imitierenden/reproduzierenden Sprechens als auch offener Unterrichtsphasen überwiegend selbstständigen/produktiven Sprechens empfohlen (vgl. Engel 2009: 198-201). Letztere sollten Lernenden den Raum geben, auch eigene Redeabsichten selbstständig zu verwirklichen, indem verschiedene, bekannte und unbekannte Redemittel miteinander verknüpft werden (vgl. Engel 2009: 198). Derart kommunikativ ausgerichtete Unterrichtsphasen sollten zudem durch Phasen ergänzt werden, in denen sprachliche Formen kindgemäß, d. h. überwiegend

induktiv, thematisiert werden (vgl. Engel 2009: 203, Kahl & Knebler 1996: 109-110). Zu den didaktisch-methodischen Implikationen der EVENING- und BIG-Studie zählt der Einsatz produktiv zur Verfügung stehender Verben (vgl. BIG-Kreis 2015: 67, Börner et al. 2016: 38, Diehr & Kötter 2013: 117, Engel 2009: 199, Keßler 2009: 174, Kötter 2009: 156), um vor allem auch eigene Sprechabsichten zu realisieren (vgl. Engel 2009: 199).

In den Sprachstandserhebungen auf der Basis eines kommunikativ-funktionalistischen Verständnisses wird Lernersprache weder einseitig formalistisch noch „verengt funktional“ betrachtet (vgl. Legutke 2013: 73). Die weitestgehend komplementäre Betrachtung sowohl formal-sprachlicher als auch funktionaler Sprachkomponenten grenzen diese Studien im Wesentlichen von den in Kapitel 1.1.1 aufgeführten vorrangig grammatikzentrierten Sprachbetrachtungen ab. Die erweiterte Analyse ermöglicht darüber hinaus tiefer gehende Einblicke in den mündlichen Sprachstand der Grundschulkinder und lässt erste Vermutungen hinsichtlich eines komplexen Zusammenspiels zwischen Sprechfunktion und sprachlicher Form zu. In diesem Zusammenhang scheinen insbesondere formelhafte Sequenzen dem kommunikativen Bedürfnis der Kinder, vorrangig Inhalte statt sprachlicher Formen zu übermitteln, nachzukommen. Im Detail wird dieser Zusammenhang in den hier aufgeführten Studien allerdings nicht besprochen, so dass dahingehend lediglich erste Tendenzen zu erkennen sind. Einschränkend kommt hinzu, dass hier lediglich Momentaufnahmen sprachlichen Könnens in einer speziell geschaffenen Erhebungssituation dargestellt werden, ohne jedoch Verläufe (individueller) Sprachlernprozesse im natürlichen Unterrichtskontext abbilden zu können.

Die hier vorgestellten Sprachstandserhebungen zeichnen sich insbesondere durch ihre größtenteils kindgemäße Konzeption aus. Die Sprechaufgaben werden – u. a. in Anlehnung an Doyés & Lüttges (1977) Erhebungskonzeption – in weitestgehend altersgerechte, situative Kommunikationssituationen eingebettet. Trotz der prinzipiell kindgerechten und überwiegend kommunikationsfördernden Aufgaben deuten vor allem die Ergebnisse der EVENING- und BIG-Studie darauf hin, dass die Grundschulkinder Schwierigkeiten haben, über die vorgegebenen Beispiele hinaus, Inhalte mittels eigener Fragen/Aussagen in die Dialoge einzubringen (vgl. BIG-Kreis 2015: 65, Keßler 2009: 169). Psycholinguistische Erklärungen in der EVENING-Studie, die Lernenden müssten für das Stellen eigener Fragen deutlich mehr Sprachmaterial verarbeiten als beim Beantworten (vgl. Keßler 2009: 169),

erklären diese Ergebnisse nur bedingt.¹⁹ In der EVENING-Studie stellt der/die Testleiter/-in zunächst nur Fragen und das Kind antwortet lediglich. Erst danach wird der Lernende gebeten, auch eigene Fragen zu formulieren (vgl. Kötter 2009: 142, Keßler 2009: 161-162). Ein wechselseitiger, gleichberechtigter Dialog kommt auf diese Weise nicht zustande. Demnach scheint vielmehr die einseitige Gesprächsführung im Dialog der EVENING-Studie verantwortlich dafür zu sein, dass es den Kindern an Gelegenheiten fehlt, Gegenfragen zu stellen – wenngleich sie sich möglicherweise für eingebrachte Themen interessieren.

Während die dialogischen Sprachstandserhebungen in EVENING und in den übrigen Studien eng durch die Forscher/-innen gesteuert werden (vgl. Doyé & Lüttge 1977: 79, Kahl & Knebler 1996: 45-47, Keßler 2009: 160, Kötter 2009: 150, Legutke 2002: 98), ermöglicht die BIG-Studie das Führen eines größtenteils selbstständigen Dialogs zwischen zwei Kindern (vgl. BIG-Kreis 2015: 52, s. Tabelle 1-1, Aufgabe 5A). Laut BIG-Kreis (2015: 67) fragen/sagen die Kinder hier, was sie wirklich interessiert. Im Hinblick auf die Aufgabenstellung (vgl. BIG-Kreis 2015: 52) und den exemplarisch aufgeführten Dialog zweier Viertklässler/-innen (vgl. BIG-Kreis 2015: 65) bestehend aus typischen Begrüßungsroutinen und *patterns*, wie *I'm_*, *Can you_?*, *I have got a_*, erscheint dies jedoch fragwürdig. Die Aufforderung der Lehrkraft an die Schüler/-innen, sich vorzustellen, sie wären die beiden auf dem Bild dargestellten Kinder und all das zu sagen, was sie schon können, führt möglicherweise eher zu einer wahllosen Anhäufung von Fragen zu den von der Lehrperson genannten Beispielthemen als zur Umsetzung eines interessengeleiteten kommunikativ-bedeutsamen Sprachhandelns, in dessen Verlauf eigene Themen eingebracht werden.²⁰

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwieweit eine konstruierte Erhebungssituation außerhalb des regulären Unterrichtsgeschehens und die Aufgabe, in einer unbekannten Rolle fremdsprachlich zu agieren, den Grundschulkindern einerseits, die nötige Sicherheit und andererseits, die erforderliche Motivation gibt, interessengeleitet zu kommunizieren. Die Ergebnisse der hier vorliegenden Studien geben Anlass zu der Vermutung, dass sich die hier

¹⁹ Keßler (2009: 172) erläutert auf Grundlage Pienemanns (1998) Spracherwerbsstufenhierarchie (s. auch Kapitel 1.1.1.1): „Um produktive Fragen auf Lernaltersniveau, das durchaus von der Zielsprache abweichen kann, zu stellen, müssen die Lerner bereits mindestens Stufe 3 der Hierarchie erworben haben.“

²⁰ Die Aufgabenstellung lautete wie folgt: „Hier sitzen zwei Kinder – Tom und Lisa. Sie treffen sich zum ersten Mal, also kennen sie sich noch nicht und wollen viel voneinander erfahren. Stell dir vor, du bist Lisa, du bist Tom. Unterhaltet euch – stellt euch Fragen, z. B. über die Familie, Hobbys, Namen, Tiere, Essen – einfach alles, was ihr auf Englisch fragen und sagen könnt“ (BIG-Kreis 2015: 52).

problematisierten Aspekte der Erhebungssituation weniger auf den Bereich des reaktiven Sprechens, d. h. der Beantwortung von Fragen, auswirken, als vielmehr in offeneren Gesprächssituationen, die der Initiative des Kindes bedürfen, zum Tragen kommen (vgl. BIG-Kreis 2015: 62, Keßler 2009: 166).

Eine Ergänzung der produktorientierten Sprachstandserhebungen um eine Erfassung von Lersprachdaten des regulären Unterrichtsgeschehens würde die entstandene Lücke im Bereich des initiativ-kommunikativen Sprechhandelns von Grundschulkindern möglicherweise schließen (vgl. hierzu auch Sambanis 2007: 109).

1.2 Prozessorientierte Unterrichtsentwicklungsforschung

Die überwiegend prozessorientierten Untersuchungen erfassten Lersprache über einen längeren Zeitraum hinweg innerhalb des regulären Unterrichtsgeschehens (vgl. Diehr 2011, Drese 2007, Sambanis 2007, Werlen et al. 2006). Darüber hinaus wurde Lersprache im Sinne eines kommunikativen (vgl. Drese 2007: 221-252, Diehr & Frisch 2008: 74-75) bzw. eines immersiv-reflexiven (vgl. Werlen et al. 2007: 53) Sprach-/Sprachlernverständnisses sowohl unter formal-sprachlichen als auch funktionalen Gesichtspunkten, wie die Umsetzung von Sprechabsichten (vgl. Drese 2008: 230-235) oder der Gebrauch von Strategien (vgl. Drese 2007: 250, Sambanis 2007: 340-341/352-353, Weskamp 2009: 52-56), betrachtet (s. auch Kapitel 1.1.2).

Den hier vorliegenden Studien ist außerdem gemeinsam, dass sie in Anbetracht einer als problematisch bewerteten unterrichtlichen/curricularen Ausgangssituation Implementierungen unterrichtspraktischer Konzeptionen im Rahmen eines überwiegend qualitativ-empirischen Forschungsdesigns vornahmen und diese weitgehend mehrperspektivisch, d. h. sowohl aus Sicht der beteiligten Lehrkräfte als auch aus Forscherperspektive, evaluierten (vgl. Diehr & Frisch 2008, Drese 2007, Sambanis 2007, Werlen et al. 2006).

Im Hinblick auf den der jeweiligen Studien zugrunde liegenden kommunikativen Ansatz erfolgt eine weitere Klassifizierung in erstens solche, die sich auf Basis des *task-based language learning* primär auf die Entwicklung/Erprobung eines auf Sprechaufgaben basierenden Leistungsbeurteilungskonzepts mündlicher Sprache konzentrierten (vgl. Diehr & Frisch 2008: 5-8, Drese 2007: 9/210); zweitens eine Untersuchung, die auf der Basis eines kommunikativ-interaktionalen Unterrichtsansatzes die Förderung der Sprechhandlungsfähigkeit in der Fremdsprache anvisierte (vgl. Sambanis 2007: 34) sowie drittens eine Untersuchung, die auf der Grundlage eines immersiv-reflexiven Sprachlernverständnisses die Förderung der fremdsprachlichen Interaktions- und Sprachlernkompetenz fokussierte (vgl. Werlen 2007: 11).

1.2.1 Implementierung von Konzepten zur Leistungsbeurteilung gesprochener Sprache auf der Basis des *task-based language learning*

Der Englischunterricht in der Grundschule ist überwiegend mündlich basiert (vgl. Drese 2007: 9/20). Vor dem Hintergrund, dass gesprochene Sprache nicht nur generell schwierig im Unterricht zu erfassen ist, sondern auch häufiger in der Leistungsbeurteilung vernachlässigt wird, gestaltet sich für Lehrende und Lernende die Leistungsbeurteilung am Ende eines Halbjahres/Schuljahres oftmals unzufriedenstellend (vgl. Diehr 2011: 20, Diehr & Frisch 2008: 5-8, Drese 2007: 9-10).

Die beiden hier vorliegenden Untersuchungen versuchten diese problematische Ausgangssituation weitgehend zu optimieren, indem sie jeweils ein Konzept zur Leistungsbeurteilung gesprochener Sprache konzipierten und implementierten (vgl. Diehr 2011: 20, Diehr & Frisch 2008: 5-8, Drese 2007: 155-158). Die Konzepte sind nicht primär auf eine summative Sprachstandevaluation im Sinne einer alleinigen Ausrichtung „auf die Bewertung eines fertigen Zustandes“ (Roche 2013: 228) ausgerichtet, sondern die Untersuchungen zeigen darüber hinaus Ansätze, die Ergebnisse im Sinne einer formativen Evaluation in den Unterrichtsentwicklungsprozess zurückzuführen (vgl. Diehr 2011: 20, Drese 2007: 147). Für Letzteres sprechen insbesondere die gemäß des *task-based language learning* nach Cameron (2005: 21-23) entwickelten Sprechaufgaben, die zwar in erster Linie der Leistungsbeurteilung dienten, jedoch darüber hinaus auch zur Förderung der Sprechfertigkeit eingesetzt wurden (vgl. Diehr 2011: 16-17, Diehr & Frisch 2008: 55, Drese 2007: 62).

Im Folgenden werden die beiden genannten Untersuchungen, für die die Bedeutungsebene sprachlicher Äußerungen – u. a. auch in der Leistungsbeurteilung – eine wichtige Rolle einnimmt, hinsichtlich ihrer zentralen Lernerprachergebnisse vorgestellt.

1.2.1.1 TAPS-Studie

Unter der Leitung von Diehr (2009: 5) wurde ab dem Jahr 2005 im Rahmen der als Aktionsforschung angelegten TAPS-Studie („*Testing and Assessing Spoken English in Primary School*“) ein Instrumentarium zur „summativen Leistungsbeurteilung und zur formativen Unterrichtsevaluation“ (Diehr 2011: 20) entwickelt, erprobt und evaluiert. Bevor die kooperierenden Lehrkräfte das Konzept erprobten, wurden sie in die Planung, Durchführung und Auswertung der Leistungsbeurteilung auf der Basis des TAPS-Konzeptes eingeführt (vgl. Diehr & Frisch 2008: 63-65, Diehr 2009: 57). In diesem Zusammenhang stellten die Forscherinnen den kooperierenden Lehrkräften vollständig geplante Unterrichtseinheiten, in denen jeweils eine Diskursform („Minidialog“, „Rollenspiel“, „Beschreiben“, „Präsentieren“, „Erzählen“ und „Vorlesen“) schwerpunktartig berücksichtigt wurde, zur

Verfügung (vgl. Diehr & Frisch 2008: 63/80-180). Die Erprobung der Unterrichtseinheiten wurde videografisch dokumentiert (vgl. Diehr 2011: 21). Zusätzlich zeichneten die kooperierenden Lehrpersonen die Sprechleistungen auf und/oder die Schüler/-innen dokumentierten diese mithilfe digitaler Aufnahmegeräte selbst (vgl. Diehr & Frisch 2008: 70-71).

Das Forscherteam wertete insgesamt Sprachdaten von 216 Lernenden aus zehn Grundschulklassen [sieben 3. Klassen (drittes Lernjahr) und drei 4. Klassen (viertes Lernjahr)] quantitativ/qualitativ aus (vgl. Diehr 2009: 63, Diehr 2011: 21). Die qualitative Analyse der Lernaltersprache erfolgte sowohl unter systemsprachlichen Gesichtspunkten, wie Phonetik, Lexik und Grammatik als auch unter kommunikativ-diskurssprachlichen Gesichtspunkten (vgl. Diehr 2011: 21).

Im Jahre 2008 wurde außerdem eine Vergleichsstudie [„TAPS V“ (Diehr 2011: 25)] mit 15 gleichaltrigen muttersprachigen Kindern aus Großbritannien durchgeführt, in der die monologische Diskursfähigkeit gesondert untersucht wurde (vgl. Diehr 2011: 25).²¹

Die Ergebnisse der quantitativen Analyse lassen den Umfang der Äußerungen in den jeweiligen Diskursarten erkennen: Während die Drittklässler/-innen im Minidialog nur durchschnittlich 18 Wörter äußerten, produzierten sie beim freien monologischen Sprechen die höchste Wortanzahl mit 70 Wörtern (vgl. Diehr 2009: 63). In der 4. Klasse stieg die produzierte Wortanzahl beim Nacherzählen einer Geschichte sogar auf durchschnittlich 263 Wörter an (vgl. Diehr 2009: 63).

In qualitativer Hinsicht deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Kinder am Ende der 4. Klasse (viertes Lernjahr) mehrheitlich formelhafte Sequenzen verwendeten (vgl. Diehr et al. 2007: 102). Dennoch gingen eine Vielzahl von Schüleräußerungen insofern über „repetition and rote learning“ (Diehr 2009: 63) hinaus, als die *slots* der formelhafte Sequenzen mit verschiedenen Füllwörtern variiert wurden (vgl. Diehr et al. 2007: 102) und bereits verschiedene grammatische Strukturen in den Schüleräußerungen identifiziert werden konnten:

Beispielsweise weicht ein Kind bei der Beschreibung eines Tieres von der Vorgabe ab (*She* [gemeint ist eine Schäferhündin BD] *has black and white hair and blue eyes. She has a black nose.*) und sagt: *And his hairs are black, white. And his nose is black.* Eine Äußerung wie diese zeigt, dass die Kinder eigenständig syntaktische Konstruktionen vornehmen können. Dabei sind sie zudem in der Lage, selbständig Kongruenz zwischen Subjekt und Kopulativverb herzustellen (Diehr 2015: ohne Seitenzahl).

²¹ Die zentralen Ergebnisse aus TAPS V werden hier aus erkenntnistheoretischen Gründen lediglich für die deutschsprachigen Grundschulkinder aufgeführt.

Die meisten Kinder konnten im formal-sprachlichen Bereich zudem regelmäßige Pluralformen anwenden und die Possessivkennzeichnung, wie in *Debbie's friend Emma* sowie das -s der dritten Person Singular korrekt anhängen (vgl. Diehr et al. 2007: 101). Diese Ergebnisse lassen der Forscherin zufolge, „Zweifel an der Generalisierbarkeit der von Pienemann (1998: 171) postulierten Erwerbshierarchie aufkommen, denn dort erscheint diese grammatische Struktur [gemeint ist das dritte Person Singular -s] erst auf Stufe 5“ (Diehr 2011: 22, s. Kapitel 1.1.1.3). Eine produktive Verwendung der Strukturen sehen Diehr et al. (2007: 102-103) insbesondere in den „nicht-zielsprachlichen Äußerungen und Regelverletzungen“ begründet.

Die Analyse „kohäsionsstiftender Merkmale“ (Diehr & Polte 2009: 155) in TAPS V ergab, dass die Fremdsprachenlernenden vor allem die Konjunktionen *and* und *but* verwendeten (vgl. Diehr 2011: 29), um „Satzreihen oder elliptische Reihen“ miteinander zu verknüpfen. Auf diese Weise konnten Lernende bereits in Ansätzen „komplexe Zusammenhänge ausdrücken“ (vgl. Diehr 2009: 63).

Insgesamt deuten die Ergebnisse Diehr (2011: 30) zufolge darauf hin, „dass das Potenzial der Lernenden auf der Primarstufe noch nicht ausgeschöpft ist“. Die Forscher/-innen hinterfragen insbesondere den „begrenzte[n] Einsatz eines regelbasierten Vorgehens“ im Grundschulenglischunterricht, da es Fremdsprachenlernende viel Zeit und Mühe kostet, sich grammatische Strukturen, wie Possessiv- oder Personalpronomen anzueignen (Diehr 2011: 28-30). Die aber dennoch positiven Ergebnisse führen Diehr et al. (2007: 102) auf das ganzheitliche Abrufen der formelhaften Sequenzen in den Kommunikationssituationen zurück. So betont Diehr (2011: 16-17) die Wichtigkeit formelhafter Sequenzen im Englischunterricht der Grundschule sowohl im Bereich des formal-sprachlichen Übens als auch für die Bewältigung kommunikativ-funktionaler Aufgaben:

Vielmehr bedarf es vermehrter Anstrengungen in der Unterrichtsentwicklung und -forschung, um Lehrtechniken und Materialien zu erproben, durch die, erstens, Anfänger ein reichhaltiges, idiomatisches Sprachangebot erhalten und mit denen, zweitens, altersgerechtes sprachbezogenes Üben mit kommunikationsbezogenen Aufgaben kombiniert werden kann (Diehr 2011: 16).

Diehr (2011: 17) plädiert weiterhin dafür, formelhafte Sequenzen im Sinne des generativen Prinzips (vgl. Butzkamm 2004) geringfügig zu variieren, um auch in funktionaler Hinsicht das Äußerungsspektrum zu erweitern. Das produktive Sprechen in der Fremdsprache sollte Diehr (2011: 16) zufolge demnach sukzessive aufgebaut werden, obgleich hierbei Einschränkungen in puncto Spontaneität und Authentizität vorgenommen werden müssen.

1.2.1.2 ABT-Konzept (Drese 2007)

Etwa zur gleichen Zeit untersuchte Drese (2007: 9-10) in einer zehnmonatigen, qualitativen Studie das entwickelte ABT-Leistungsbeurteilungskonzept – bestehend aus ausgewählten Aufgaben zum monologischen/dialogischen Sprechen, Beobachtungsbögen und teilformalisierten Situationen – in vier 4. Klassen. Zum Zwecke der Konzeptevaluation nahm die Forscherin vielfältige videogestützte Lehrerinterviews und Unterrichtsbeobachtungen im Laufe eines Schuljahres vor (vgl. Drese 2007: 192-195/203-210). Alle Sprechaufgaben wurden innerhalb des gewohnten Unterrichtssettings bearbeitet und empirisch erfasst (vgl. Drese 2007: 10). Das mündliche Sprachkönnen der Lernenden wurde anhand von drei exemplarisch ausgewählten Aufgaben analysiert: (1) „Einen auswendig gelernten Kurztext wiedergeben“, (2) „Sich an Dialogen beteiligen“ und einer (3) „Beschreibung“ (vgl. Drese 2007: 217-257). Die Analyse umfasste neben formal-sprachlichen Bereichen, wie Aussprache und Grammatik, auch funktional-sprachliche Aspekte, wie der verwendete Wortschatz, die Anwendung sprachlicher Strukturen und inhaltliche Ergänzungen des Ausgangsdialogs (vgl. Drese 2007: 221-224/230-237/245-252). Zudem wurden auch eine Reihe diskurssprachlicher Aspekte in die Auswertung einbezogen, wie z. B. die Spontaneität in Kommunikationssituationen und der Gebrauch von Strategien (vgl. Drese 2007: 221-224/230-237/245-252).

Ähnlich wie in vorangegangenen Untersuchungen (s. Kapitel 1.1.1.3, Kapitel 1.1.6) und in der TAPS-Studie beobachtete Drese (2007: 236), dass sich die Lernenden im Dialog überwiegend mithilfe von *chunks* „mit nur wenig offenen Variablen“ verständigten. Beim monologischen Sprechen hingegen wurden die *open slots* teilweise sehr variabel gefüllt – vor allem aber mit Artikel-Nomen- und Adjektiv-Nomen-Verbindungen, die aufgezählt und/oder durch die Konjunktion *and* verbunden wurden (vgl. Drese 2007: 246). Zum Beispiel dienten *a dog/a red t-shirt/an orange, green, yellow pullover* als Füllelemente für die am häufigsten verwendete Sequenz *I can see_*. (vgl. Drese 2007: 246). Unklar blieb der Forscherin zufolge, ob den Kindern grammatikalische Phänomene, wie z. B. die Pronomen *he/she*, der un-/bestimmte Artikel oder *is/are*, bereits in ihrem Gebrauch bewusst waren oder ob sie diese als Teil formelhafter Sequenzen verwendeten (vgl. Drese 2007: 231-236/249). Inhaltlich konnten die meisten der Schüler/-innen den aus festen Satzstrukturen bestehenden Grunddialog eines Einkaufsgesprächs kreativ-sprachlich gestalten, indem sie diesen selbstständig ergänzten und somit weitere Sprechabsichten realisierten, „die über die Mindestanforderungen hinaus[gingen]“ (Drese 2007: 230-235). Gemäß Drese (2007: 239) spielte der Faktor Unterricht hierbei eine wichtige Rolle, denn es wurden verschiedene

exemplarische Dialoge mit unterschiedlichen Gesprächsverläufen angeboten, die als Basis für eigene Ideen dienen.

Strategien verwendeten die Grundschulkinder vor allem, „um ihre sprachlichen Defizite zu kompensieren“ (Drese 2007: 250). So nutzten die Schüler/-innen mehrheitlich das *code switching*²², wie in *I can see yellow Luftballons*. und das so genannte *foreignizing*, „bei dem die L1-Form morphologisch und/oder phonologisch der fremdsprachlichen Form angepasst wird“, wie z. B. das Wort „Kuchen von [kuk]“ (Drese 2007: 250).

In den beiden hier vorgestellten, überwiegend prozessorientiert angelegten Untersuchungen wurden die Lersprachdaten – der Komplexität mündlicher Sprache Rechnung tragend – sowohl unter formalen als auch kommunikativ-diskursiven Gesichtspunkten betrachtet. Insbesondere Dreses (2007) Analyseergebnisse machen den erheblichen Einfluss der Bedeutungsebene auf die sprachliche Form insofern deutlich, als formal-sprachliche Modifikationen – auch in Form von Einschüben deutscher Wörter – insbesondere durch vorhandene Sprechabsichten der Grundschulkinder motiviert scheinen.

1.2.2 Gesamtunterrichtliche Implementierungen

Dieses Unterkapitel befasst sich mit zwei Untersuchungen, die gesamtunterrichtliche Implementierungen auf der Basis eines kommunikativ-interaktionalen (vgl. Sambanis 2007: 34) bzw. eines immersiv-reflexiven (vgl. Werlen 2007: 11) Sprachlernverständnisses sowohl in Englisch als auch Französisch vornahmen mit dem Ziel, den Grundschulfremdsprachenunterricht weiterzuentwickeln. Den Forscherinnen/Forschern ist die Kritik an der Verstehensmethode²³ gemeinsam (vgl. Werlen 2007: 15, Sambanis 2007: 32-33), die zum Zeitpunkt des Entstehungsprozesses der beiden Untersuchungen dem baden-württembergischen Lehrplan zugrunde lag (vgl. MKJS 2001: 20). Rezeptionsorientierte Ansätze vermitteln Sambanis (2007: 84) zufolge den Eindruck, „dass Verstehens- und Sprechfähigkeit in einer Fremdsprache nur dann zu erreichen seien, wenn das Sprechen eher spät, sparsam und vorrangig als Imitation betrieben werde“. Insbesondere das „Sprachbad“

²² Der Begriff des *code switching* wird im Rahmen dieser Arbeit als Überbegriff für den Gebrauch von mindestens zwei Sprachen innerhalb einer Äußerung/einer Sprechhandlung verwendet (vgl. z. B. Baker 2006: 109). Der Begriff des *code mixing* konkretisiert die Form der Sprachmischung insofern, als dieser den Einschub eines deutschen Wortes/einer deutschen Phrase in eine ansonsten englischsprachige Äußerung bezeichnet (vgl. z. B. Baker 2006: 109-110). Das genannte Beispiel wäre demnach auch dem *code mixing* zuzuordnen.

²³ „Die didaktische und methodische Orientierung am Spracherwerb der Muttersprache legt es nahe, den neuen Spracherscheinungen bewusst eine längere ‚Inkubationszeit‘, eine innere Verweildauer, zu gewähren, bevor den Kindern Sprechen abverlangt wird. Diese Vorgehensweise wird als Verstehensmethode bezeichnet“ (MKJS 2001: 20, Anführungszeichen im Original).

als unterrichtsmethodische Umsetzung dieses Ansatzes trägt insofern nur einschränkend zum Erlernen der Fremdsprache bei, als „[b]loßes situatives Verstehen [...] lexikalisch und grammatikalisch wirkungslos [ist] bzw. [...] zu sehr dem Spekulativen verhaftet [bleibt]“ (Werlen 2007: 15). Sambanis (2007: 33) spricht sich daher für ein weitestgehend auf kommunikativer Interaktion basierendes Fremdsprachenlernen aus. Zwar messen auch Werlen et al. (2006: 46) der Interaktion von Kindern mit ihren Bezugspersonen gemäß des immersiv-reflexiven Sprach-/Sprachlernverständnisses eine wichtige Bedeutung bei, gleichermaßen heben sie aber hervor, dass sich junge Fremdsprachenlernende zudem reflektierend, d. h., „Hypothesen bildend, Ordnung sichernd und Strategien entwickelnd“ mit Sprache auseinandersetzen.

Die „Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Fremdsprachen in der Grundschule“ (WiBe) (Werlen 2007: 6) in Baden-Württemberg verfolgte das zentrale Ziel, eine „empirisch gestützte Didaktik des frühen Fremdsprachenunterrichts“ zu entwickeln und darauf basierende, empirisch abgesicherte „Bildungsstandards“ zu entwerfen (vgl. Werlen et al. 2006: 42).

Sambanis (2007: 17-19/34) konzipierte und erprobte einen zur Verstehensmethode „alternativen Lehr- und Lernansatz“ mit dem Ziel, die Sprechhandlungsfähigkeit der Grundschul Kinder zu fördern – vor allem motiviert durch den Mangel an wechselseitiger Kommunikation in der Fremdsprache und das dadurch begründete Auseinanderklaffen der Hörverstehens- und Sprechfähigkeiten.

Beide Untersuchungen werden im Folgenden jeweils im Hinblick auf die Ergebnisse des Englischunterrichts in den eingangs benannten, relevanten Bereichen vorgestellt (s. Kapitel 1).

1.2.2.1 Implementierung eines Konzepts zur Förderung der fremdsprachlichen Interaktions- und Sprachlernkompetenz auf der Basis eines immersiv-reflexiven Sprachlernverständnisses (WiBe in Baden-Württemberg, Werlen et al. 2006)

Eine Einordnung der WiBe-Studie im Rahmen der hier vorliegenden Bestandsaufnahme erwies sich besonders schwierig, da sie aufgrund ihrer Zielsetzung sowohl in Teilen produktorientiert als auch prozessorientiert angelegt war. So wurden einerseits Sprachstandserhebungen am Ende eines Schuljahres im Rahmen von „Einzelinterviews“²⁴

²⁴ Für das Fach Englisch entstanden im 1. Schuljahr 74, im 2. Schuljahr 39, im 3. Schuljahr 16 und im 4. Schuljahr 13 Einzelinterviews (vgl. Werlen 2007: 12). Diese wurden von einem/einer Mitarbeiter/-in des Projekts durchgeführt (vgl. Méron-Minuth 2009: 38). Das Einzelinterview bestand

mit jeweils sechs Kindern vorgenommen (vgl. Werlen 2007: 11), andererseits wurde aber auch der Lernprozess der Grundschulkinder von der 1. bis 4. Klasse (2001/2002 bis 2004/2005) regelmäßig videobasiert erfasst (vgl. Werlen 2007: 11). Nicht zuletzt aufgrund der aktionsforscherisch, auf enge Kooperation mit den beteiligten Lehrkräften ausgelegten Untersuchung (vgl. Weskamp 2009: 51), innerhalb derer außerdem Aufgabenstellungen „[f]ür das besonders komplexe und noch wenig beschriebene Phänomen der Interaktionskompetenz und der Sprachlernkompetenz“ (Werlen 2007: 11) entwickelt und über einen längeren Zeitraum erprobt wurden, deutet Vieles auf eine besondere Gewichtung der prozessorientierten Untersuchungsteile hin.

Die Analyse der Lernaltersprache berücksichtigte gemäß des immersiv-reflexiven Sprachlernverständnisses (vgl. Werlen et al. 2006: 46) insbesondere das sprachlich-interaktionale Verhalten der Grundschulkinder, wie z. B. hinsichtlich des Gebrauchs von Strategien (vgl. Werlen 2007: 13). Im formal-sprachlichen Bereich wurde vorrangig der Erwerbsprozess grammatikalischer Phänomene, wie z. B. die Pluralformen, näher betrachtet (vgl. Werlen et al. 2006: 53, Weskamp 2009: 59).

Die Ergebnisse im sprachfunktionalen Bereich deuten darauf hin, dass alle Kinder nach vier Jahren Englischunterricht in der Lage sind, „sich im Rahmen von Themenfeldern [...] kommunikativ verständlich auszudrücken“ (Werlen 2007: 17). Am Ende der 4. Klasse (viertes Lernjahr) konnten die meisten Schüler/-innen im Bereich des monologischen Sprechens,

einen ihnen gut bekannten Text mit einfachen Mitteln [...] strukturieren. Damit können die Schülerinnen und Schüler etwas beschreiben und eine zeitliche Abfolge oder einen Handlungsstrang erzählen, indem sie logisch aufzählend reihen, nachvollziehbar gliedern und einfache Strukturwörter verwenden [...] (Werlen 2007: 13).

Beim dialogischen Sprechen war es für die Kinder der 2. und 3. Klasse (zweites/drittes Lernjahr) noch notwendig, dass sich ihre Interaktionspartner auf sie „einstell[t]en“ (vgl. Werlen 2007: 12-13). Den Viertklässlerinnen/-klässlern gelang es dagegen bereits, „bei geeigneten Bedingungen, eigene Gesprächsimpulse zu setzen“ (Werlen 2007: 13).

Auf formal-sprachlicher Ebene konnten Grundschulkinder am Ende der 3. Klasse (drittes Lernjahr) z. B. SVO-Strukturen produzieren oder das -s der dritten Person Singular überwiegend korrekt verwenden (vgl. Weskamp 2009: 59). Am Ende des 4. Schuljahres (viertes

aus der Nacherzählung einer bereits bekannten Geschichte; der Nacherzählung und Fortsetzung einer vorgelesenen Geschichte sowie einem Gespräch über die Geschichte und dem anschließenden Vorlesen durch das Kind (vgl. Weskamp 2009: 58). Zur Unterstützung wurden Bilder eingesetzt (vgl. Weskamp 2009: 58).

Lernjahr) konzentrierten sich die Lernenden zunehmend auf die inhaltliche Ebene ihrer Aussagen, verwendeten erste Vergangenheitsformen und produzierten komplexere Sätze (vgl. Weskamp 2009: 60). Mit zunehmender Sprechkompetenz traten grammatische Fehler tendenziell häufiger auf, da – so die Vermutung Weskamps (2009: 60) – über die auswendig erlernten Sequenzen hinaus Sprache konstruiert wurde.

Angesichts des extrem schwankenden Sprachstands im Bereich Grammatik und der insgesamt geringen Kontaktzeit mit der Fremdsprache empfahl Werlen (2007: 17), entsprechende formspezifische Fragen der Kinder aufzugreifen sowie „explizites Formtraining und Regelerklärung“ in den frühen Fremdsprachenunterricht einzubinden. Darüber hinaus wird es als äußerst wichtig erachtet, „Transfermöglichkeiten“ zu schaffen, in denen bekannte Satzstrukturen in neuen Kontexten angewendet werden können:

Das Kind reaktiviert für gestellte Aufgaben sprachliche Strukturen, die es in verschiedenen Kontexten kennen gelernt hat und kombiniert sie in Anpassung an die Aufgabe neu. Es verwendet so reflektiert Bekanntes in bisher unüblicher Weise: Sprachliche Elemente aus Reimen, Liedern, Versen und Geschichten können, wenn sie bereits in verschiedenen Kontexten aufgetaucht sind, aus diesen isoliert, als Versatzstücke erkannt, durch Ergänzung oder das Weglassen von Wörtern, Wendungen und Sätzen verändert und der Aufgabe angepasst werden. Damit findet auch ein Textsortentransfer statt: Sprachliche Elemente aus Liedern, Versen, Reimen und Geschichten werden in vorhandene Textmuster zur Textsorte *Bildbeschreibung* zusammengeführt (Werlen 2007: 15, kursiv im Original)

Zum einen kommt hier, wie bereits in der EVENING-Studie empfohlen wurde (s. Kapitel 1.1.5.1), der Verknüpfung von Bekanntem und Unbekanntem durch das Kind eine zentrale Bedeutung zu. Zum anderen führt Werlen (2007: 15) aus, wie Lernende aus der ihnen dargebotenen Sprache „Versatzstücke“ im Sinne der bereits erwähnten formelhaften Sequenzen allmählich extrahieren und für ihre Sprechbedürfnisse letztlich modifizieren.

Anders als Werlen et al. (2006: 53), die in WiBe trotz der in Teilen interaktional angelegten Analysestrategie einen überwiegend formalistisch orientierten Ansatz verfolgten, was insbesondere an der starken Gewichtung des Erwerbsprozesses grammatikalischer Phänomene zu erkennen ist, berücksichtigte Sambanis (2007: 18) den sprechfunktionalen Bereich komplementär zur Formsprache deutlich stärker.

1.2.2.2 Implementierung eines Konzepts zur Förderung der Sprechhandlungsfähigkeit auf der Basis eines kommunikativ-interaktionalen Sprachlernverständnisses (Sambanis 2007)

Sambanis (2007: 18-20) entwickelte ein Unterrichtskonzept zur Förderung der zielsprachlichen Sprechhandlungsfähigkeit im Englisch- und Französischunterricht, welches in einem viermonatigen Aktionsforschungsprojekt im Englischunterricht einer 1. Klasse (vgl. Sambanis 2007: 94/109/232-233) sowie im Französischunterricht einer jahrgangsübergreifenden Klasse (1./2. Schuljahr) erprobt wurde. Das zentrale Ziel der Studie war, die Lernalternativen unter funktionalen (z. B. Lexik, Strategieneinsatz) wie auch formal-sprachlichen Gesichtspunkten (z. B. syntagmatische Entwicklung) zu betrachten (vgl. Sambanis 2007: 18). Ähnlich wie Drese (2007) berücksichtigte auch Sambanis (2007: 369) die Perspektive der kooperierenden Lehrpersonen hinsichtlich des erarbeiteten Konzepts mittels Interviews.

Das Unterrichtskonzept setzte sich aus „sprachlernorientierten Lehr-/Lernformen“ und „spracherlebnisbasierten Ko-Aktionen“ zusammen (vgl. Sambanis 2007: 172-228): Erstere „dienen dem Einführen von neuem Sprachmaterial, dem Üben und Festigen, aber auch der Fehlervorbeugung bzw. -behandlung“, wie z. B. Übungen zur Hör- und Ausspracheschulung (vgl. Sambanis 2007: 173/227). Die „Ko-Aktion“ gibt den verbalen/non-verbalen Rahmen der Sprechhandlung im Sinne einer inszenierten kommunikativen Interaktion vor, wie z. B. ein Ratespiel oder eine *frame-story* (vgl. Sambanis 2007: 202/220).

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass der Englischunterricht mit durchschnittlich 83,25 % englischsprachigen Lehrer- und Schüleräußerungen weitestgehend einsprachig stattfand (vgl. Sambanis 2007: 352). Bemerkenswert ist überdies, dass im Bereich der englischen Aussprache insgesamt nur eine verständnisbeeinträchtigende Falschaussprache dokumentiert wurde (vgl. Sambanis 2007: 356-357). Im inhaltlich-lexikalischen Bereich verfügten die Schüler/-innen über Wörter zu Themen, wie Tiere und Zahlen (vgl. Sambanis 2007: 358-359). Sie konnten sich darüber hinaus in der jeweiligen Fremdsprache begrüßen und verabschieden (vgl. Sambanis 2007: 358-359).

Im formal-sprachlichen Bereich waren Sambanis (2007: 361) zufolge 55,5 % der Schüleräußerungen Einwortsätze und 12,6 % Zweiwortsätze. Letztgenannte wurden am häufigsten in Artikel-Substantiv-Verbindungen realisiert, Verben wurden innerhalb der Zweiwortäußerungen dagegen nicht verwendet (vgl. Sambanis 2007: 362-363). Der verbleibende Anteil, ca. ein Drittel der Äußerungen, entfiel auf ganzheitlich gelernte Mehrwortäußerungen/Syntagmen mit mehr als zwei Wörtern, wie z. B. *Is it a/an_?* oder verneinte Sätze, wie *It's not_*. (vgl. Sambanis 2007: 359/361-363). Im Gegensatz zu

vorangegangenen Untersuchungen in der 3./4. Klasse (erstes/zweites Lernjahr) machten diese in der 1. Klasse (erstes Lernjahr) demnach nur einen geringen Anteil aus (vgl. z. B. Drese 2007: 236, J. Roos 2007: 166). Dennoch konnte gezeigt werden, dass die Schüler/-innen nicht nur „begannen, Syntagmen herauszufiltern und zum Teil selbst zu verwenden“, sondern darüber hinaus auch in der Lage waren, „Syntagmen zu verarbeiten, zu speichern, bei Bedarf wieder abzurufen, sprechend zu verwenden und sogar zu modifizieren“ (Sambanis 2007: 364-365).²⁵ Letzteres konnte daran beobachtet werden, dass einzelne Elemente innerhalb der Syntagmen ausgetauscht wurden, um verschiedene Sprechfunktionen zu realisieren (vgl. Sambanis 2007: 361). Somit trugen ganzheitlich gelernte Wendungen zur Erweiterung der Gesprächsteilnahme bei und konnten zudem „die Affektion der Kinder günstig beeinflussen“ (Sambanis 2007: 146).

Dies wird auch in der Anwendung der Kompensationsstrategien der Sprachmischung bzw. des Sprachenwechsels deutlich (vgl. Sambanis 2007: 352-353). Das Einfügen deutscher Wörter in entsprechende Lücken wird wie folgt bewertet:

Möglicherweise darf diese Treffsicherheit bei der Entlehnung deutscher Wörter als Indiz dafür gewertet werden, dass die kleinen Fremdsprachenlerner, auch aufgrund erstsprachlicher Aneignungserfahrungen, bereits im Anfangsunterricht häufig ein recht sicheres Gespür für Lücken in Formulierungen und damit letztlich, zumindest in Ansätzen, für die zielsprachliche Syntax besitzen können (Sambanis 2007: 356).

Obwohl die Schüler/-innen den bestimmten/unbestimmten Artikel sowie Singular- und Pluralformen verwendeten, ist hier jedoch von einem unbewussten Gebrauch innerhalb der ganzheitlich reaktivierten Syntagmen auszugehen (vgl. Sambanis 2007: 359/363). Aufgrund der fehlenden Verben deuten Sambanis (2007: 363) zufolge lediglich die Zweiwortäußerungen auf eigenständige Bildungen hin.

Diese Beobachtung lässt vermuten, dass die Umsetzung von Sprechfunktionen offenbar Vorrang vor formal-sprachlich überwiegend korrekten Äußerungen hatte. So kommt der Umsetzung eigener Sprechbedürfnisse in einem kommunikativ-funktionalistischen Sprach-/Sprachlernverständnis eine zentrale Bedeutung für den Sprachlernprozess zu (vgl. Halliday 1994: xxviii), denn aus diesem konstituiert sich maßgeblich die sprachliche Form.

²⁵ Haudeck & Schwab (2011: 138-139/143) beobachteten im Englischunterricht einer Lehrerin an einer badenwürttembergischen Grundschule, dass Grundschulkinder die von der Lehrkraft verwendeten formelhaften Sequenzen schrittweise übernahmen. Der Unterricht wurde von der 1. bis zur 4. Klasse videografisch dokumentiert und gesprächsanalytisch ausgewertet (vgl. Haudeck & Schwab 2011: 138-139). Da der Analyseschwerpunkt auf der Lehrperson lag, wird die Arbeit aus erkenntnistheoretischen Gründen hier nicht im Detail ausgeführt.

Bekanntes wird in neuen situativen und/oder sprachlichen Kontexten verwendet, es wird variiert und modifiziert, um Bedeutung zu vermitteln (vgl. auch Königs 2013: 328-329).

1.2.3 Zusammenfassung und Kritik

Die Ergebnisse der vorgestellten prozessorientierten Unterrichtsentwicklungsstudien auf Grundlage des *task-based language learning* (vgl. Diehr et al. 2007, Drese 2007), eines kommunikativ-interaktionsbasierten (vgl. Sambanis 2007) sowie eines immersiv-reflexiven (vgl. Werlen et al. 2006) Sprachlernverständnisses stellen sich in den ausgewählten Teilbereichen wie folgt dar.

a) Sprechen im Allgemeinen:

Die formal-sprachlichen Ergebnisse deuten darauf hin, dass Kinder im 1. Schuljahr tendenziell weniger formelhafte Sequenzen als Ein- und Zweiwortkonstruktionen äußern (vgl. Sambanis 2007: 361). Hingegen greifen die Lernenden im 3. und 4. Schuljahr (drittes/viertes Lernjahr) (vgl. Diehr et al. 2007: 102) sowie im 4. Schuljahr des zweiten Lernjahres (vgl. Drese 2007: 236) mehrheitlich auf formelhafte Sequenzen zurück. Am Ende der 4. Klasse (viertes Lernjahr) können einige Schüler/-innen bereits grammatikalische Phänomene, wie regelmäßige Pluralformen (vgl. Weskamp 2009: 59), korrekt verwenden. Eine Zunahme formal-sprachlicher Fehler geht offenbar mit einer allmählichen Loslösung von formelhaften Sequenzen einher (vgl. Weskamp 2009: 60).

Kinder extrahieren aus der ihnen dargebotenen Sprache Sequenzen und wenden diese selbstständig an (vgl. Sambanis 2007: 365, Werlen 2007: 17). Grundschulkinder erkennen bereits variable Elemente (*slots*) formelhafter Sequenzen und können diese entsprechend variieren (vgl. Drese 2007: 246, Sambanis 2007: 361). Die Füllungen stellen sich teilweise komplex dar, wie z. B. in Form mehrgliedriger Aufzählungen bestehend aus Nomen, Adjektiven und Artikeln (vgl. Drese 2007: 246). Die Ergebnisse lassen zudem vermuten, dass die Kinder mit den vorgenommenen Variationen ihr sprechfunktionales Repertoire entsprechend ausweiten (vgl. Diehr 2011: 17, Drese 2007: 234-235, Sambanis 2007: 361), um auf diese Weise auch eigene kommunikative Sprechbedürfnisse zum Ausdruck zu bringen (vgl. Drese 2007: 235). Zur Übermittlung bestimmter Inhalte transferieren die Schüler/-innen bekannte sprachliche Strukturen auf neue sprachliche Kontexte und rekombinieren diese entsprechend ihrer Redeabsicht (vgl. Werlen 2007: 15). Sprachliche Schwierigkeiten versuchen die Schüler/-innen mit der Integration des jeweiligen deutschen Wortes zu kompensieren (vgl. Drese 2007: 250, Sambanis 2007: 352-353). Da die deutschen Wörter in entsprechende Lücken

eingesetzt werden, deutet dies Sambanis (2007: 356) zufolge auf „ein recht sicheres Gespür [...] für die zielsprachliche Syntax“ hin.

b) Produktives Sprechen:

Sprachliche Fehler können als Indiz für produktives Sprechen gewertet werden (vgl. Diehr et al. 2007: 102-103). Das Auslassen von Verben bei der Bildung von Zweitwortäußerungen kann als Hinweis auf selbstständige Sprachproduktionen gedeutet werden (vgl. Sambanis 2007: 363).

c) Bedeutung des formelhaften Sprechens für die Sprechentwicklung:

In den aufgeführten Studien wird auf die zentrale Bedeutung formelhafter Sequenzen für das frühe Fremdsprachenlernen verwiesen (vgl. z. B. Diehr et al. 2007: 102, Diehr 2011: 16, Sambanis 2007: 146): Die Verwendung formelhafter Sequenzen trägt offenbar zum Aufbau und zur Erweiterung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit bei – insbesondere durch die Möglichkeit, mittels geringfügiger Variationen das sprechfunktionale Repertoire zu erweitern (vgl. Diehr et al. 2007: 102, Diehr 2011: 17, Sambanis 2007: 146).

d) Unterrichtspraktische Implikationen für die Förderung der Sprechentwicklung:

Auf Grundlage der Ergebnisse, die sowohl auf eine Unterschätzung grammatikalischer Fähigkeiten von Grundschulkindern als auch auf eine Vernachlässigung grammatischer Inhalte hindeuten (vgl. Diehr 2011: 22), sprechen sich Werlen (2001: 17) und Diehr (2011: 29-30) für den Einsatz bewusstmachender Verfahren im Sinne einer stärkeren Fokussierung grammatikalischer Regeln aus. Während Werlen (2007: 17-18) in diesem Zusammenhang offenbar eine vorrangig explizit-deduktive Grammatikvermittlung befürwortet, handelt es sich bei Diehr (2011: 17-18/29-30) um eine teils implizite, teils aber auch explizit-induktive Form der Grammatikvermittlung, die letztendlich zu produktiveren Sprechleistungen führen soll.

Weiterhin empfiehlt Werlen (2007: 15/21), wie bereits in den unterrichtspraktischen Implikationen der EVENING-Studie (vgl. Engel 2009: 200) zu sehen war, Bekanntes in neuen Kommunikationssituation – im Sinne spiralförmig angelegter Lehr-/Lernprozesse – anzuwenden.

In den dargestellten Studien werden einerseits Sprechaufgaben – insbesondere zum Zwecke der Leistungsbeurteilung – konzipiert (vgl. Diehr & Frisch 2008, Drese 2007) sowie andererseits interaktional ausgerichtete Lernarrangements zur Förderung der

fremdsprachlichen Sprechhandlungsfähigkeit entworfen (vgl. Sambanis 2007).²⁶ Diehr (2009: 57) und Drese (2007: 238) betonen, dass die Wahl der Aufgaben einen maßgebenden Einfluss auf die Sprechleistungen hat. So erklärt sich Drese (2007: 238) die kreativen Variationen und Ergänzungen der Kinder im Einkaufsdialog wie folgt: „Auf Grundlage ihres Weltwissens konnten sie sich realitätsnahe Handlungsvarianten überlegen und diese umsetzen“. Zudem wirkt sich ein gewisses Maß an Offenheit (hier: die eigenständige Wahl des Geschäftes sowie die Personenanzahl) positiv auf die Kreativität aus (vgl. Drese 2007: 238). Sambanis (2007: 172/201) zufolge ist neben der Sprachgeläufigkeit auch der flexible Gebrauch der sprachlichen Mittel eines der Ziele ihres Konzeptes. Inwieweit es jedoch tatsächlich zum „flexiblen Einsatz verschiedener *chunks*“ (Diehr & Frisch 2008: 47, kursiv im Original) kommt, ist fraglich. In den Studien zur Leistungsbeurteilung haben die Kinder die Möglichkeit, zuvor festgelegte Dialoge intensiv zu üben (Drese 2007: 227, Diehr & Frisch 2008: 81-85). Aus diesem Grund korrigiert Drese (2007: 240) sogar den ursprünglich gewählten Aufgabentitel hin zu „selbst gestalteter und geübter fiktiver realistischer Dialog“. In Sambanis' (2007: 172) Konzept spielt vor allem das gemeinschaftliche Erleben eine zentrale Rolle. Alle vorgeschlagenen Lehr-/Lernformen und Ko-Aktionen finden in einem überwiegend lehrerzentrierten Unterricht statt, ohne dass die Kinder in offeneren Unterrichtsphasen, wie z. B. in Partner- oder Kleingruppenkonstellationen, miteinander agieren können (vgl. Sambanis 2007: 181-226). In den dargestellten Unterrichtstranskripten dominiert demnach die Interaktion zwischen Lehrkraft und Kind (vgl. z. B. Sambanis 2007: 240-241). Zu einem flexiblen Gebrauch verschiedener Sprachstrukturen in einer Schüler-Schüler-Interaktion über den lehrerzentrierten Unterricht hinaus kommt es allerdings nicht.

1.3 Forschungsdesiderata und Ableitung der Forschungsfragen

Der mündliche Sprachstand von Grundschulkindern im Englischen wurde aus verschiedenen sprach-/sprachlerntheoretischen und forschungsmethodischen Perspektiven betrachtet. Überwiegend grammatikzentriert-formalistische Betrachtungsweisen auf Grundlage der *Processability Theory* näherten sich den erhobenen Schülersprache größtenteils eindimensional an, während Analysen auf der Basis eines kommunikativ-funktionalistischen Sprachverständnisses der Komplexität mündlicher Sprache eher gerecht zu werden schienen. Das vorliegende Kapitel greift zentrale Ergebnisse des bereits erarbeiteten Forschungsstands auf

²⁶ Da die konzipierten Aufgaben, die im Rahmen von WiBe entstanden, in keinem der Berichte vollständig aufgeführt werden, können diese in der kritischen Auseinandersetzung nicht im Detail berücksichtigt werden. Die veröffentlichten Unterrichtstranskripte in WiBe geben vor allem Einblicke in lehrerzentriert gestaltete Unterrichtsphasen (vgl. Werlen et al. 2006: 48-55).

und arbeitet auf dieser Grundlage die übergeordnete Frage dieser Arbeit aus (s. Kapitel 1.3.1). Vor dem Hintergrund der bereits geübten Kritik an den hier vorgestellten Untersuchungen werden konkrete Forschungsdesiderata erarbeitet, die schließlich in weitere, die zentrale Fragestellung ausdifferenzierende Fragen münden (s. Kapitel 1.3.2).

1.3.1 Begründung und Eingrenzung der zentralen Fragestellung

Die Ergebnisse der hier betrachteten Studien deuten insbesondere auf Probleme im Bereich des produktiven Sprechens hin (vgl. J. Roos 2007: 169, Engel 2009: 200, zusammenfassend Legutke et al. 2013: 290-291). Hierfür werden im Wesentlichen drei Gründe angeführt: (1) der mehrheitliche Gebrauch formelhafter Sequenzen (vgl. J. Roos 2007: 187), (2) die überwiegende Vermittlung von Einzelwörtern – insbesondere von Nomen (vgl. Engel 2009: 199) sowie (3) die in der Unterrichtsgestaltung fehlenden Gelegenheiten zum produktiven Sprechen (vgl. Engel 2009: 198/200, Groot-Wilken 2009: 137, J. Roos 2007: 169).

(1) In der 3. Klasse (erstes Lernjahr) sind über zwei Drittel aller Äußerungen formelhaft (vgl. Lenzing & J. Roos 2012: 211), während freie Produktionen eher selten vorkommen (vgl. J. Roos 2007: 168). Auch die übrigen Studien bestätigen eine mehrheitliche Verwendung formelhafter Sequenzen (vgl. BIG-Kreis 2015: 60, Börner et al. 2016: 37, Drese 2007: 236, Diehr et al. 2007: 102, Kötter 2009: 155, Liebner 2006: 145, Pienemann et al. 2006: 79-80, E. Roos 2006: 231). Insbesondere zu Beginn des Fremdsprachenlernens (3. Klasse/erstes Lernjahr) kommt der Verwendung formelhafter Sequenzen eine größere Bedeutung zu als im 4. Schuljahr/zweites Lernjahr (vgl. Lenzing & J. Roos 2012: 216).

(2) Aus der EVENING-Studie geht hervor, dass der aktive Wortschatz von Viertklässlerinnen/-klässlern „überwiegend aus Nomen und vereinzelt (Farb-)Adjektiven“ besteht, während Verben, Adverbien und Strukturwörter „nicht ausreichend verfügbar“ sind (Engel 2009: 199, vgl. hierzu auch „noun problem“ Kersten 2015: 136). Lernenden fehlen nicht nur die sprachlichen Mittel, die erlernten Einzelwörter sprachlich einzubinden, sondern es gelingt ihnen dadurch oftmals nicht, eigene Redeabsichten zu verwirklichen (vgl. Engel 2009: 199).

(3) Die Schwierigkeiten im Bereich des produktiven Sprechens im 3. Schuljahr (erstes Lernjahr) werden im Zusammenhang mit dem in Unterrichtsbeobachtungen festgestellten Mangel an Gelegenheiten zum kreativen/produktiven Sprechen gesehen (vgl. J. Roos 2007: 169). Auch in der 4. Klasse (zweites Lernjahr) werden produktive Sprechphasen, die über das imitative/reproduktive Sprechen in überwiegend lehrerzentrierten Unterrichtsphasen hinausgehen, offenbar kaum realisiert (vgl. Engel 2009: 198/200, Groot-Wilken 2009: 137).

Die im Vergleich zu J. Roos (2007) und EVENING (2009) deutlich aktuellere BIG-Studie (2015) liefert angesichts der ausgebliebenen Unterrichtsbeobachtungen in diesem Zusammenhang keine neuen Erkenntnisse. Da auch die Sprechergebnisse der BIG-Studie im Vergleich zu EVENING nicht generell positiver – im Sinne eines weniger formelhaften bzw. persönliche Redeabsichten realisierenden Sprechens (s. Kapitel 1.1.3.5.4) – ausfallen, muss auch zum gegenwärtigen Stand von einer unzureichenden Berücksichtigung produktiver Sprechgelegenheiten in der Unterrichtsgestaltung ausgegangen werden.

In den hier in den Blick genommenen Untersuchungen liegen die jüngsten Unterrichtsdokumentationen/Lernersprachdaten für die 3. Klasse (erstes Lernjahr) aus der Studie von J. Roos (2007: 172-177) vor.²⁷ Die Untersuchung von Kahl & Knebler (1996: 16), die ebenso den Unterricht im 3. Schuljahr (erstes Lernjahr) betrachtet, ist bereits über 20 Jahre alt. Weitere Untersuchungen berücksichtigen entweder den Englischunterricht des 1. und 2. Schuljahres (vgl. Sambanis 2007: 232-233) bzw. den des 4. Schuljahres (vgl. Liebner 2006: 154-156, E. Roos 2006: 217-218, Drese 2007: 203-210, Groot-Wilken 2009: 124-125) oder decken sich aufgrund des Englischunterrichts ab Klasse 1 nicht mit der Altersklasse der Drittklässler/-innen im ersten Lernjahr (vgl. Diehr 2009: 63, Weskamp 2009: 48). Vor dem Hintergrund des in Deutschland mehrheitlich gängigen Modells „Englischunterricht ab Klasse 3“ (vgl. KMK 2013: 18-66)²⁸ und des in der dargestellten Forschung tendenziell wenig berücksichtigten regulären Englischunterrichts der 3. Klasse (erstes Lernjahr), wäre eine Untersuchung von Drittklässlerinnen/-klässlern im ersten Lernjahr wünschenswert.

Angesichts des nur unzureichend realisierten produktiven Sprechens und des aber gleichzeitig mehrheitlichen Gebrauchs formelhafter Sequenzen – insbesondere in der 3. Klasse (erstes Lernjahr) – sowie der kontrovers diskutierten Rolle dieser im Fremdsprachenlernprozess stellt sich die Frage, welche Bedeutung dem Gebrauch formelhafter Sequenzen im Laufe des 3. Schuljahres (hier speziell im ersten Lernjahr) für die Entwicklung produktiven Sprechens zukommt?

²⁷ An dieser Stelle muss ergänzend auf den FLECC (*Flensburg English Classroom Corpus*) hingewiesen werden, aus dem ebenso Sprachdaten des 3. Schuljahres (erstes Lernjahr) vorliegen (vgl. Jäkel 2015: 46-47). Die dokumentierten Stunden wurden jedoch nicht von Lehrkräften, sondern von Lehramtsstudierenden gehalten und bereits in den Jahren 2003 bis 2007 erhoben (vgl. Jäkel 2015: 46). Da die Daten weder den regulären Grundschulenglischunterricht repräsentieren, noch aktueller als die von J. Roos (2007) erhobenen Sprachdaten sind, wurde das FLECC im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter betrachtet.

²⁸ Der Englischunterricht ab Klasse 3 ist bis heute noch in den Bundesländern Bayern, Berlin, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen reguläres Unterrichtsmodell (vgl. KMK 2013: 18-66). In Baden-Württemberg wurde der Beginn des Englischunterrichts von Klasse 1 in Klasse 3 verlegt (vgl. MKJS 2020: 2).

Betrachtet man die entwickelten Sprechaufgaben bei Drese (2007: 217-257) und Diehr & Frisch (2008: 80-180) sowie Unterrichtstranskripte weiterer Studien (z. B. Sambanis 2007: 181-226, Weskamp 2009: 48-56) genauer, so wird deutlich, dass es in keiner der genannten Untersuchungen zu einem weitestgehend offenen, spontanen Dialog zwischen zwei Kindern in deren jeweiliger ‚Ich-Rolle‘ kommt (s. Kapitel 1.2.3). Insbesondere das fremdsprachliche Agieren in der ‚Ich-Rolle‘ erscheint jedoch aufgrund der sprachlichen Unsicherheiten gerade zu Beginn des Fremdsprachenlernens wichtig und ermöglicht den Grundschulkindern, ihre eigene Identität in den Sprechhandlungssituationen beizubehalten (vgl. Sambanis 2007: 160).

Angesichts einer Vielzahl an Gründen, die darauf hinweisen, dass sich das Sprechen in Dialogen sprachlich herausfordernder/komplexer darstellt als das monologische Sprechen (vgl. auch Keßler 2009: 169, s. Kapitel 3.2.2), wie z. B. aufgrund der Simultanität der Prozesse des Hörverstehens und des Sprechens, der angestrebten Reziprozität (vgl. Frisch 2014: 9), des vorherrschenden Zeitdrucks sowie dem Einhalten diskursiver Regeln (vgl. Burwitz-Melzer 2014: 18), erscheint es nicht verwunderlich, dass Grundschul Kinder vor allem im Bereich des dialogischen Sprechens Schwierigkeiten haben, produktiv mit der englischen Sprache umzugehen. Zum einen deuten die EVENING-Ergebnisse auf einen ausgeprägteren Gebrauch formelhafter Sequenzen beim dialogischen Sprechen hin (vgl. Keßler 2009: 171). Zum anderen zeichnen sich aber auch besondere Schwierigkeiten mit der Fragenbildung ab (vgl. Legutke 2002: 100, Keßler 2009: 166). Dies ist offenbar nicht nur für die anvisierte Reziprozität im Dialogverhalten problematisch, sondern führt außerdem dazu, dass Grundschul Kinder ihren persönlichen Informationsbedürfnissen nicht nachkommen können. Vor diesem Hintergrund erscheint die oben formulierte zentrale Fragestellung besonders für das produktive Sprechen in Dialogen von Relevanz zu sein. Aus diesem Grund soll der Forschungsgegenstand des Sprechens zugunsten des dialogischen Sprechens eingegrenzt werden.

1.3.2 Ausdifferenzierung der zentralen Fragestellung

Aus dem dargestellten Forschungsstand lassen sich verschiedene Forschungsdesiderata ableiten, die hier dazu dienen sollen, die zentrale Fragestellung dieser Arbeit auszdifferenzieren. Diese werden (1) in Bezug auf die Frage nach einem adäquaten Unterrichtsansatz für die Förderung produktiven Sprechens im Grundschulenglischunterricht auf sprach-/sprachlerntheoretischer (*approach*) und unterrichtskonzeptueller/-praktischer Ebene (*design/procedure*) (vgl. Richards & Rodgers 2014: 87) systematisiert sowie (2) hinsichtlich eines geeigneten Forschungsansatzes strukturiert dargestellt.

(1) Desiderata Unterrichtsansatz

Approach

In den vorliegenden Studien zeichnete sich ab, dass der Verwendung formelhafter Sequenzen in Abhängigkeit zu dem jeweils zugrunde liegenden Sprach-/Sprachlernverständnis eine unterschiedliche Bedeutung für die Entwicklung produktiven Sprachgebrauchs beigemessen wird. Ein kommunikatives Sprach-/Sprachlernverständnis, wie es beispielsweise in der kognitiv-funktionalistischen Linguistik/*usage-based theory* (vgl. Tomasello 2005: 5) vertreten wird, geht von einer Verbindung zwischen formelhaftem Sprachgebrauch und produktivem Sprechen aus. Verschiedene Ergebnisse der hier aufgeführten Studien deuten auf eine solche Verbindung hin. So lassen die Ergebnisse von Sambanis (2007: 365) und Werlen (2007: 15) erkennen, dass Kinder formelhafte Sequenzen aus der ihnen dargebotenen Sprache extrahieren und für ihre Sprechabsichten nutzen. Zudem nehmen die Schüler/-innen aufgrund ihrer Sprechabsichten formale Variationen innerhalb der zunächst ganzheitlich gelernten Sequenzen vor, indem sie beispielsweise einzelne Wörter/Phrasen austauschen oder deutsche Wörter integrieren (vgl. Diehr et al. 2007: 102, Diehr 2011: 17, Drese 2007: 246, J. Roos 2007: 152-155, Sambanis 2007: 146).²⁹

Trotz dieser ersten empirischen Hinweise für eine sprachtheoretische Verknüpfung des Gebrauchs formelhafter Sequenzen und der Entwicklung produktiven Sprechens im Grundschulenglischunterricht bedarf es – nicht zuletzt auch aufgrund der kontroversen Diskussion um die Bedeutung formelhafter Sequenzen im Sprachlernprozess (s. Kapitel 1.1.2) – einer vertieften Auseinandersetzung auf sprach-/sprachlerntheoretischer Ebene.

Design/Procedure:

Die Herausforderung der hier vorliegenden Arbeit besteht darin, die didaktisch-methodischen und sprachlichen Implikationen für die Förderung des produktiven Sprechens im Grundschulenglischunterricht innerhalb eines unterrichtskonzeptuellen Entwurfs zu systematisieren und in ein konkretes unterrichtliches Vorgehen (*procedure*) zu überführen. Unterrichtskonzeptuell liefern die vorgestellten Untersuchungen erste Anhaltspunkte hinsichtlich einer produktiven Sprachgebrauch fördernden Unterrichtsgestaltung. In diesem Kontext wird positionsübergreifend auf den Ansatz des *task-based language learning* (vgl. Diehr & Frisch 2008: 56-58, Drese 2007: 216, J. Roos 2011: 45/83) verwiesen (*design*). Zentral im *task-based language learning* sind kommunikationseröffnende – einerseits an der

²⁹ Trotz der grundsätzlich verschiedenen Auffassungen hinsichtlich der Bedeutung formelhafter Sequenzen für das Fremdsprachenlernen kann hier dennoch auf J. Roos (2007) verwiesen werden, da die aufgeführten Schüleräußerungen einen variierten Gebrauch der formelhaften Sequenzen erkennen lassen (s. auch Kapitel 1.1.2).

Erfahrungswelt der Kinder anknüpfende, andererseits aber auch herausfordernde – Aufgaben, die neben einer starken Fokussierung der Inhaltsebene auch formal-sprachliche Übungen integrieren (vgl. Cameron 2005: 30, Legutke et al. 2012: 33). Der kommunikative Unterrichtsansatz scheint auch mit weiteren didaktisch-methodischen Implikationen der hier vorgestellten Studien vereinbar zu sein. Die Implikationen für die Förderung der Sprechentwicklung beinhalten im Wesentlichen eine Ausbalancierung vermeintlicher Gegensätze. So wird sowohl die Wichtigkeit imitativen/reproduktiven Sprechens in eher lehrerzentrierten Unterrichtsphasen als auch produktiver Sprechphasen in weitestgehend geöffneten Unterrichtsarrangements (vgl. Engel 2009: 198-201, Legutke 2014: 140) empfohlen. In einem ähnlich komplementären Verhältnis stehen sowohl implizite/induktive grammatikalische Vermittlungsstrategien als auch der Einsatz expliziter/bewusstmachender Verfahren (vgl. Diehr 2011: 29-30, Engel 2009: 203, Kuhn 2006: 5-6/249-251, Werlen 2001: 17).³⁰ Damit die Schüler/-innen eigene Redeabsichten umsetzen können (vgl. Engel 2009: 199), wird eine verstärkte Vermittlung von Verben (vgl. BIG-Kreis 2015: 67, Börner et al. 2016: 38, Diehr & Kötter 2013: 117, Engel 2009: 199, Keßler 2009: 174, Kötter 2009: 156) und Strukturwörtern (vgl. Diehr 2011: 29, Engel 2009: 199) im Englischunterricht der Grundschule mehrfach empfohlen. Zudem deuten Bredenbröckers (2015) Ausführungen zu einem kollokationsbasierten Wortschatz im Grundschulenglischunterricht daraufhin, dass weder Nomen noch Verben isoliert eingeführt und stattdessen in typisch vorkommenden Kollokationen vermittelt werden sollten (vgl. Bredenbröcker 2015: 82/88). Diese Ansicht vertritt insofern auch Engel (2009: 199), als sie empfiehlt, auch das sprachliche „Umfeld“ des Wortes“ (Anführungszeichen im Original), den so genannten „co-text“ (Lewis 1993: 116), mitzulernen. Geschieht dies nicht, so kann der Lernende die Worte nicht adäquat für eigene Äußerungen anwenden (vgl. Engel 2009: 199). In diesem Zusammenhang kommt dem überwiegend ganzheitlichen Erlernen formelhafter Sequenzen eine wichtige Bedeutung zu: Wörter werden nicht nur in ihrer formal-sprachlichen Umgebung, d. h. letztlich auch inklusive ihrer grammatikalischen Struktur (vgl. Lewis 1993: 81), erlernt, sondern auch hinsichtlich ihrer pragmatisch adäquaten Verwendungsweise im jeweiligen Kommunikationskontext (vgl. Bredenbröcker 2015: 88-97, Hutz 2018: 137, Mindt & Schlüter 2003: 97-105). Die Ergebnisse verschiedener Studien deuten darauf hin, dass Schüler/-innen formelhafte Sequenzen variiert, d. h. um einzelne Wörter/Phrasen ausgetauscht, verwenden (vgl. z. B.

³⁰ Auch Kuhn (2006) befürwortet in ihrer theoretisch-konzeptuellen Arbeit den Einsatz bewusstmachender Verfahren im Englischunterricht der Grundschule. Auf der Grundlage von Erkenntnissen aus der Spracherwerbsforschung, der Lern-/Entwicklungspsychologie und der Fachdidaktik begründet die Autorin eine induktive Grammatikvermittlung im frühen Fremdsprachenunterricht und stellt entsprechende Unterrichtsbeispiele vor (vgl. Kuhn 2006: 5-6/249-251).

Drese 2007: 246). Um Produktivität in der Fremdsprache zu erlangen, beschreibt Diehr (2011: 16) hieran anknüpfend, wie Lernende mittels minimaler formal-sprachlicher Variationen sprechfunktionale Variationen herbeiführen können:

Statt kreative Interaktionen anzustreben, auf die Lernende des Anfangsniveaus sprachlich nicht vorbereitet sind, zielt der hier vertretene Ansatz darauf ab, sie zu sprachlicher Generativität zu befähigen. Sie erwerben ein Satzmuster (*A likes sport, because ...*), mit dessen Hilfe sie durch geringfügige Variation neue Äußerungen (*B hates sport, because...; C likes music, because... [...]*) hervorbringen können (vgl. Mindt & Wagner 2009: 102). (Diehr 2011: 17, kursiv im Original).

Werden beispielsweise neue Lexeme in die bereits bekannten formelhaften Sequenzen integriert, so findet eine Verknüpfung von Bekanntem und Unbekanntem statt (vgl. Engel 2009: 199). Das auf diese Weise entstehende „Netzwerk an Wörtern, Strukturen und Phrasen“ unterstützt die Lernenden darin, zunehmend selbstständig Kommunikationssituationen zu meistern (vgl. Engel 2009: 199). Werlen (2007: 15) bezeichnet eine solche Verknüpfung von Bekanntem und Unbekanntem vorrangig als Transfer, in dem der Lernende für eine bestimmte Aufgabe bekannte sprachliche Strukturen reaktiviert und entsprechend neu in Anbetracht des vorliegenden kommunikativen Ziels miteinander kombiniert. Transfermöglichkeiten müssen allerdings in der Unterrichtsgestaltung im Sinne der „Spiralität“ (Werlen 2007: 21) von Lern- und Lehrprozessen gezielt eröffnet werden (vgl. auch Königs 2013: 328-329).

(2) Desiderata Forschungsansatz:

Die in den Blick genommenen Studien ermöglichen einige wichtige Einblicke, wie Lerner Sprachdaten erhoben/erfasst und analysiert werden können. Die bereits in Ansätzen vorgenommene Diskussion angewandeter forschungsmethodischer Verfahren (s. Kapitel 1.1.2, Kapitel 1.2.3) mündet nun in zwei weiteren Desiderata hinsichtlich a) der Datenerhebung/-erfassung und b) der Datenanalyse.

- a) In einer Vielzahl der Studien werden die dialogischen *tasks* mit einer erwachsenen Person (vgl. Kahl & Knebler 1996: 45-46, Legutke 2002: 95, Keßler & Kohli 2006: 93-94, J. Roos 2007: 140, Keßler 2009: 161, Kötter 2009: 142) überwiegend außerhalb des regulären, faktorenkomplexen Unterrichtsgeschehens (vgl. J. Roos 2007: 136) bearbeitet. Angesichts des noch jungen Alters der Beforschten und des offensichtlichen Testcharakters der Erhebungssituation kann nicht ausgeschlossen werden, dass diese durch die ungewohnten Umstände im Sprechen möglicherweise gehemmt sind bzw. die Umstände es schlicht verhindern, persönlich Bedeutsames im Sinne eines kommunikativen Sprachhandelns zu äußern/zu fragen. Drese (2007: 325), die sich zu Zwecken

der Leistungsbewertung intensiv mit der Gestaltung einer angstfreien Atmosphäre beschäftigte, schreibt hierzu:

Wenn die Kinder bei der Leistungseinschätzung sehr nervös oder sogar ängstlich sind, können sie nicht bestmöglich ihre fremdsprachlichen Kompetenzen zeigen. Um negative Gefühle zu reduzieren, sollte den Schülern ein Gefühl der Sicherheit und Zuversicht vermittelt werden. Das kann durch die Kongruenz von Leistungseinschätzung und Unterricht gefördert werden.

Für die Gestaltung der Erhebungssituation ergibt sich daher der Wunsch nach einer überwiegend unterrichtsimmanenten Form der Datenerfassung, d. h., der/die Forscher/-in greift auf Produkte zurück, „die im Unterricht ohnehin entstehen“ bzw. die von den Kindern sogar selbst dokumentiert werden (vgl. Diehr & Frisch 2008: 70-71, s. Kapitel 1.2.1.1). Die vorrangig prozessorientierte Erfassung mündlicher Sprachdaten (hier: für den Zeitraum eines Schuljahres) wird zudem um eine primär produktorientierte Form der Sprechdatenerhebung in einer speziell hierfür konstruierten Situation ergänzt mit dem Ziel, die Ergebnisse dieser Untersuchung auch mit Bezug auf die hier bereits betrachteten Sprachstandserhebungen einordnen zu können.

- b) In der Diskussion um die Lernaltersbetrachtungen in den vorliegenden Studien konnte gezeigt werden, dass überwiegend grammatikzentriert-formalistisch orientierte Auswertungsstrategien Sprache lediglich eindimensional rekonstruieren können. Hingegen ermöglichten die Betrachtungen auf der Basis eines kommunikativ-funktionalistischen Verständnisses eine weitestgehend komplementäre Sprachbetrachtung unter formal-sprachlichen und funktionalen Kriterien (vgl. Drese 2007: 221-252, Diehr & Frisch 2008: 74-75, Diehr 2009: 63, Sambanis 2007: 18). Diese scheinen, wie bereits eingangs erwähnt, der komplexen Beschaffenheit von Sprache im Allgemeinen eher gerecht zu werden. In der Frage nach einer adäquaten Auswertungsgrundlage des mehrheitlich beobachteten Gebrauchs formelhafter Sequenzen im Englischunterricht der Grundschule liefert insbesondere Drese (2007: 246/230-235) wichtige Anknüpfungspunkte, die Verwendung formelhafter Sprache zu beschreiben: Sie analysiert Inhalt und Struktur der *slots* formelhafter Sequenzen detailliert und befasst sich darüber hinaus mit den realisierten Sprechabsichten der Lernenden. Auch Kötter (2009: 150) setzt sich mit der Umsetzung des persönlichen Mitteilungsbedürfnisses auseinander, jedoch nennt er lediglich formal-sprachliche Merkmale („genuine Gegenfrage“), eine Äußerung als initiativ einzustufen – die Inhaltsebene wird hier nicht berücksichtigt.

Bisher liegen noch keine Untersuchungen vor, die die genannten Beschreibungsmerkmale formelhaften Sprachgebrauchs a) hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Entwicklung produktiven Sprechens im Kontext des Grundschulenglischunterrichts einer 3. Klasse (erstes Lernjahr) gezielt untersuchen und b) die mündliche Sprachdaten von Grundschulkindern prozessorientiert-fallanalytisch – im Sinne einer Rekonstruktion von Sprachlernprozessen einzelner Kinder – über den Zeitraum eines Schuljahres hinweg betrachten.

Zusammenfassend ergeben sich die folgenden allgemeineren und speziellen Fragestellungen:

Welche Bedeutung kommt dem Gebrauch formelhafter Sequenzen im Laufe des 3. Schuljahres (hier speziell im ersten Lernjahr) für die Entwicklung produktiven Sprechens im Grundschulenglischunterricht zu?

Forschungsfragen des *theoretisch-konzeptuellen Teils*:

Was genau ist nach dem gegenwärtigen Stand der Forschung unter produktivem Sprechen und formelhaften Sequenzen zu verstehen? Welche möglichen Beziehungen zwischen formelhaftem und produktivem Sprechen werden in der fremdsprachendidaktischen und bezugswissenschaftlichen Forschung diskutiert und welche theoretisch-konzeptuellen Implikationen ergeben sich daraus für den in der 3. Klasse beginnenden Englischunterricht in der Grundschule?

Forschungsfragen des *empirischen Teils*:

A: Wie stellt sich das produktiv-dialogische Sprechen der englischen Sprache sowie dessen Förderung und Entwicklung im Laufe des 3. Schuljahres (d. h. im ersten Lernjahr) punktuell dar?

B: Welche didaktisch-methodischen Unterrichtsarrangements und Maßnahmen könn(t)en sich in Bezug auf die Förderung des produktiv-dialogischen Sprechens im Grundschulenglischunterricht als dienlich erweisen? Wie schätzen die an dieser Untersuchung beteiligten Lehrpersonen die Praktikabilität der in dieser Untersuchung entwickelten und implementierten unterrichtlichen Arrangements und Maßnahmen ein?

C: Welche womöglich weitgreifenden didaktisch-methodischen Implikationen lassen sich für die Entwicklung produktiven Sprechens unter Einbeziehung formelhafter, inhaltlich flexibel zu gestaltender Sequenzen im Englischunterricht der Grundschule herausarbeiten?

2 Grundlegende Begriffsverständnisse

Dieses Kapitel befasst sich in grundlegender Weise mit den Begriffen des produktiven Sprechens und der formelhaften Sequenzen. Angesichts der bislang noch nicht hinreichend geklärten Bedeutung produktiven Sprechens und formelhafter Sequenzen sowie deren Beziehung zueinander werden die Begriffe aus verschiedenen Perspektiven und unter Berücksichtigung der ihnen jeweils zugrunde liegenden sprach-/sprachlerntheoretischen Annahmen vertiefend betrachtet.

Wie die Forschung zum mündlichen Sprachkönnen von Grundschulkindern im Englischunterricht zu erkennen gibt, bestimmen die in den Untersuchungen jeweils vorherrschenden sprach-/sprachlerntheoretischen Annahmen maßgeblich, wie Sprache, Sprachlernen und Sprachkönnen konzipiert, analysiert bzw. bewertet werden. In den beiden Sprach-/Sprachlernauffassungen des einerseits grammatikzentriert-formalistischen und des andererseits kommunikativ-funktionalistischen Paradigmas wird Sprache jeweils nach unterschiedlichen ‚Organisationsprinzipien‘ betrachtet. Hinsichtlich der Begriffe des produktiven Sprechens und der formelhaften Sequenzen erscheint es sinnvoll, im Sinne von Sinclair (1991: 109-110) zwischen zwei konträren, jedoch durchaus parallel existierenden Sprachprinzipien zu unterscheiden: dem *open choice principle* und dem *idiom principle*. Gemäß des *open choice principle* wird Sprache als eine regelhafte Abfolge von *slots* aufgefasst, „which have to be filled from a lexicon which satisfies local restraints. At each slot, virtually any word can occur“ (Sinclair 1991: 109). Das *idiom principle* betont hingegen die Formelhaftigkeit von Sprache, „a language user has available to him a large number of semi-preconstructed phrases that constitute single choices, even though they might appear to be analysable into segments“ (Sinclair 1991: 110). Die Verwendung ganzheitlich gelernter formelhafter Sequenzen im Sprachgebrauch erscheint demnach für das Sprachverständnis gemäß des *idiom principle* vordergründig (vgl. Sinclair 1991: 110). Die Unterschiedlichkeit beider Sprachprinzipien ist gemäß Sinclair (1991: 114) jedoch nicht als Dichotomie misszuverstehen, vielmehr greifen beide Prinzipien eng ineinander: „an analytical process which goes on in principle all the time, but whose results are only intermittently called for“ (vgl. auch Wray 2005: 14, *dual language processing model*). Butler (2005a: 233) verdeutlicht, dass zwar eine Vielzahl formelhafter Sequenzen regelbasiert konstruiert werden können, dies aber im Sprachgebrauch oftmals nicht geschieht:

Sinclair’s contention is that many ‘semi-preconstructed phrases’ are capable of being generated by the normal grammar, but that in our actual use of language, they are not generated afresh every time, but are available for use as single items (Anführungszeichen im Original).

Die beiden konträren Sprachverständnisse manifestieren sich auch in der Diskussion um den kindlichen Spracherwerb, die weitläufig als „nature-nurture debate“ (Mitchell et al. 2013: 10) bekannt ist. Während generative *open-slot*-Ansätze von einer angeborenen Spracherwerbsdisposition ausgehen, rücken Vertreter/-innen der funktionalistischen Sprachauffassung den Spracherwerb als Prozess in den Fokus und betrachten diesen letztlich als Ergebnis der kommunikativen Interaktion des Kindes mit seiner Familie/des weiteren sozialen Umfeldes (vgl. Mitchell et al. 2013: 10-11). Auch diese Gegensätzlichkeit muss insofern relativiert werden, als sich Vertreter/-innen des funktionalistischen Paradigmas nicht kategorisch gegen eine angeborene Prädisposition zum Sprachenlernen aussprechen, „views continue to differ as to whether the underlying grammatical core of language is learned by the distinctive mechanisms of Universal Grammar or ‚emerges‘ through language use and the application of more general learning mechanisms“ (Mitchell et al. 2013: 10, Anführungszeichen im Original).

2.1 Formelhafte Sequenzen

Formelhafte Sequenzen gelten als „a fundamental feature of language use“ (O’Keeffe, McCarthy & Carter 2007: 63) und werden somit als ein zentrales Merkmal authentischen Sprachgebrauchs betrachtet. Ihnen kommt auf verschiedenen Ebenen eine zentrale Bedeutung zu: „Formulaic sequences [...] are a key component of language and are fundamental to the way language is used, processed, and acquired in both the first (L1) and second language (L2)“ (Alali & Schmitt 2012: 153). Das dieser Auffassung entgegenstehende, syntaktisch zentrierte Sprachverständnis (vgl. Chomsky 1972: 35) geht hingegen davon aus, dass „all sequences of words, and indeed of morphemes, which *can* be assembled by rule, *must* be assembled by rule“ (Wray & Perkins 2000: 10, kursiv im Original). Zwar besitzt jeder kompetente Sprecher generative Fähigkeiten, aber das kreative Potenzial syntaktischer Regeln wird im alltäglichen Sprachgebrauch nicht vollends genutzt:

[N]ative speakers do not exercise the creative potential of syntactic rules to anything like their full extent, and [...] indeed, if they did so they would not be accepted as exhibiting nativelike control of the language (Pawley & Syder 1983: 193, vgl. auch Butler 2005a: 233).

Demzufolge scheint es nicht verwunderlich, dass das Phänomen formelhafter Sequenzen weit verbreitet ist (vgl. z. B. Alali & Schmitt 2012, O’Keeffe et al. 2007, Wray & Perkins

2000, Wray 2005)³¹ und formelhaften Sequenzen im mündlichen Sprachgebrauch eine wichtige Bedeutung zukommt (vgl. Pawely & Syder 1983: 205).

Vor diesem Hintergrund befasst sich das hier vorliegende Kapitel mit den Verständnissen formelhafter Sequenzen sowohl in der Sprachwissenschaft, der Englischdidaktik sowie in maßgeblichen bildungspolitischen Dokumenten. Die Verständnisse der genannten Perspektiven werden einander gegenübergestellt mit dem Ziel, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten, Defizite aufzuzeigen und das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis formelhafter Sprache zu erarbeiten.

2.1.1 Begriffsverständnisse formelhafter Sequenzen in der Sprachwissenschaft

In der sprachwissenschaftlichen Literatur existiert eine Vielzahl von Begriffen für das Phänomen formelhafter Sprache, wie z. B. *chunks* (vgl. Myles, Hooper & Mitchell 1999), *formulaic sequences* (vgl. Schmitt & Carter 2004, Wray 2000/2005), *formulaic speech* (vgl. Wong-Fillmore 1976) oder *lexical phrases* (vgl. Nattinger & DeCarrico 1992).³² Die Diversität der Begrifflichkeiten deutet darauf hin, dass formelhafte Sprache in verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen beforscht wurde und mit ihr verschiedene Verständnisse verknüpft sind: „[I]t seems that there are genuinely deep-seated and significant differences, which have become obscured by the tolerance of terminological variation“ (Wray & Perkins 2000: 3).

Schmitt & Carter (2004: 4) sowie Wray (2005: 9) sprechen sich für den Begriff der *formulaic sequences* aus. Wray (2005: 9) hebt insbesondere dessen weitestgehende theoretische Neutralität hervor: „What is needed, then, is a term which does not carry previous baggage [...]“. Schmitt & Carter (2004: 3) verwenden in Anlehnung an Wray (2005) ebenso den Terminus der *formulaic sequences* und erachten diesen aufgrund der Diversität des Phänomens formelhafter Sprache als geeignet: „The term *formulaic sequences* is thus intentionally all-encompassing, covering a wide range of phraseology“ (Schmitt & Carter 2004: 4, kursiv im Original). Aus den genannten Gründen soll der Begriff – hier jedoch das

³¹ In Abhängigkeit zu einer Vielzahl verschiedener Begriffe und Definitionen für formelhafte Sprache aus unterschiedlichen linguistischen Teildisziplinen, wie etwa der Korpuslinguistik oder der Psycholinguistik (s. Kapitel 2.1.1), variieren auch die Proportionen formelhafter Sequenzen in gesprochener Sprache. Exakte Prozentangaben zur Häufigkeit formelhafter Sequenzen, wie sie z. B. bei Erman & Warren (2000: 37) mit 58,6 % zu finden sind, sollten vor diesem Hintergrund betrachtet und daher nicht übergeneralisiert werden. Conklin & Schmitt (2012: 49) sprechen aus diesem Grund vielmehr von einer *range*: „formulaic language makes up one third and one half of discourse“.

³² Eine umfangreiche Übersicht sämtlicher Begrifflichkeiten, die im Kontext von Formelhaftigkeit auftauchen, ist bei Wray (2000: 465) zu finden.

deutsche Begriffsäquivalent der *formelhaften Sequenzen* – für das Phänomen fest gefügter sprachlicher Einheiten verwendet werden.

2.1.1.1 Begriffsdefinition und Erscheinungsformen formelhafter Sequenzen

Formelhaftigkeit ist ein äußerst vielseitiges Phänomen, das in seiner Länge (von nur einem einzigen Wort bis hin zu mehreren Worten), seiner kommunikativen Funktion (wie z. B. Zustimmung, Ablehnung oder Informationsübermittlung) und seiner sprachlichen Form (wie z. B. der Grad an Fixiertheit: von gänzlich festen bis hin zu variablen Sequenzen mit austauschbaren *slots*; die Grammatikalität: von syntaktisch regelmäßigen bis hin zu vollkommen unregelmäßigen Sequenzen) stark variieren kann (vgl. Schmitt & Carter 2004: 3-10, Wray 2005: 25-43). Es scheint jedoch insofern größtenteils Konsens vorzuherrschen, als davon ausgegangen wird, dass formelhafte Sequenzen als ganze lexikogrammatische Einheiten im Langzeitgedächtnis gespeichert werden (vgl. Wood 2010: 38). Über diesen Minimalkonsens hinaus liegen angesichts der Diversität an Erscheinungsformen eine Reihe verschiedener Definitionsansätze und Klassifizierungen vor, die formelhafte Sprache auf der Basis ihrer formalen Struktur (vgl. Nattinger & DeCarrico 1992: 36-38), ihrer Funktion im Sprachgebrauch (vgl. Cowie 1988: 134, Nattinger & DeCarrico 1992: 59-66), ihrer Bedeutung (*idiom/metaphor* und *pragmatic meaning*) oder ihres Ursprungs (unmittelbar vs. allmählich formelhaft erlernte Sequenz) betrachten (vgl. Wray 2005: 56-61).

Angesichts verschiedener Definitionsansätze und Klassifizierungen des Phänomens formelhafter Sprache und hiermit einhergehender Überschneidungen erscheint eine möglichst weitreichende, allumfassende Definition des Begriffs formelhafter Sequenzen, wie sie Wray (2005) formuliert, wichtig. Wray (2005: 9) bringt in ihrer psycholinguistischen Definition des Typs „definitions you start with“ (Wray 2009: 29) die Diversität des Phänomens formelhafter Sprache zum Ausdruck:³³

[A] sequence, continuous or discontinuous, of words or other meaning elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar.

Wray (2005: 266-269) geht davon aus, dass formelhafte Sequenzen unterschiedlicher Größe und Komplexität im Lexikon als „morpheme equivalents“ gespeichert werden können. Von diesem Verständnis ausgehend entwickelt sie ihre Definition wie folgt weiter:

³³ Wray (2005: 283) bezeichnet ihr Verständnis als psycholinguistisch: „It is also patently a psycholinguistically oriented definition“ (vgl. auch die Einschätzung von Butler 2005b: 8).

a word or string, whether incomplete or including gaps for inserted variable items, that is processed like a morpheme, that is, without recourse to any form-meaning matching of any subparts it may have (Wray 2008: 12).

Diese Definition impliziert, dass formelhafte Sequenzen wie ein einzelnes Morphem im Ganzen gespeichert und abgerufen werden, ohne dass deren Einzelbestandteile intern analysiert werden.

Sowohl Wrays (2005: 9/2008:12) Ausgangsdefinition als auch die weiterentwickelte Fassung deuten auf die bereits eingangs skizzierten Erscheinungsformen des Phänomens formelhafter Sprache hin – in Bezug auf (1) den Umfang („words or other meaningful elements“/„a word or string“), (2) die grammatikalische und semantische Transparenz („continuous or discontinuous“) und (3) den Grad an Fixiertheit („which is, or appears to be, prefabricated“/„whether incomplete or including gaps for inserted variable items“). Die genannten Erscheinungsformen werden im Folgenden näher betrachtet.

(1) Umfang

Wray (2009: 38) argumentiert auf Grundlage der „morpheme-equivalence-definition“, dass eine formelhafte Sequenz sowohl aus einem einzelnen Wort/Morphem als auch aus mehreren Worten bestehen kann (vgl. Wray 2005: 9-10). Damit stellt sich Wray (2005) gegen Chomskys Lexikonverständnis, in dem davon ausgegangen wird, dass lediglich einzelne Wörter sowie syntaktisch unregelmäßige formelhafte Sequenzen, „which cannot be further divided in any semantically or morphologically useful way“ (Wray & Perkins 2000: 9-10), dem Lexikon angehören.

Schmitt & Carter (2004: 4) beziehen sich zwar auch auf Wrays (2002/2005) Ausgangsdefinition, grenzen die Verwendung des Begriffs aber auf mindestens aus zwei Worten bestehende „multi-word sequences of lexis“ ein. Mit ihnen gehen auch Wei & Ying (2011: 708) von einem Mindestumfang von zwei Worten aus: „Formulaic sequences are special multi-word items which consist of a sequence of two or more words“. Eine Begründung für die vorgenommene Eingrenzung erfolgt jedoch nicht. Wray (2009: 38) erachtet die Ausweitung des Verständnisses auf einzelne Morpheme/Wörter u. a. insofern als vorteilhaft, als es in funktionalen Analysen möglich wird, „to view *hello* as formulaic along with *nice to see you*, and *thanks* along with *thank you very much*“ (Wray 2009: 38, kursiv im Original). Formelhafte Sequenzen unterschiedlichen Umfangs erhalten auf diese Weise einen gleichwertigen sprechfunktionalen Stellenwert.

(2) Grammatikalität und semantische Transparenz

Formelhafte Sequenzen können sich gemäß Wray (2005: 9/33-34) nicht nur syntaktisch unregelmäßig bzw. semantisch ‚undurchsichtig‘ – quasi als „big word“ (N. Ellis 1996:

111) – darstellen, wie dies insbesondere bei idiomatischen Ausdrücken häufiger der Fall ist, sondern sie können darüber hinaus auch semantisch transparent sein und den grammatischen Regelmäßigkeiten entsprechen (vgl. Wray 2000: 465-466).

Dieses eher weit gefasste Verständnis formelhafter Sequenzen steht Chomskys (1972: 39) Auffassung, dass lediglich „those properties that are idiosyncratic, that are not determined by linguistic rule“, ganzheitlich im Lexikon gespeichert werden können, entgegen. Ein derart eingegrenztes Verständnis schließt regelbasierte Konstruktionen als formelhaft gelernte Sequenzen aus: „[F]ormulaic sequences which are of a regular construction are excluded, for the lexicon cannot contain any items with a regular internal structure“ (Wray & Perkins 2000: 10).

Die Diversität an Erscheinungsformen formelhafter Sprache, wie sie z. B. von Wray (2005) und Wray & Perkins (2000) dargestellt wird, steht demnach offensichtlich in enger Verbindung zu deren erweitertem Lexikonverständnis.

(3) Grad an Fixiertheit

Neben Wray (2005) betonen auch Schmitt & Carter (2004: 3) die Ganzheitlichkeit formelhafter Sequenzen: „the mind handles, or appears to handle, these sequences at some level of representation as wholes“ (Hervorhebungen wurden entfernt). Dennoch werden viele formelhafte Sequenzen insofern nicht in einer „all-or-nothing-manner“ verwendet, als sie sich teilweise ausschließlich feststehend/unveränderbar darstellen, teilweise aber auch innerhalb eines festen Rahmens um einzelne Elemente variiert verwendet werden können (vgl. Schmitt & Carter 2004: 3-4/6-7):

These sequences can be totally fixed (*Ladies and Gentlemen*) or have a number of 'slots' which can be filled with appropriate words or strings of words ([someone/thing, usually with authority] made it plain that [something as yet unrealized was intended or desired]) (Schmitt & Carter 2004: 3, Anführungszeichen/kursiv/unterstrichen im Original).

In ähnlicher Weise unterscheidet auch Hakuta (1974: 288-289) in seiner Studie zum Zweitspracherwerb von Kindern (s. Kapitel 2.1.1.4.1) zwischen einerseits gänzlich fest gefügten und andererseits variablen sprachlichen Einheiten. In Anlehnung an Brown (1973) verwendet er die Begriffe *routine* und *pattern*. Während sich *routines* als „unvarying chunks of language“ bezeichnen lassen, werden *patterns* als „segments of sentences which operate in conjunction with a moveable component, such as the insertion of a noun phrase or a verb phrase“ verstanden (vgl. Hakuta 1974: 288-289). Demnach bestehen *patterns*, wie *Where's_?* oder *That's a_*, aus einem Satzrahmen mit einem *open slot*, der sich mit verschiedenen *noun phrases* flexibel füllen lässt (vgl. Hakuta 1974: 288). Beide

Erscheinungsformen formelhafter Sequenzen sind ein wesentliches Charakteristikum mündlichen Sprachgebrauchs. Wray (2005: 34) zufolge wird jedoch lediglich eine geringe Anzahl formelhafter Sequenzen gänzlich unverändert verwendet: „[...] only a small subset of formulaic sequences are entirely fixed: those which are not, legitimately permit insertions“.

Durch das Einfügen sprachlicher Elemente in die *open slots* der variablen *patterns* entsteht ein „genuine mix of routine and novelty, since the purpose of the novel items in the frame is to provide specific referentiality which tunes the string to the context“ (Wray 2005: 32). Die eingefügten sprachlichen Elemente sorgen somit für eine Passung zwischen der formelhaften Sequenz und dem spezifischen Anwendungskontext.

Sprachliche Einschübe unterliegen sowohl semantischen als auch strukturellen Einschränkungen, die sich aus der zugrunde liegenden Struktur der formelhaften Sequenz ergeben. Schmitt & Carter (2004: 7) erläutern die semantischen Einschränkungen am Beispiel der formelhaften Sequenz *_thinks nothing of_*: „[T]he second slot must capture the idea of something unusual or unexpected, precisely because this is the reason for using this particular formulaic sequence“. Strukturelle Einschränkungen resultieren Mukherjee (2002: 22) zufolge aus den „wechselseitigen Abhängigkeiten zwischen Wörtern und grammatischen Strukturen“, die wiederum die grammatische Kategorie der Füllelemente bestimmen. Eine besondere Form der Einfügung innerhalb eines *pattern* liegt im Falle des *code switching* vor, wie z. B. in *Papa, wenn du das Licht ausmachst, then I'll be so lonesome* (Wray 2005: 41, zit. n. Leopold 1978: 24), da hier Elemente einer anderen Sprache eingefügt werden (vgl. Wray 2009: 38). Auch in diesem Falle handelt es sich Wray (2009: 38-39) zufolge um eine formelhafte Sequenz, da diese als ein „partly-lexicalized frame“ erlernt wurde. Der (anderssprachige) Einschub signalisiert demnach nicht das Ende der formelhaften Sequenz, sondern vielmehr deren Komplettierung (vgl. Wray 2009: 39).

Formelhafte Sprache hat also viele Facetten und kann sich hinsichtlich ihres Umfangs, ihrer Grammatikalität und ihrer semantischen Transparenz sowie ihres Grades an Fixiertheit vollkommen unterschiedlich darstellen. Die verschiedenen Erscheinungsformen tragen mitunter dazu bei, dass formelhafte Sequenzen im mündlichen Sprachgebrauch oftmals nur sehr schwierig zu erkennen sind. Das folgende Kapitel befasst sich daher mit den zentralen Identifikationsmerkmalen formelhafter Sequenzen im mündlichen Sprachgebrauch.

2.1.1.2 Zentrale Merkmale formelhafter Sequenzen

Die Ausweitung des traditionellen Lexikonverständnisses im Sinne Wrays (2005/2008) – von syntaktisch unregelmäßigen Strukturen/einzelnen Worten (vgl. Chomsky 1972: 39),

die nicht weiter zerlegt werden können [„atomic lexical units“ (Wray 2005: 284)], bis hin zu grammatikalisch regelmäßigen Sequenzen unterschiedlichen Umfangs – stellt für die Identifikation formelhafter Sequenzen im mündlichen Sprachgebrauch eine Herausforderung dar (vgl. Wray 2000: 466, s. Kapitel 2.1.1.1). Während so genannte „irregular idioms“ entweder „semantically *opaque*, such as *beat about the bush*, or syntactically irregular, such as *by and large*“ und damit zweifellos als formelhaft zu erkennen sind, bedarf es für die Identifikation potenziell formelhafter Sequenzen, wie *It was lovely to see you*, *There are three things to consider...Firstly...Secondly...Thirdly...*, zusätzlicher Identifikationsmerkmale (Wray 2000: 466, kursiv im Original). In diesem Zusammenhang werden in der Sprachwissenschaft verschiedene Merkmale diskutiert. Diese lassen sich in Anlehnung an Wray (2005: 31-43/2000: 467) sowie Schmitt & Carter (2004: 3-10) wie folgt zusammenfassen: (1) ein frequenter Gebrauch; (2) eine besondere phonologische Form; (3) lernersprachliche Merkmale, die sich von den übrigen Äußerungen des Sprechenden abheben und (4) ein situationsspezifischer Gebrauch. Die genannten Merkmale werden im Folgenden ausführlich erläutert und hinsichtlich ihrer Aussagekraft für die Identifikation formelhafter Sprache diskutiert.

(1) Frequenter Gebrauch

Formelhafte Sequenzen können im Sprachgebrauch oftmals anhand ihrer Verwendungshäufigkeit identifiziert werden (vgl. Wray 1999: 214, vgl. auch Tschirner 2009: 128).³⁴ Wei & Ying (2011: 709) weisen darauf hin, dass der häufige Gebrauch formelhafter Sequenzen die ganzheitliche Speicherung begünstigt: „Now that formulaic sequences occur and are repeated in our language with high frequency, they may be stored in our long-term memory“. In diesem Sinne macht auch Siyanova-Chanturia (2015: 297) auf einen Zusammenhang zwischen der Auftretenshäufigkeit und einer ganzheitlichen Speicherung aufmerksam:

[...] what matters most is the fact that the human processor [sic] is highly sensitive to frequency and probability distributions not only at the word but also at the phrase level, and that repeated phrase usage leads to a growing prominence of the whole relative to the parts [...].

³⁴ Hiermit befasst sich im Wesentlichen die Korpuslinguistik, in der Korpora unterschiedlichen Umfangs mittels computergestützter Verfahren nach typischen Wortkombinationen/Kollokationen durchsucht werden (vgl. Mukherjee 2002: 20, s. auch Kapitel 2.2.2.2). Statistisch signifikante Kollokationen werden aufgrund ihrer hohen Auftretenswahrscheinlichkeit als „mehr oder weniger festgefügte lexikalische Einheiten (und Bedeutungseinheiten)“ (Mukherjee 2002: 22) bezeichnet. Als sprachliche Routinen sollten gemäß Mukherjee (2002: 85) jedoch lediglich „frequenzbasierte Idiome (also bevorzugte Wortkombinationen)“ verstanden werden.

Einschränkend verweist Wray (1999: 214) jedoch auf eine Vielzahl idiomatischer Ausdrücke, die zwar nicht sehr häufig im Sprachgebrauch vorkommen, aber dennoch ganzheitlich erlernt wurden, wie z. B. „culturally-based quotes like [...] *England expects that every man will do his duty*“ (kursiv im Original). Die hohe Auftretenshäufigkeit einer Sequenz sollte demnach nicht automatisch zu der Annahme führen, dass diese auch ganzheitlich erlernt wurde (vgl. Wray 2005: 51). Eine weitere Schwierigkeit der ausschließlich frequenzbasierten Identifikation formelhafter Sequenzen besteht hinsichtlich Äußerungen, die sowohl idiomatischen als auch kreativen Ursprungs sein können:

[...] a frequency count will not be able to differentiate between the occurrences of a configuration when it is formulaic and the same configuration as a novel juxtaposition of smaller units. For instance, *keep your hair on* is not formulaic when it means ‚don’t remove your wig’, but it is formulaic in its meaning ‚calm down’ (Wray 2005: 51, Anführungszeichen/kursiv im Original).

Wray (2005: 31) zufolge sollten daher vor allem auch kontextuelle/pragmatische Hinweise vorliegen, die über die Auftretenshäufigkeit hinaus für die Formelhaftigkeit einer Sequenz sprechen.

(2) *Phonologische Form*

Der ganzheitliche Abruf formelhafter Sequenzen in der Kommunikationssituation ist nach Schmitt & Carter (2004: 5) sowie Wray (2005: 35-39) insofern an der phonologischen Form erkennbar, als formelhafte Sequenzen a) flüssiger und b) weniger betont als ad hoc konstruierte Äußerungen artikuliert werden.

a) Flüssigkeit³⁵

Wray (2005: 35-36) geht von einem Zusammenhang zwischen dem ganzheitlichen Abruf formelhafter Sequenzen einerseits und dem flüssigen Sprachgebrauch andererseits aus:

It certainly seems a reasonable hypothesis that, if formulaic sequences are retrieved whole from memory (or at least with less recourse to on-line rule application and lexical retrieval than novel utterances), they should be produced more fluently than novel ones (Wray 2005: 35-36).

Eine weitestgehend objektive Einschätzung bezüglich der Flüssigkeit im Sprachgebrauch ermöglicht in diesem Zusammenhang die Anzahl gesprochener Wörter pro Minute in unterschiedlichen Sprachproduktionen eines Sprechenden (vgl. Pawley & Syder 1983, Wray 2005: 36). Darüber hinaus kann die Anzahl und Lokalität der Sprechpausen zur

³⁵ Um den Begriff *fluency* zu erklären, bezieht sich Wray (2005: 254) auf Lennons (2000) Definition: „the rapid, smooth, accurate, lucid, and efficient translation of thought or communicative intention into language under the temporal constraints of language processing“ (Lennon 2000: 26).

Identifizierung formelhafter Sequenzen hinzugezogen werden (vgl. Raupach 1984: 114-116). Da Pausen oftmals den Beginn oder das Ende einer formelhaften Sequenz signalisieren, kann eine formelhafte Sequenz Raupach (1984: 114) zufolge, anhand der Segmente, die nicht durch Sprechpausen unterbrochen wurden, zu erkennen sein.³⁶ Dies ist jedoch insofern problematisch, als Pausen auch innerhalb einer formelhaften Sequenz, d. h., „before the insertion of an open class item into a specified slot *within* a sequence“ (Wray 2005: 37, kursiv im Original), auftreten können. Wray (2009: 39) betrachtet derartige Pausen, die dem jeweiligen sprachlichen Einschub geschuldet sind, nicht als Bruch, sondern versteht die Einfügung – ähnlich wie bereits im Fall des *code switching* dargestellt (s. Kapitel 2.1.1.1) – als deren Kompletierung.

b) Betonung und Deutlichkeit der Artikulation

Formelhafte Sequenzen sind im mündlichen Sprachgebrauch oftmals durch eine kohärente Intonation gekennzeichnet (vgl. Schmitt & Carter 2004: 5). Darüber hinaus erfolgt die Artikulation formelhafter Sequenzen tendenziell weniger präzise als die einer neu konstruierten Äußerung, da lediglich die betonten Silben deutlich artikuliert werden (vgl. Wray 2005: 37-38, zit. n. Brown 1990: 46). Am Beispiel der Verkürzungsform *don't* erläutert Wray (2005: 38), wie Bybee (1998) in ihrer Korpusanalyse anhand der unterschiedlichen Ausspracheformen von *don't* eine formelhafte Verwendung identifiziert. Bybee betrachtet die Aussprache der Sequenz mit dem schwa-Laut als Hinweis auf eine Verwendung innerhalb einer formelhaften Sequenz. Auch im Sprachgebrauch von Kindern (vgl. Peters 1983) werden formelhaft erlernte Sequenzen oftmals weniger deutlich – im Sinne eines/einer „consonant weakening and vowel reduction“ (Wray 2000: 467) – artikuliert als neuartige Konstruktionen.

Trotz der benannten Zusammenhänge zwischen phonologischer Form und formelhafter Sprache genügt das Kriterium insofern nicht allein für eine verlässliche Identifikation formelhafter Sequenzen im mündlichen Sprachgebrauch, als es bislang nicht möglich war zu zeigen, „that certain phonological patterns are a feature of the boundaries of formulaic sequences until we have an independent way of identifying where those boundaries are“ (Wray 2005: 39).

³⁶ Die Argumentation folgt hier im Wesentlichen Wray (2005: 37). Sie gibt zu bedenken, dass – im Gegensatz zu spontansprachlichen Äußerungen – Pausen in vorbereiteten Redebeiträgen eher grammatikalische Konstituentenstrukturen repräsentieren als den Beginn oder das Ende formelhafter Sequenzen (vgl. Wray 2005: 37).

(3) *Lernersprachliche Merkmale*

Besonderheiten in der Lernersprache, wie z. B. fossilisierte Fehler oder das *code switching*, sowie Lerneräußerungen, die sich in irgendeiner Weise von den übrigen sprachlichen Produktionen eines Lernenden abheben, können als Hinweis auf eine formelhafte Verwendung gewertet werden und somit der Identifikation formelhafter Sequenzen im Sprachgebrauch dienen (vgl. Wray 2000: 467, s. Kapitel 2.1.1.1):

In effect, any output which is exceptional in terms of its length, fluency, grammatical accuracy and/or semantic integrity is likely to be viewed as formulaic, simply it stands outside the characteristic capabilities of the individual for novel construction (Wray 2005: 40).

Äußerungen eines Lernenden, die komplexe grammatikalische Strukturen enthalten und gleichermaßen über die ansonsten gezeigten sprachlichen Kompetenzen des Lernenden hinausgehen, deuten darauf hin, dass diese ganzheitlich abgerufen wurden: „the correct use of a construction otherwise not within the scope of the speaker’s grammatical competence can indicate that the sequence has not been created from scratch at the time” (Wray 2000: 467).

(4) *Situationsspezifischer Gebrauch*

Für formelhafte Sprache wird insofern ein situationsspezifischer Gebrauch als charakteristisch bezeichnet, als mittels formelhafter Sequenzen bestimmte, eng mit spezifischen Situationen verknüpfte Sprachfunktionen zum Ausdruck gebracht werden können:

It has been found that recurring situations in the social world require certain responses from people. These are often described as functions, and include such (speech) acts as apologizing, making requests, giving directions, and complaining. These functions typically have conventionalized language attached to them [...] (Schmitt & Carter 2004: 9).

Mit dem situationsspezifischen Gebrauch geht eine gewisse Wahrscheinlichkeit einher, die das Auftreten einer formelhaften Sequenz in einer bestimmten Situation weitgehend vorhersagbar macht (vgl. Myles et al. 1999: 52). Das hier aufgeführte Beispiel verdeutlicht den situationsspezifischen Gebrauch formelhafter Sequenzen in einer typischen Begrüßung/Verabschiedung:

Anna: Hello.	Bill: Hi.
Anna: How are you?	Bill: Fine.
Anna: See ya!	Bill: Bye. (Yule 1996: 77)

Zu sehen ist außerdem, dass formelhafte Sequenzen in Alltagsgesprächen oftmals gemeinsam in so genannten *adjacency pairs* auftreten (vgl. Yule 1996: 77). Diese häufig vorkommenden Äußerungspaare bestehen in der Regel aus einem ersten und einem zweiten

Teil, die jeweils von unterschiedlichen Sprechenden geäußert werden und in ihrer Reihenfolge sprechfunktional aneinandergebunden sind (vgl. Yule 1996: 77).

Aus der hier dargestellten Sammlung von Identifikationsmerkmalen formelhafter Sprache geht im Wesentlichen hervor, dass keines der genannten Merkmale für sich genommen eine ausreichend verlässliche Grundlage für deren Identifikation im mündlichen Sprachgebrauch bildet: „It may simply be that identification cannot be based on a single criterion, but rather needs to draw on a suite of features” (Wray 2005: 43). Die Merkmale können daher nicht isoliert voneinander betrachtet werden, sondern müssen als teilweise wechselseitig bzw. interdependent zueinander verstanden werden.

2.1.1.3 Bedeutung formelhafter Sequenzen im mündlichen Sprachgebrauch

Formelhafte Sequenzen stellen ein zentrales Merkmal mündlichen Sprachgebrauchs dar (s. Kapitel 2.1). Sie sind nicht nur ein Phänomen des Englischen, sondern treten auch in vielen anderen Sprachen auf (vgl. Nattinger & DeCarrico 1992: 66, Wray 2005: 269): „They exist in the same abundance and perform the same conversational functions in other languages as they do in English, and they can therefore be exploited no matter what the language being taught” (Nattinger & DeCarrico 1992: 66). Angesichts der weiten Verbreitung formelhafter Sprache – nicht nur im Englischen, sondern auch in anderen Sprachen – scheint es lohnenswert, mögliche Gründe hierfür näher zu betrachten: „If it is indeed the case that formulaic language is so widespread, then the question has to arise as to why this is the case“ (Davies 2014: 223). In diesem Zusammenhang werden in der sprachwissenschaftlichen Literatur verschiedene Funktionen formelhafter Sprache beschrieben. Wray (2005: 101) fasst diese wie folgt zusammen:

- (1) the reduction of the speaker`s processing effort,
- (2) the manipulation of the hearer (including the hearer`s perception of the speaker`s identity), and
- (3) the marking of discourse structure (Nummerierung hinzugefügt).

Die drei genannten Funktionen werden in den folgenden Unterpunkten genauer beschrieben.

(1) „the reduction of the speaker`s processing effort” (Wray 2005: 101)

Wray (2005: 15-16/97) zufolge entlastet der Gebrauch formelhafter Sequenzen den Sprachverarbeitungsprozess erheblich. Schmitt & Carter (2004: 5) verstehen diese Funktion als „processing efficiency“ und machen darauf aufmerksam, dass insbesondere frequent auftretende formelhafte Sequenzen von anderen Zuhörenden schneller verstanden werden: „[T]hey serve as a quick and reliable way to achieve the related speech act” (Schmitt & Carter 2004: 9). Sie erläutern unter Berücksichtigung der Forschungsergebnisse

Kuipers (1996) sowie Kuipers & Haggos (1984), wie „smooth talkers‘ (auctioneers, sport-casters)“ (Anführungszeichen im Original) formelhafte Sequenzen verwenden, um eine große Menge an Informationen flüssig zu übermitteln. Ähnlich dieser Beobachtungen geht auch Wood (2010: 54) von einer verarbeitungsentlastenden Funktion formelhafter Sequenzen aus: „Studies which have investigated the nature of fluency in speech [...] have revealed a strong facilitative role of formulaic sequences in the production of fluent, running speech under the time and attention constraints of real life communication“. Die verarbeitungsentlastende Funktion formelhafter Sequenzen hat demnach vor allem positive Auswirkungen auf die flüssige Artikulation der Äußerungen. Wei & Ying (2011: 709) erklären die verarbeitungsentlastende Wirkung insofern, als der ganzheitliche Abruf formelhafter Sequenzen aus dem Langzeitgedächtnis die vergleichsweise geringen Speicherkapazitäten des Kurzzeitgedächtnisses (vgl. auch Wray 2005: 16) entlastet.³⁷

In examining the way human memory system works, we find that the long-term memory system is very large in capacity and therefore could store large amount of information. In contrast, short-term memory system is quite limited in capacity which requires conscious efforts and control. When producing language in real time is concerned, it is much more efficient for the brain to recall a ready-made chunk as if it were one piece of information.

Aufgrund des ganzheitlichen Abrufs formelhafter Sequenzen in der Gesprächssituation und der damit verbundenen entlastenden Wirkung kann der Sprechende die verfügbaren Kapazitäten für andere zentrale Aspekte der Kommunikation nutzen:

In real-situation language use, these ready-made memorized expressions are retrieved as wholes or as automatic chains from the long term memory, which dramatically relieves the speaker's burden in planning, processing and encoding and allows the speaker to attend to other tasks in communication including the planning of larger units of discourse. This can account for the fact that people are able to produce longer and multi-clause utterances spontaneously which exceed their capacity for encoding and decoding speech (Wei & Ying 2011: 709).

Die entlastende Wirkung ist darüber hinaus auch für nicht vollständig vorgefertigte formelhafte Sequenzen zutreffend: Steht dem Sprechenden in der Kommunikationssituation bereits ein *pattern* im Sinne eines füllbaren Satzrahmens zur Verfügung, so muss dieses lediglich adäquat befüllt werden, ohne die gesamte Konstruktion erst neu bilden zu müssen:

³⁷ In Bezug auf N. Ellis & Sinclair (1996) führt Wray (2005: 16) aus, dass „a person's phonological working memory span correlates with his or her language learning capacity“.

[...] for such kind of expressions there are gaps for lexical items or clauses to fill in. However, it is manifest that although it involves some analytic processing to slot words or morphological forms into established frames; there is less effort in that than in creating the whole construction from scratch (Wei & Ying 2011: 710).

Wei & Ying (2011: 709) machen darüber hinaus deutlich, dass der Gebrauch formelhafter Sequenzen nicht nur die Verarbeitungsprozesse des Sprechenden entlastet, sondern auch die des Zuhörenden. Dies ist Wray (2005: 94/99) zufolge davon abhängig, ob die geäußerte formelhafte Sequenz auch von dem Zuhörenden formelhaft, d. h. ganzheitlich, verarbeitet werden kann. Ist dies der Fall, so trägt der Gebrauch formelhafter Sequenzen insofern zum besseren Verständnis bei, als „the prefabricated expressions can reduce or even omit the normal processing step, compressing the time needed for language information processing, lessening the pressure of immediate analysis and processing in communication“ (Wei & Ying 2011: 710). Der Gebrauch formelhafter Sequenzen hilft Zuhörenden überdies vorherzusagen, was der Dialogpartner sagen wird (s. Kapitel 2.1.1.2), so dass der Zuhörende Zeit für seine Reaktion gewinnt (vgl. Wei & Ying 2011: 710). Siyanova-Chanturia (2015: 289) führt den Zeitgewinn und die damit verbundenen verarbeitungsentlastenden Vorteile formelhaften Sprachgebrauchs sowohl für den Zuhörenden als auch für den Sprechenden auf die Schnelligkeit zurück, mit der formelhafte Sequenzen verarbeitet werden können:

What such a processing advantage does show is that formulaic sequences are processed (i. e. comprehended and produced) quantitatively faster than control phrases, due to being frequent and, thus, highly familiar and predictable strings of language. (Siyanova-Chanturia 2015: 289).

Die verarbeitungsentlastenden Vorteile formelhafter Sequenzen stehen demnach in einer engen Verbindung zu den bereits in Kapitel 2.1.1.2 benannten Merkmalen des frequenten und situationsspezifischen Gebrauchs.

(2) „the manipulation of the hearer“ (Wray 2005: 101)

Formelhafte Sequenzen werden im Sprachgebrauch häufig genutzt, um Einfluss auf Zuhörende auszuüben: „the speaker using language to get the hearer to do something, feel something or think something, to the benefit of the speaker’s physical, emotional or cognitive needs“ (Wray 2005: 88). So nutzen beispielsweise Kleinkinder formelhafte Sprache gezielt, um ihre Bedürfnisse nach Nahrung oder Zuwendung mitzuteilen und ihre Bezugspersonen dazu zu veranlassen, diesen nachzukommen (vgl. Wray 2005: 124). Hieran anknüpfend kommt dem Gebrauch formelhafter Sequenzen Wei & Ying (2011: 711) zufolge für Lernende, die noch am Beginn ihres Sprachlernprozesses stehen, eine besondere Bedeutung zu:

[...] when language users and learners have insufficient linguistic knowledge and practice, using formulaic sequences is just like finding a short-cut and a pragmatic tool which makes the social interaction possible and consequently enables the learners and users to be successful in language communication.

Formelhafte Sequenzen sind demnach auch ein adäquates sprachliches Instrument für den Aufbau sozialer Beziehungen (vgl. auch Wong-Fillmore 1976, s. Kapitel 2.1.1.4). Wray (2005: 88) macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass der Gebrauch formelhafter Sequenzen gezielt genutzt werden kann, um sowohl die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe auszudrücken als auch die Position innerhalb der Gruppenhierarchie zu signalisieren bzw. diese auszuhandeln (vgl. Wray 2005: 88-90).

(3) „*the marking of discourse structure*“ (Wray 2005: 101)

Ähnlich wie im Schriftlichen werden formelhafte Sequenzen auch im mündlichen Sprachgebrauch verwendet, um Argumentationen zu strukturieren, den Diskursverlauf zu systematisieren (vgl. Schmitt & Carter 2004: 10) und interne Strukturen anderen offenzulegen (vgl. Wray 2005: 87). Hieran anknüpfend machen Wei & Ying (2011: 710) darauf aufmerksam, dass Ausdrücke, wie „*As far as I am concerned, There are three points I want to make: Firstly... Secondly... Thirdly..., As a matter of fact, etc.*“, can obviously help the hearer to predict the information that follows“ (kursiv = mit Anführungszeichen im Original). Derartige „organizing phrases“ (Schmitt & Carter 2004: 10) ermöglichen demnach insofern eine sprechfunktionale Vorschau auf nachfolgende Äußerungen, als „these sequences seem to signal the relationship between a piece of text and what precedes or follows it, and the speaker`s attitude towards the surrounding text“ (Wray 2005: 87).

Die hier genannten Funktionen formelhafter Sprache ordnet Wray (2005: 101) einem zentralen Ziel unter: „the speaker`s promotion of self“. Dieses besagt, dass formelhafte Sequenzen primär verwendet werden, um kommunikative Interessen zu verfolgen und eigene Bedürfnisse umzusetzen (vgl. Wray 2005: 95). Die jeweiligen Interessen/Bedürfnisse eines Sprechenden bestimmen maßgeblich, welche formelhaften Sequenzen im Lexikon gespeichert werden: „The reason is that the lexicon lists only those units – large or small – which direct experience has identified as communicatively useful. [...] The makeup of the lexicon is determined by the individual`s needs“ (Wray 2005: 268). Diesen Ausführungen zufolge stellt sich das Lexikon sowohl höchst individuell als auch ökonomisch effektiv – im Sinne eines Ausschlusses kommunikativ nicht benötigter Sequenzen – dar (vgl. Wray 2005: 268).

2.1.1.4 Bedeutung formelhafter Sequenzen für den Zweitspracherwerb von Kindern

Die Rolle formelhafter Sequenzen im Zweitspracherwerb wird trotz der zahlreichen Vorteile einer weitestgehend verarbeitungsentlastenden sowie kommunikationsfördernden Rolle formelhafter Sequenzen im mündlichen Sprachgebrauch teilweise kontrovers diskutiert. Krashen & Scarcella (1978: 283/295-298) gestehen formelhaften Sequenzen zwar deren wichtige soziale Funktion zu: „useful in establishing and maintaining relations“, kommen aber in ihren Ausführungen zu dem Schluss, dass formelhafte Sequenzen keinen Einfluss auf die kreative Sprachentwicklung haben und dass ihnen damit keine elementare Rolle im Spracherwerb zukommt. Kreative Sprache entwickle sich darüber hinaus vollkommen unabhängig von Formelhaftigkeit und stehe in keiner Verbindung zu dieser (vgl. Krashen & Scarcella 1978: 283). Zudem käme es durch mögliche Analogiebildungen zu fehlerhaften Äußerungen (vgl. Scarcella 1979: 83). Bohn (1986: 185), der die mündlichen Sprachdaten vier deutscher Kinder im englischsprachigen Erwerbskontext analysierte, unterstützt Krashens & Scarcellas (1978) Sichtweise und konstatiert, dass die Kinder mit Ausnahme von Spielsituationen nur selten formelhafte Sprache verwendeten. Diese spiele daher auch keine Rolle für den Spracherwerb:

Evidence is presented suggesting that formulaic speech is not indicative of long-term acquisitional strategies but of short-term production tactics. [...] the possibility cannot be ruled out that formulaic speech may play some part in the acquisition of more complex structural areas (Bohn 1986: 185).

Granger (1998: 157-158) vertritt insofern eine ähnliche Position, als auch ihrer Auffassung nach keine Verbindung zwischen formelhafter und kreativ gebildeter Sprache besteht: „It would thus be a foolhardy gamble to believe that it is enough to expose learners to prefabs and the grammar will take care of itself“.

Entgegen dieser Annahmen, die formelhaften Sequenzen keinerlei erwerbsförderliche Bedeutung beimessen, gehen z. B. Wei & Ying (2011: 711), Wood (2010: 16) sowie Wray 2005: 203-204/210/212) davon aus, dass formelhaften Sequenzen eine zentrale Rolle im Zweitspracherwerb zukommt. Wei & Ying (2011: 711) erachten den Gebrauch formelhafter Sequenzen sogar als Ausgangspunkt des weiteren Spracherwerbs:

Therefore, in the initial stages of foreign language learning, given that their creative processing ability is not well developed, they very like to rely [sic] on formulaic sequences as an effective way to begin to acquire a new language.

Ähnlich dieser Auffassung geht auch Wood (2010: 16) davon aus, dass Kinder die Zweitsprache erwerben, indem sie ausgehend von formelhaften Sequenzen Segmentierungen und Analysen vornehmen:

It appears that initial first and second language acquisition in children includes attending to formulaic sequences in language input, adopting them for use, and later segmenting and analyzing them. The analysis may take later partly as a result of neurological development and a resultant increase in analytic cognitive skills.

Für Wray (2005: 203-204/210/212) deuten darüber hinaus die zentralen Funktionen formelhafter Sequenzen für die Umsetzung kommunikativer Bedürfnisse darauf hin, dass formelhafter Sprachgebrauch zu Spracherwerb führt: „For young children these goals relate to controlling their environment and establishing a place of importance within it, and full language acquisition is a natural consequence“ (Wray 2005: 212).

Empirische Evidenz für die angenommene erwerbsförderliche Rolle formelhafter Sequenzen liefern die Ergebnisse verschiedener Zweitsprachenerwerbsstudien von Kindern im Alter zwischen fünf und zehn Jahren (vgl. Wray 2005: 151). Angesichts der größtenteils eher oberflächlich rekonstruierten Bedeutung formelhafter Sequenzen im Fremdsprachenlernprozess von Schülerinnen/Schülern des regulären Grundschulenglischunterrichts (s. Kapitel 1.3.2) erscheint es angebracht, die in der Zweitsprachenerwerbsforschung ausführlich dokumentierten bzw. analysierten Segmentierungs-/Analyseprozesse von Kindern im Grundschulalter auf der Basis formelhafter Sequenzen miteinzubeziehen. Exemplarisch sei an dieser Stelle auf die Studien von Hakuta (1974) und Wong-Fillmore (1976) verwiesen. Deren Ergebnisse zeigen, wie Kinder erlernte formelhafte Sequenzen sukzessive segmentieren bzw. analysieren und diese für ihre jeweiligen kommunikativen Bedürfnisse nutzen. Beide Untersuchungen sollen im Folgenden vorgestellt werden.

2.1.1.4.1 Hakuta (1974)

Hakuta (1974: 287-288) dokumentierte in seiner 15-monatigen Untersuchung den spontanen Sprachgebrauch eines 5-jährigen japanischen Mädchens (Uguisu) in Spielsituationen mit gleichaltrigen englischsprachigen Kindern. Hakuta (1974) zeigte, dass formelhafte Sequenzen nicht ausschließlich unanalysiert verwendet wurden, sondern dass der variierte Gebrauch zu einer internen Analyse der Sequenzen führte.

Hakuta (1974: 287) analysierte verschiedene, im mündlichen Sprachgebrauch des Mädchens aufgetretene formelhafte Sequenzen – darunter *do you* und *how to*. Während Uguisu in den ersten drei Monaten kaum etwas sprach, begann sie ab dem vierten Untersuchungsmonat,

die aus der dargebotenen Sprache extrahierten Sequenzen zunächst unanalysiert zu verwenden:

[...] it is conceivable that the learner will employ a strategy which 'tunes in' on regular, patterned segments of speech and employs them without knowledge of their underlying structure, but with the knowledge as to which particular situations call for what patterns (Hakuta 1974: 288, Anführungszeichen im Original).

Uguisu verwendete *do you* zunächst situationsspezifisch, überwiegend korrekt und weitgehend unverändert, wie z. B. in *Do you know?*, *How do you do it?* oder *Do you want this one?* (Hakuta 1974: 288). Ab dem zweiten Monat übertrug Uguisu schließlich das unveränderte *pattern* auf andere Kontexte (vgl. Hakuta 1974: 293). Da ihre sprachlichen Fähigkeiten noch nicht ausreichten, die formelhafte Sequenz der Person anzugleichen, ergänzte Uguisu das Subjekt jeweils am Ende des bislang unsegmentierten *pattern*, wie z. B. in *What do you doing, this boy?* oder *What do you do it, this, froggie?* (Hakuta 1974: 293). Auf der Grundlage dieser Beobachtungen ging Hakuta (1974: 293) der Frage nach, zu welchem Zeitpunkt die der formelhaften Sequenz zugrunde liegende Struktur für den Lernenden ersichtlich wird. Am Beispiel von *how to* zeigt er auf, wie Uguisu das *pattern I know how to_* zunächst mit verschiedenen *do-verb phrases*, wie in *I know how to do it/do read it this*, sowie anschließend mit verschiedenen Verben, wie in *I know how to read it this/make/draw it cat.*, variierte (vgl. Hakuta 1974: 293/295). Erst gegen Ende der Untersuchung segmentierte Uguisu das erlernte *pattern* insofern, als an die Stelle des mit *how* eingeleiteten Nebensatzes das Wörtchen *where* trat, wie z. B. in *I know where it is*. (vgl. Hakuta 1974: 295-296). Obwohl die weitere Entwicklung in der Zweitsprache aufgrund des Wegzugs Uguisus offenblieb, deutet Hakuta (1974: 296) zufolge Vieles darauf hin, „that it would have returned to the proper *how to* form eventually“ (kursiv im Original).

2.1.1.4.2 Wong-Fillmore (1976)

Wong-Fillmore (1976: 644-649) untersuchte die sprachliche Entwicklung fünf mexikanischer Kinder im englischsprachigen Kindergarten- und Schulkontext über einen Zeitraum von neun Monaten und beschrieb den Analyseprozess der Zweitsprachenlernenden von scheinbar invariablen Sequenzen hin zu abstrakten, vollständig segmentierten Strukturen. Im Folgenden werden die Segmentierungs-/Analyseprozesse der beiden Kinder Nora und Ana jeweils am Beispiel eines *pattern* dargestellt. Im Gegensatz zu den anderen drei untersuchten Kindern gelang es diesen beiden Mädchen, im Laufe der Untersuchung produktive Äußerungen zu konstruieren (vgl. Wong-Fillmore 1976: 664).

Zu Beginn der Untersuchung konzentrierten sich Nora und Ana primär auf das Lernen einzelner Wörter für bestimmte Gegenstände in ihrer Umgebung: „These words were useful to them in that they could be combined with formulaic expressions, which served as the principal means of producing sentences in the early stages of acquisition” (Wong-Fillmore 1976: 662).³⁸ Um Wünsche zum Ausdruck zu bringen, begann Nora unmittelbar nach dem Erlernen einer formelhaften Sequenz einzelne Satzteile zu variieren, wie z. B. in *I wanna play wi’ dese* und *I don’ wanna do dese* (Wong-Fillmore 1976: 644-645). Sie hatte scheinbar erkannt, welche Konstituenten einer formelhaften Sequenz fest bzw. welche austauschbar waren und konnte die formelhafte Sequenz somit als *pattern* verwenden:

No doubt the similarity of these expressions allowed her to discover that the constituents following *wanna* were interchangeable, and that she could say *I don’ wanna play wi’ dese* and *I wanna do dese*. [...] At that time these formulas became formulaic frames with analyzed slots: *I wanna X/X=VP* and *I don’ wanna X/X=VP*. [...] through a gradual process of figuring out which parts of the formulas could be varied, the children were able to free the constituents in many of them to become units in productive constructions (Wong-Fillmore 1976: 644-645, kursiv im Original).

Die ‚herausgelösten‘ Segmente nutzte Nora wiederum für neue Äußerungen: „[...] it [the analytical process] also freed constituent parts of the formulas to function in other constructions either as formulaic units or as wholly analyzed items” (Wong-Fillmore 1976: 645). Der ursprüngliche *noun phrase* „*play wi’ X/X*“ wurde somit zu einem formelhaft verwendeten *verb phrase*, der als Füllelement für die Komplettierung anderer *patterns*, wie „*Le’s X/X=VP* (e. g. *Le’s play wi’ that one*)“, diente oder aber produktiv in Äußerungen, wie „*NP + VP, She’s play wi’ dese.*“, angewendet wurde (Wong-Fillmore 1976: 645, Anführungszeichen im Original). Nachdem alle Konstituenten aus der ursprünglichen Formel ‚herausgelöst‘ wurden, blieb Nora eine abstrakte Struktur, deren enthaltene Regel zur Konstruktion weiterer produktiver Äußerungen führte (vgl. Wong-Fillmore 1976: 645). In ähnlicher Weise wie Noras anfängliche Äußerungen deuten auch Anas erste Sprachproduktionen auf eine zunächst invariable Verwendung formelhafter Sequenzen hin (vgl. Wong-Fillmore 1976: 439). Auf Grundlage vielfältiger Variationen gelang es Ana schließlich, einzelne *patterns* produktiv zu verwenden (vgl. Wong-Fillmore 1976: 439). Sie variierte beispielsweise das *pattern* „*I gonna X/X=VP*“ mit verschiedenen *verb phrases*: *I gonna playing dese.*, *I gonna put it over here.* und *I gonna make one* (Wong-Fillmore 1976:

³⁸ Nora lernte die englische Sprache mit am erfolgreichsten von allen untersuchten Kindern, da – so die Vermutung Wong-Fillmores (1976: 221/208) – ihr vordergründiges Interesse nicht darin bestand, die Sprache zu erlernen, sondern vielmehr Beziehungen zu englischsprachigen Kindern aufzubauen und ein vollwertiges Mitglied der englischsprachigen *peer group* zu werden.

439). Das von Ana gebrauchte *pattern* resultierte Wong-Fillmore (1976: 440) zufolge aus der partiellen Analyse der formelhaften Sequenz *I gonna tell*. Obwohl Ana die englische Sprache insgesamt weniger erfolgreich als Nora erlernte, ermöglichte ihr das vielseitige Füllen der *patterns*, „the verbal flexibility that she needed to express herself in English“ (Wong-Fillmore 1976: 440).

Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse Wong-Fillmores (1976) und Hakutas (1974) implizieren eine ähnlich verlaufende Zweitsprachenerwerbsentwicklung. Die verschiedenen Entwicklungsphasen im Zweitsprachenerwerbsprozess von Kindern sollen daher im folgenden Kapitel näher betrachtet werden.

2.1.1.4.3 Entwicklungsphasen im Zweitsprachenerwerbsprozess von Kindern

Wong-Fillmore (1976: 659-664) führt die dargestellten Zweitsprachenerwerbsprozesse der beobachteten Kinder in drei Phasen zusammen. Diese sollen mit Blick auf die bereits dargestellte Zweitsprachenentwicklung der Kinder Nora, Ana (vgl. Wong-Fillmore 1976: 439/659-664) und Uguisu (vgl. Hakuta 1974: 288/295-296) in der nachfolgenden Tabelle (s. Tabelle 2-1) kurz erläutert werden.

Phase	Beschreibung
1	unveränderter Gebrauch der formelhaften Sequenzen (f. S.) mit dem vorrangigen Ziel des Aufbaus sozialer Beziehungen zu anderen englischsprachigen Personen
2	sukzessive Analyse der f. S. und gleichzeitige Konstruktion neuartiger Sätze
3	Kinder richten ihre Aufmerksamkeit auf die grammatikalische Korrektheit der Äußerungen; bekannte f. S. werden genutzt, um zugrunde liegende grammatikalische Strukturen sowie ähnliche Ausdrücke herauszufiltern, sich diese anzueignen und in neuen Äußerungen anzuwenden

Tabelle 2-1: Entwicklungsphasen im Zweitsprachenerwerbsprozess von Kindern

Für die in Phase 2 einsetzende Segmentierungs-/Analysetätigkeit beschreibt Wong-Fillmore (1976: 644) zwei grundlegende Voraussetzungen:

The first involves noticing how parts of expressions used by others vary in accordance with changes in the speech situations in which they occur. The second involves noticing which parts of these formulaic expressions are like parts of other utterances the learner knows or hears, or noticing variations of these utterances in the speech of others.

In beiden Untersuchungen begannen die Lernenden auf der Grundlage wahrgenommener Variationen einzelner *patterns* in der Umgebungssprache und auf der Grundlage erkannter Gemeinsamkeiten zwischen einzelnen Segmenten innerhalb der *patterns*, die erlernten

formelhaften Sequenzen innerhalb der *slots* zu variieren (vgl. Hakuta 1974: 295, Wong-Fillmore 1976: 644-645). Darüber hinaus wurden einzelne Bestandteile formelhafter Sequenzen für die Konstruktion neuer Äußerungen miteinander kombiniert: „combining formulaic units freed from earlier formulas with newly acquired lexical units to produce sentences which may or may not resemble sentences in the language” (Wong-Fillmore 1976: 662).

Die Ergebnisse Hakutas (1974) und Wong-Fillmores (1976) zeigen detailliert auf, wie Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren allmählich beginnen, formelhafte Sequenzen zu segmentieren bzw. zu analysieren. Trotz des relativ kurzen Untersuchungszeitraums von neun bzw. 15 Monaten lassen die hier dargestellten Ergebnisse erkennen, dass einige formelhafte Sequenzen früher bzw. manche später oder womöglich überhaupt nicht segmentiert/analysiert werden. Mögliche Gründe für die ausbleibende Segmentierungstätigkeit bleiben in den beiden Studien überwiegend unberücksichtigt. Wray (2005) liefert für diese Beobachtungen zwei plausible Erklärungsansätze, die im folgenden Kapitel kurz erläutert werden sollen.

2.1.1.4.4 Erklärungen für die unterschiedlich verlaufende bzw. ausbleibende Segmentierungs-/Analysetätigkeit

Die Untersuchungsergebnisse der Zweitsprachenerwerbsforschung deuten darauf hin, dass sich in Abhängigkeit des Alters grundlegende Unterschiede hinsichtlich der Segmentierungs- und Analysetätigkeit ergeben: Während jüngere Kinder, wie Nora (fünf Jahre), eher dazu neigen formelhafte Sequenzen in einzelne Segmente zu zerlegen, wird das Segmentieren auf Wortebene dagegen erst bei älteren Kindern – parallel zu den fortschreitenden Fähigkeiten im Lesen und Schreiben – vermehrt beobachtet (vgl. Wray 2005: 205-206). Dennoch wird sowohl im Erst- als auch im Zweitsprachenerwerb eine Vielzahl formelhafter Sequenzen erst sehr spät analysiert oder verbleibt sogar gänzlich unanalysiert im Lexikon eines Sprechenden (vgl. Wray 2005: 130-132/202). Unter dem Begriff *needs-only analysis* befasst sich Wray (2005: 130-132/202) mit dem beschriebenen Phänomen. Sie führt hierfür im Wesentlichen eine sprechfunktionale Begründung an:

[C]hildren have [...] not a grammar-learning agenda but a socio-interactional one, in which language acquisition is achieved through a process of ‚pattern detection’ in a communicative context rather than by mapping input onto grammatical concepts. This means that the child would prioritize analysis only

as a means of making the language communicatively pliable (Wray 2005: 130, Anführungszeichen im Original).³⁹

Die kommunikativen Bedürfnisse steuern demnach maßgeblich die Segmentierungs-/Analysetätigkeit der Lernenden. Ganzheitlich erlernte Sequenzen werden also so lange formelhaft verwendet, bis ein bestimmter Grund vorliegt, „to break them down, and even then, they are only analyzed to the minimal extent necessary” (Wray 2005: 202).

Glass (2019: 102), die sich u. a. auf Wrays (2005) Ansatz bezieht, merkt kritisch an, dass aber der exakte Grund für die Analyse einer formelhaften Sequenz im *needs-only approach* vage bliebe. In Bezug auf Bybee (2010: 18) führt Glass (2019: 102-103) insofern eine gebrauchsbasierte Erklärung an, als sie die einsetzende Analyse eher auf eine hohe Variabilität der formelhaften Sequenz im Input und der hiermit einhergehenden Analogiebildung zurückführt (vgl. hierzu auch Kapitel 2.2.2.2):

If I were you and if I was younger are similar cases, yet the encounter with instances like if I were him or if I was prettier leaves the reoccurring elements unanalysed, while between the altered parts you – him and younger – prettier analogies are formed; they occur in a similar position and hence might serve a similar function (high type frequency). Thus, gradually a pattern emerges which retains only one slot like [if I were NP] or if [I was AdjP] [...]. The result is a network of items which all started as very specific form-function pairs, but while some struck to their initial shape, others through variation in input and analogy developed further categories and abstractions (kursiv im Original).

Glass (2019: 107) erläutert auf Grundlage ihres *dynamic model for the cognitive development of collocations (DMCDC)*,⁴⁰ dass Kollokationen, wie *commit a crime* oder *commit a mistake* „would still be regarded and retrieved as one unit, but slots for variation are also cognitively stored, and could be altered if the communicative needs require it”. Demzufolge widersprechen sich die beiden Erklärungsansätze nicht, sondern ergänzen einander insofern, als häufig wahrgenommene Variationen eines *pattern* nicht automatisch zu dessen Segmentierung/Analyse führen müssen, aber dazu beitragen können, potenziell variable *slots* für den Fall einer sprechfunktionalen Notwendigkeit abrufbar/verfügbar zu machen.

Der *needs-only approach* wie auch das *DMCDC-model* liefern demzufolge eine plausible Erklärung für die Beobachtung, dass selbst bei Muttersprachlerinnen/-sprachlern sowohl

³⁹ Wray (2005: 130) bezieht sich an dieser Stelle auf Bruner (1983).

⁴⁰ Im *DMCDC-model* (vgl. ausführlich Glass 2019: 106-111) werden verschiedene Modelle – die *Cognitive Construction Grammar* (vgl. Goldberg 1995), das *Stage Model* (vgl. Wray & Perkins 2000) und das *Complex Adaptive System* (vgl. N. Ellis & Larsen-Freeman 2009) – zusammengeführt. Das Modell wurde entwickelt, um die Analyse formelhafter Sequenzen (hier im Speziellen von Kollokationen im Erstspracherwerb) von einer anfangs invariablen Verwendung hin zu einem überwiegend produktiven Gebrauch detailliert zu erklären (vgl. Glass 2019: 107).

syntaktisch regelmäßige als auch unregelmäßige formelhafte Sequenzen lange Zeit unanalysiert im Lexikon verbleiben (vgl. Peters 1983: 85-86) – und das, obwohl die Einzelkonstituenten der formelhaften Sequenz möglicherweise bereits Teil des Lexikons sind:

[...] while it might never have been necessary to break down the string [*What time is it?*] [...] and it is therefore stored in the lexicon as a unit, that does not mean that the individual words *what*, *time*, *is* and *it* might not have been analyzed out of other strings and separately stored (Wray 2005: 132, kursiv im Original).

Demnach werden die analysierten Segmentbestandteile einer formelhaften Sequenz separat neben der ursprünglichen formelhaften Sequenz im Lexikon gespeichert, so dass sich die Anzahl der sprachlichen Einheiten im Lexikon entsprechend erhöht: „The result would be a great deal of multiple representation“ (Wray 2005: 203).

Den Ausführungen zufolge begründet neben dem *needs-only approach* auch das *DMCDC-model*, warum Segmentierungen/Analysen teilweise nicht oder erst sehr spät erfolgen. Überdies liefern beide Ansätze eine Erklärung für die Vielfältigkeit an Erscheinungsformen in Bezug auf die unterschiedliche Länge formelhafter Sequenzen (vgl. Wray 2005: 202). Diese Vielfältigkeit scheint insofern maßgeblich von der komplementären Beziehung zwischen Sprachform und -funktion bestimmt zu sein, als die jeweils vorherrschenden kommunikativen Bedürfnisse der Lernenden (Funktionsebene) Einfluss darauf haben, ob eine ganzheitlich erlernte Sequenz segmentiert/analysiert verwendet wird (Formebene). Dies bekräftigt letztlich die Annahme, dass die Erst-/Zweitsprachenentwicklung weitestgehend sprechfunktional gesteuert ist (s. Kapitel 2, Einleitung).

2.1.1.5 Zusammenfassung

Das sprachwissenschaftliche Verständnis formelhafter Sequenzen lässt sich in Bezug auf a) die hier dargestellten Definitionen und Erscheinungsformen, b) die zentralen Merkmale sowie c) der Bedeutung im Sprachgebrauch/Zweitsprachenerwerbsprozess von Kindern wie folgt zusammenfassen.

a) Begriffsdefinitionen und Erscheinungsformen:

Der Begriff der *formelhaften Sequenzen* gilt als ein weitgehend neutraler Sammelbegriff, dem verschiedene Ausprägungsformen formelhafter Sprache untergeordnet werden können (vgl. Schmitt & Carter 2004: 4, Wray 2005: 9). Formelhafte Sequenzen werden (überwiegend) ganzheitlich gespeichert und in der Kommunikationssituation (überwiegend) ganzheitlich abgerufen (vgl. Schmitt & Carter 2004: 3, Wray 2005: 9). Auf Grundlage eines

erweiterten Lexikonverständnisses verweisen Wrays (2005/2008) Definitionen auf verschiedene Erscheinungsformen formelhafter Sprache in Bezug auf den Umfang (einzelne Morpheme, Wörter, Mehr-Wort-Einheiten und ganze Texte); die grammatikalische und semantische Transparenz (syntaktisch regelmäßig/semantisch transparent, syntaktisch unregelmäßig/semantisch undurchsichtig) und den Grad an Fixiertheit [invariabel (*routine*), variabel (*pattern*) mit *open slot* (vgl. Hakuta 1974: 288-289)].

b) Zentrale Merkmale formelhafter Sequenzen:

Aufgrund der Diversität des Phänomens formelhafter Sprache werden verschiedene Identifikationsmerkmale formelhafter Sequenzen diskutiert. Hierzu zählen eine hohe Frequenz im Sprachgebrauch (vgl. Mukherjee 2002: 85, Siyanova-Chanturia 2015: 297, Wei & Ying 2011: 709); eine kohärente phonologische Form (vgl. Schmitt & Carter 2004: 4), d. h. eine flüssige (vgl. Wood 2010: 129, Wray 2005: 35-36) und weniger präzise (vgl. Wray 2005: 37-38) Artikulation; verschiedene lernersprachliche Merkmale, wie *code switching*, fossilisierte Fehler (Wray 2000: 467) sowie Äußerungen, die sich in puncto Länge, Korrektheit oder Komplexität von den übrigen Äußerungen des Sprechenden abheben (vgl. Wray 2005: 40); ein situationsspezifischer Gebrauch (vgl. Myles et al. 1999: 52, Schmitt & Carter 2004: 9), oftmals als so genanntes *adjacency pair*, das die Abfolge der formelhaften Sequenzen sprechfunktional bestimmt (vgl. Nattinger & DeCarrico 1992: 120, Yule 1996: 77).

Eine verlässliche Einschätzung, ob es sich um formelhaften Sprachgebrauch handelt, kann jedoch nur unter Berücksichtigung mehrerer Merkmale gleichzeitig vorgenommen werden (vgl. Wray 2005: 43).

c) Bedeutung formelhafter Sequenzen für den Sprachgebrauch:

Formelhafte Sequenzen gelten insbesondere im mündlichen Sprachgebrauch als weit verbreitet (vgl. Pawely & Syder 1983: 205). Zu den verschiedenen Funktionen formelhafter Sequenzen sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache zählen im Wesentlichen sprachverarbeitende Vorteile sowohl für den Sprechenden als auch den Zuhörenden (vgl. Wei & Ying 2011: 709, Wood 2010: 54); die Möglichkeit, Gesprächssituationen zugunsten der eigenen Bedürfnisse zu beeinflussen und Diskursstrukturen transparent zu machen (vgl. Wray 2005: 101). Die kommunikativen Interessen eines Sprechenden steuern angesichts des übergeordneten Ziels „the speaker’s promotion of self“ (Wray 2005: 101) sowohl die Speicherung als auch den Abruf formelhafter Sequenzen maßgeblich.

d) Bedeutung formelhafter Sequenzen für den Zweitspracherwerb von Kindern:

Die Bedeutung formelhafter Sequenzen für das Erlernen der Zweitsprache wird in der sprachwissenschaftlichen Literatur teilweise kontrovers diskutiert. Während einerseits

davon ausgegangen wird, dass zwischen Formelhaftigkeit und der Entwicklung grammatischen Regelwissens keine Verbindung besteht (vgl. Bohn 1986: 185, Granger 1998: 157-158, Krashen & Scarcella 1978: 283), deuten die aufgeführten empirischen Untersuchungsergebnisse von Hakuta (1974) und Wong-Fillmore (1976) darauf hin, dass sich auf der Basis formelhaften Sprachgebrauchs in einem fortwährenden Rekonstruktionsprozess produktiv zur Verfügung stehende Sprachstrukturen entwickeln können. Diesen Erkenntnissen folgend, gehen auch Wei & Ying (2011: 711), Wood (2010: 16) und Wray (2005) von einer spracherwerbsförderlichen Rolle formelhafter Sequenzen aus. Im *needs-only approach* verdeutlicht Wray (2005: 130-132/202), dass Segmentierungs-/Analyseprozesse sprechfunktional geleitet sind und formelhafte Sequenzen nur insofern intern analysiert werden, als hierfür auch kommunikative Anforderungen/Bedürfnisse für den Sprechenden vorliegen. Voraussetzung hierfür ist, dass ein Lernender die formelhafte Sequenz im Input zuvor variantenreich wahrnehmen, potenzielle *slots* identifizieren und abspeichern kann (*DMCDC-model*, vgl. Glass 2019: 107).

Im folgenden Kapitel werden die Verständnisse formelhafter Sequenzen in der Englischdidaktik vorgestellt und mit den bisher erarbeiteten Erkenntnissen der Sprachwissenschaft abgeglichen.

2.1.2 Begriffsverständnisse formelhafter Sequenzen in der Englischdidaktik

Die Entwicklung mündlicher Kommunikationsfähigkeit in Alltagssituationen kann als das übergeordnete Ziel des Grundschulenglischunterrichts bezeichnet werden (vgl. z. B. Böttger 2005: 55, Mindt & Schlüter 2003: 18). Formelhafte Sequenzen, die im mündlichen Sprachgebrauch weit verbreitet sind (vgl. Erman & Warren 2000, O’Keeffe et al. 2007, Pawley & Syder 1983), nehmen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle ein: „In view of the important role of formulaic sequences in language development, it is advisable for teachers as well as the language learners to lay emphasis on the use of formulaic sequences“ (Wei & Ying 2011: 712). Angesichts der Vielzahl an Funktionen formelhaften Sprachgebrauchs empfiehlt auch Davies (2014: 229) eine explizite Vermittlung formelhafter Sequenzen im Unterricht.

Vor dem Hintergrund der dargestellten Erkenntnisse aus der Zweitspracherwerbsforschung (vgl. Hakutas 1974, Wong-Fillmore 1976, s. Kapitel 2.1.1.4), die nicht nur für eine zentrale Bedeutung formelhafter Sequenzen im Sprachgebrauch, sondern vor allem auch für eine erwerbsförderliche Rolle dieser im Kontext des natürlichen Zweitsprachenlernens von Kindern sprechen (s. Kapitel 2.1.1.4), scheint es lohnenswert, der Frage nachzugehen, ob und inwieweit die genannten Funktionen formelhafter Sprache aus der

Perspektive der grundschulbezogenen Englischdidaktik Bestätigung finden bzw. ob in diesem Lernkontext nicht womöglich auch weiterführende Funktionen von Relevanz sind. Um eine vergleichbare Grundlage zu dem zuvor dargestellten sprachwissenschaftlichen Verständnis formelhafter Sequenzen zu schaffen, werden in einem ersten Schritt die Begriffsdefinitionen und Erscheinungsformen, wie sie sich in der englischdidaktischen Literatur darstellen, erarbeitet. In einem zweiten Schritt wird schließlich die Bedeutung formelhafter Sequenzen für das Sprechen/Erlernen der Fremdsprache näher betrachtet.

2.1.2.1 Begriffsdefinitionen formelhafter Sequenzen nach Cameron (2005), Mindt & Schlüter (2003) und Schmid-Schönbein (2008)

Das Phänomen formelhafter Sprache wird ähnlich, wie bereits aus der hier eingenommenen sprachwissenschaftlichen Perspektive zu sehen war, auch in der englischdidaktischen Literatur unter einer Vielzahl von Begriffen beschrieben, wie z. B. „*chunks of language*“ (Schmid-Schönbein 2008: 87, kursiv im Original), „feststehende Redewendungen“ (Klippel 2000: 71) oder „Redemittel“ (Mindt & Schlüter 2003: 97). Den verschiedenen Begriffen liegt insofern ein gemeinsamer Verständniskern zugrunde, als unter formelhaften Sequenzen weitestgehend ganzheitlich erlernte sprachliche Einheiten verstanden werden (vgl. auch Wood 2010, s. Kapitel 2.1.1.1). Cameron (2005: 49-50) geht in ihrer Definition ausführlich auf die ganzheitliche Lernweise formelhafter Sequenzen ein:

phrases that seem to have been produced as whole chunks, rather than being put together word by word. [...] The ‚formulaic sequences‘ or chunks can be learnt as wholes, or may be ‚fused‘, i. e. they are not encountered as wholes but are made into chunks in the mind of the learner. Chunks are likely to be produced as whole units [...] (Anführungszeichen im Original).

Der ganzheitlichen Lernweise können zwei unterschiedliche Prozesse zugrunde liegen: Entweder wird eine bereits als formelhaft wahrgenommene Sequenz unmittelbar als Ganzes erlernt oder die formelhafte Sequenz wird durch den Lernenden erst konstruiert und später holistisch gespeichert (vgl. Cameron 2005: 49-50). Diese Prozesse entsprechen damit im Wesentlichen den von Wray (2000: 465-466) dargestellten Lernweisen formelhafter Sequenzen (s. Kapitel 2.1.1.1).

Gemäß Camerons (2005: 49-50) Verständnis manifestiert sich Ganzheitlichkeit nicht nur auf der Lernebene, sondern insofern auch auf der Produktionsebene, als formelhafte Sequenzen auch im Ganzen artikuliert werden. Schmid-Schönbein (2008: 137) macht zudem darauf aufmerksam, dass formelhafte Sequenzen von den Kindern auch ganzheitlich erfasst/verstanden werden. In diesem Sinne definiert Schmid-Schönbein (2008: 137) den von ihr verwendeten Begriff der *chunks of language* aus der Perspektive des Zuhörenden: „Von den

Kindern zunächst als Ganzes aufgenommene und dem Kerninhalt nach verstandene sprachliche Äußerungen wie etwa *See you tomorrow* als *Tschüss, bis morgen*“ (kursiv im Original). Die Situation, in der die formelhafte Sequenz geäußert wird, nimmt hierbei insofern eine wichtige Rolle ein, als die mithilfe der formelhaften Sequenz übermittelte Sprachfunktion aufgrund ihres spezifischen Situationsbezugs (hier: das Ende der Unterrichtsstunde) für die Grundschulkinder leicht verständlich ist (vgl. Schmid-Schönbein 2008: 137, vgl. auch Mindt & Schlüter 2003: 97).⁴¹

Vergleicht man die Definitionen der Englischdidaktik mit dem psycholinguistischen Verständnis formelhafter Sequenzen, so zeichnen sich insofern Parallelen ab, als Mindt & Schlüter (2003) sowie Schmid-Schönbein (2008: 67) ähnlich wie Schmitt & Carter (2004: 9) auf den situationsspezifischen Gebrauch formelhafter Sequenzen aufmerksam machen. Unterschiede zwischen den beiden Perspektiven zeichnen sich dagegen insbesondere hinsichtlich der Ausführlichkeit und des Tiefgangs der jeweiligen Ausführungen ab. Während Wray (2005: 268) erläutert, dass lediglich kommunikativ bedeutsame/nützliche Sequenzen von dem Sprechenden im mentalen Lexikon gespeichert werden und damit eine Erklärung für die enge Verbindung zwischen formal-sprachlicher und sprechfunktionaler Ebene liefert, bleibt dieser grundlegende Aspekt eines kommunikativ-funktionalistischen Sprach-/Sprachlernverständnisses in der Englischdidaktik weitgehend unberücksichtigt.

2.1.2.2 Erscheinungsformen formelhafter Sequenzen

Die Vielfältigkeit formelhafter Sprache, wie sie bereits auf Grundlage der Definitionen Wrays (2005/2008) hinsichtlich des Umfangs, der Fixiertheit und der Grammatikalität/semantischen Transparenz formelhafter Sequenzen dargestellt wurde, ist größtenteils auch in der englisch-didaktischen Diskussion zu erkennen. Die verschiedenen Erscheinungsformen sollen daher im Folgenden ausführlicher betrachtet werden.

(1) Umfang formelhafter Sequenzen

Formelhafte Sequenzen werden meist als über das Einzelwort hinausgehende „Wortverbindungen“ (Diehr & Frisch 2008: 47) verstanden. Mindt & Wagner (2009: 278) definieren den Begriff *chunk* als „Verbindung von Wörtern zu kurzen, feststehenden Ausdrücken, z. B. *very good, in the morning, how nice*“ (kursiv im Original), bezeichnen aber in ihrer Auflistung verschiedener Redemittel darüber hinaus auch die aus nur einem

⁴¹ Mindt & Schlüter (2003: 97) definieren den von ihnen verwendeten Begriff der „Redemittel“ als Ausdruck bestimmter Sprachfunktionen, die „an besondere Kontexte und Situationen gebunden“ sind.

Wort bestehenden Begrüßungsformeln *Hello* und *Hi* als „feste Wendungen“ (Mindt & Wagner 2009: 103). Demnach liegen – ähnlich der sprachwissenschaftlichen Diskussion eines einerseits ausgeweiteten Verständnisses, das auch einzelne Morpheme/Wörter integriert (vgl. Wray 2008: 12) und eines andererseits eingegrenzten Verständnisses auf Mehrworteinheiten (vgl. Schmitt & Carter 2004: 4, Wei & Ying 2011: 708) – auch in der Englischdidaktik unterschiedliche Verständnisse bezüglich des Umfangs formelhafter Sequenzen vor.

(2) Fixiertheit formelhafter Sequenzen

Mindt & Schlüter (2003: 97-99) unterscheiden zwischen „festen Wendungen (idiomatische Redemittel)“ und „abwandelbare[n] Redemittel[n]“. Zu der ersten Gruppe zählen Redemittel wie *Excuse me!* oder *You're welcome!*, welche an ganz bestimmte Kontexte gebunden sind (vgl. Mindt & Schlüter 2003: 97). Die der zweiten Gruppe angehörenden Redemittel können durch den Austausch einzelner Wörter sowohl grammatikalisch als auch inhaltlich variiert werden (vgl. Mindt & Schlüter 2003: 97-98) und entsprechen damit den in der sprachwissenschaftlichen Perspektive benannten *patterns* (vgl. Hakuta 1974). Auch Cameron (2005: 50) weist auf die Abwandelbarkeit formelhafter Sequenzen hin und verdeutlicht dies am Beispiel von *it's_*, welches sowohl mit Nomen als auch Adjektiven gefüllt werden kann: *it's a fox/bird* oder *it's white*.

(3) Grammatikalität und semantische Transparenz formelhafter Sequenzen

Feste und abwandelbare Redemittel unterscheiden sich Mindt & Wagner (2009: 186) zufolge nicht nur anhand ihres unterschiedlichen Grades an Fixiertheit, sondern auch hinsichtlich ihrer Grammatikalität und ihrer semantischen Transparenz:

Die Bedeutung von festen Wendungen lässt sich meist nicht aus der Bedeutung der einzelnen Bestandteile erschließen. Feste Wendungen müssen arbiträr (wie Vokabeln) gelernt werden. [...] Bei abwandelbaren Redemitteln lässt sich die Gesamtbedeutung aus der Summe der Bedeutungen der einzelnen Wörter erschließen. Die Abwandlungen folgen dem Regelsystem der Sprache. Abwandelbare Redemittel können regelgeleitet gelernt werden (Mindt & Wagner 2009: 102).

Die semantische ‚Undurchsichtigkeit‘ vieler feststehender Redemittel erläutern Mindt & Wagner (2009: 186) u. a. am Beispiel von *You're welcome*: Die Bedeutung der formelhaften Sequenz im deutschen Sprachgebrauch *Bitte!* oder *Gern geschehen!* würde allein anhand der Bedeutung ihrer Einzelwörter *you*, *are* und *welcome* nicht zu erkennen sein. Dagegen stellen sich abwandelbare Redemittel semantisch überwiegend transparent dar und unterliegen den grammatikalischen Regelmäßigkeiten, wie z. B. die syntaktisch regelmäßige Sequenz *This is_* (vgl. Mindt & Wagner 2009: 102/186).

Die dargestellten Definitionen und Erscheinungsformen formelhafter Sequenzen, wie sie in der Englischdidaktik benannt werden, stimmen im Wesentlichen mit denen der sprachwissenschaftlichen Perspektive überein. Sprachtheoretische Erklärungen, die ein tiefergehendes Verständnis für die Diversität an Erscheinungsformen ermöglichen würden, bleiben in der englischdidaktischen Fachliteratur jedoch größtenteils aus.

2.1.2.3 Bedeutung formelhafter Sequenzen für das Sprechen in der Fremdsprache

In der englischdidaktischen Literatur wird eine Vielzahl eng miteinander verbundener Funktionen des Gebrauchs formelhafter Sprache diskutiert. Die folgende Aufstellung umfasst fünf zentrale Funktionen, die im Zusammenhang mit der Förderung kommunikativer Fähigkeiten im Grundschulenglischunterricht benannt werden: (1) Ausdruck von Kommunikationsbedürfnissen ohne Grammatikwissen (vgl. z. B. Legutke et al. 2012: 63, Schmid-Schönbein 2008: 87), (2) Entlastung der Sprachverarbeitungsprozesse (vgl. z. B. Cameron 2005: 50), (3) Vergrößerung des Äußerungsrepertoires mithilfe abwandelbarer formelhafter Sequenzen (vgl. z. B. Mindt & Schlüter 2003: 97), (4) Annäherung an einen authentischen Gebrauch der Fremdsprache (vgl. Bredenbröcker 2015: 88-97, Mindt & Schlüter 2003: 97-105) und (5) Organisation von Klassenraumroutinen (vgl. z. B. Opal 2013: 127). Die genannten Funktionen werden im Folgenden näher betrachtet.

(1) Ausdruck von Kommunikationsbedürfnissen ohne Grammatikwissen

Formelhafter Sprachgebrauch unterstützt Schüler/-innen darin, verschiedene Mitteilungsabsichten zum Ausdruck zu bringen und ermöglicht darüber hinaus die „spontane[n] Verständigung an wichtigen Punkten des Kommunikationsablaufs (z. B. Begrüßung, Verabschiedung, Ausdruck einer Bitte etc.)“ (Mindt & Schlüter 2003: 97). Zwar liegen formelhaften Sequenzen verschiedene grammatikalische Strukturen zugrunde, diese werden aber von den Lernenden nicht bewusst verwendet (vgl. Legutke et al. 2012: 63), sondern weitestgehend unanalysiert gebraucht (vgl. Drese 2007: 39). Das heißt, die Bedeutung der einzelnen Formen muss den Lernenden nicht bekannt sein (vgl. Schmid-Schönbein 2008: 87). Um die Fremdsprache kommunikativ zu verwenden, müssen Lernende demnach nicht zunächst grammatikalisches Regelwissen erwerben, sondern können mithilfe formelhafter Sequenzen bereits zu einem frühen Zeitpunkt fremdsprachliche Situationen erfolgreich meistern (vgl. z. B. Keßler 2009: 160/167). Hakutas (1976: 333) Erkenntnisse aus der Zweitspracherwerbsforschung unterstützen diese Annahmen und weisen zudem auf eine motivationale Bedeutung des formelhaften Sprachgebrauchs hin:

[...] if learners always have to wait until they acquire the constructional rules for forming an utterance before using it, then they may run into serious motivational difficulties in learning the language, for the functions that can be expressed (especially in the early stages of learning) would be severely limited.

Mithilfe formelhafter Sequenzen können Lernende bereits zu Beginn des Lernprozesses fremdsprachlich aktiv werden.

(2) Entlastung der Sprachverarbeitungsprozesse

Cameron (2005: 50) macht auf die verarbeitungsentlastenden Vorteile formelhaften Sprachgebrauchs aufmerksam: „chunks‘ of language [...] can be brought into use with less effort than constructing a fresh phrase or sentence“ (Anführungszeichen im Original). Die begrenzten Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses (vgl. Diehr 2011: 15-16) werden aufgrund des Abrufs formelhafter Sequenzen aus dem Langzeitgedächtnis (vgl. Böttger 2005: 38) weniger stark in Anspruch genommen:

Die automatische [...] Verwendung von sprachlichen Versatzstücken ermöglicht es dem Sprecher, diese mit wenig Aufmerksamkeit und nahezu fehlerfrei auszuführen und damit die Grundlage für die bewusste Ergänzung der sprachlichen *frameworks* zu bilden. Die Automatisierung steigert zudem die neuronale Verarbeitungsgeschwindigkeit im Gehirn und erweitert die Sprachkapazitäten (Böttger 2014: 7, kursiv im Original).

Formelhafter Sprachgebrauch vereinfacht aufgrund seiner verarbeitungsentlastenden Wirkung produktives Sprechen – sei es in Form von Einschüben innerhalb eines *pattern* oder in Form gänzlich neu gebildeter Äußerungen auf der Basis grammatikalischer Regeln (vgl. Böttger 2014: 7).

(3) Vergrößerung des Äußerungsrepertoires mithilfe abwandelbarer formelhafter Sequenzen

Die Möglichkeit, viele formelhaft erlernte Sequenzen innerhalb eines oder mehrerer *slot/-s* durch den Austausch einzelner Konstituenten abwandeln zu können, „[...] erlaubt es den Lernern, ihre noch sehr begrenzten Redemittel so zu nutzen, dass unterschiedliche Sprachfunktionen und damit verbundene Mitteilungsabsichten zum Ausdruck gebracht werden können“ (Mindt & Schlüter 2003: 97).

Die Sequenz *I‘m_* kann beispielsweise durch das Einfügen der Adjektive *happy, tired, cold* innerhalb der „Sprachfunktion ‚Über das Befinden Auskunft geben‘“ variiert werden (vgl. Mindt & Schlüter 2003: 98, Anführungszeichen im Original). Das Ergänzen von Adjektiven anderer Inhaltsbereiche, wie z. B. *German* oder *Turkish* in das *pattern I‘m_*, führt zu einer inhaltlichen wie auch sprechfunktionalen Erweiterung, d. h. von der ursprünglichen Sprachfunktion ‚sich über das Befinden äußern‘ hin zu der Sprachfunktion ‚sich und andere

vorstellen‘ (vgl. Mindt & Schlüter 2003: 98, vgl. auch Diehr 2011: 17). In diesem Sinne kann mit dem verschiedenartigen Füllen der ganzheitlich erlernten *frames* Hasiba, Jantscher & Peltzer-Karpf (1997: 71-72) zufolge, „die Flexibilität der Ausdrucksweise“ gesteigert werden.

(4) Annäherung an einen authentischen Gebrauch der Fremdsprache

Die tendenziell hohe Auftretenshäufigkeit formelhafter Sequenzen trägt mit dazu bei, dass formelhafte Sequenzen typisch für spezifische Situationen des Alltags empfunden werden (vgl. Mukherjee 2002: 20, Pawley & Syder 1983, s. Kapitel 2.1.1.2). Vor diesem Hintergrund empfehlen Mindt & Schlüter (2003) sowie außerdem Bredenbröcker (2015) für die Annäherung an authentischen Sprachgebrauch im Englischunterricht der Grundschule, häufig verwendete formelhafte Sequenzen des Englischen einzusetzen.

Mindt & Schlüter (2003: 97-105) stellen auf der Basis einer korpuslinguistischen Analyse des *Polytechnic of Wales Corpus* (vgl. Fawcett & Perkins 1980) mündlicher Sprache von englischsprachigen Kindern im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren sowie des *British National Corpus* (vgl. BNC Consortium 2001) mündlicher Sprache von Erwachsenen eine Liste häufig geäußelter Redemittel für den Englischunterricht des 3./4. Schuljahres zusammen. Für eine Vielzahl an Sprachfunktionen listen die Forscher verschiedene formelhafte Sequenzen auf: Sie empfehlen z. B. die Sprachfunktion ‚Gefallen oder Vorlieben ausdrücken‘ im Unterricht des 4. Schuljahres mithilfe des häufig verwendeten Redemittels *My/Her/His favourite...(pet) is...* auszudrücken (vgl. Mindt & Schlüter 2003: 108).

Bredenbröcker (2015: 88-97) verfolgt einen ähnlichen korpusanalytischen Ansatz wie Mindt & Schlüter (2003) und ermittelt auf Grundlage einer Untersuchung des *Oxford Children's Corpus* (vgl. Wild, Kilgariff & Tugwell 2012), einer Sammlung geschriebener Kurzgeschichten von englischsprachigen Kindern im Alter zwischen sieben und zwölf Jahren, die 15 am häufigsten verwendeten Nomen und Verben. Am Beispiel der Verben *say*, *see* und *make* sowie der Nomen *time*, *friend* und *eye* zeigt Bredenbröcker (2015: 90-97) typische Kollokationen auf. Ihres Erachtens nach wird der Wichtigkeit formelhaften Sprachgebrauchs im Grundschulenglischunterricht nicht genügend Rechnung getragen: Wird formelhafte Sprache im Unterricht berücksichtigt, so handelt es sich in der Regel um „ritualisierte[n] Formeln für die tägliche Konversation wie z. B. *Excuse me, my name is...How are you?*. Andere grundschultaugliche Phraseologismen wie Kollokationen fehlen größtenteils“ (Bredenbröcker 2015: 83, kursiv im Original). Um der Forderung nach authentischem Sprachgebrauch dennoch nachzukommen, empfiehlt sie das Erlernen hochfrequenter Verben sowie deren lexikalischer und grammatikalischer *patterns*, wie z. B.

typische Verb-Objekt-Verbindungen, wie *say + goodbye*, *say + word*, *say + name* (Bredenbröcker 2015: 81/83/91).

Angesichts der meist nicht-muttersprachlichen bzw. fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte im Grundschulenglischunterricht bietet die gezielte Berücksichtigung hoch frequenter sprachlicher Einheiten den Kindern offenbar eine wichtige Möglichkeit, authentische Sprache zu erlernen.

(5) Organisation von Klassenraumroutinen

Die bereits genannten Funktionen formelhafter Sequenzen im Sinne einer entlastenden, kommunikationsfördernden Rolle wurden bisher ausschließlich mit Blick auf die Lernenden diskutiert. Opal (2013: 127) berücksichtigt neben der Lerner- auch die Lehrerperspektive und führt in Anlehnung an Zimmer (2010) aus, dass die Kenntnis formelhafter Sequenzen nicht-muttersprachliche Lehrkräfte unterstützt, die Fremdsprache durchgängig und flüssig zu verwenden. Da formelhafte Sequenzen oftmals an spezifische Kontexte/Situationen des Alltags geknüpft sind, stellen sie „ein Repertoire für die Bewältigung von wiederkehrenden Sprach- und Handlungssituationen zur Verfügung“ (Mindt & Schlüter 2003: 97). Der regelmäßige Gebrauch formelhafter Sequenzen durch die Lehrkraft ermöglicht Grundschulkindern aber auch, formelhafte Sprache situationsadäquat zu erlernen:

As children get used to hearing these phrases repeated over again in lesson after lesson, they pick them up and then begin to adapt them to form prefabricated patterns [...]. *Sit down. Sit down everyone, Sit down everyone, here* (pointing to a mat on the floor). Initiative and confidence to build on to language unconsciously is fundamental to children's progress in beginning to learn English. [...] With constant repetition of the same routines, children soon acquire the language involved and can begin to use it themselves to organize activities or games (Opal 2013: 127, kursiv im Original).

Opal (2013: 127) beschreibt hier ein Wechselspiel zwischen den Funktionen formelhafter Sprache: Während formelhafte Sequenzen die nicht-muttersprachliche Lehrkraft darin unterstützen, Klassenraumroutinen, wie z. B. Begrüßung/Verabschiedung oder Arbeitsaufträge einsprachig wie auch flüssig zu artikulieren, stellt formelhafter Sprachgebrauch für die Schüler/-innen auch in sozial-emotionaler Hinsicht eine gewisse Verlässlichkeit dar.

Die hier dargestellte Wichtigkeit formelhafter Sequenzen sowohl für den lehrerseitigen als auch den lernerseitigen Gebrauch der Fremdsprache lässt vermuten, dass diesen auch im Fremdsprachenlernprozess eine wichtige Bedeutung zukommt.

2.1.2.4 Bedeutung formelhafter Sequenzen für das Lernen der Fremdsprache

„[G]rammar learning can evolve from the learning of chunks of language” – Cameron (2005: 98) beschreibt hier, wie sich aus der zunächst unanalysierten Verwendung formelhafter Sequenzen und den allmählich beginnenden Segmentierungs- und Rekombinationsprozessen grammatikalisches Wissen entwickelt:

The chunk may be used as a whole for some time, but it is available to be broken down and parts re-used with other words [...]. The breaking down and recombining of previously learnt chunks of language is a process of grammar construction, and appears to be a useful part of language learning (Cameron 2005: 98).

Ähnlich wie Cameron (2005) betrachten auch andere Forscher/-innen den Gebrauch formelhafter Sequenzen als einen wichtigen Ausgangspunkt für die weitere fremdsprachliche Entwicklung der Grundschulkinder (vgl. Böttger 2014: 7, Mindt & Schlüter 2003: 99, Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 35, Schmid-Schönbein 2010: 78). Exemplarisch sei an dieser Stelle auf die Longitudinalstudie Peltzer-Karpfs & Zangls (1998) verwiesen, die im Folgenden skizziert werden soll.

2.1.2.4.1 Peltzer-Karpf & Zangl (1998)

Die Forscherinnen untersuchten die fremdsprachliche Entwicklung von Grundschulkindern im bilingualen Unterricht an zwei österreichischen Grundschulen über einen Zeitraum von vier Jahren (1993-1997) sowohl unter diskurs- als auch formal-sprachlichen Gesichtspunkten (vgl. Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 19-21).

Die Ergebnisse der Untersuchung⁴² deuten darauf hin, dass Lernende aus der ihnen dargebotenen Sprache einzelne Wörter und formelhafte Sequenzen extrahierten und diese in den Gesprächssituationen verwendeten (vgl. Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 55-56/132). Die Untersuchungsergebnisse sprechen außerdem dafür, dass „die Verwendung von unanalysierten, gespeicherten Lautketten eine wichtige Voraussetzung für die allmähliche Dekodierung von sprachlichem Material darstellt“ (Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 56).

Im Laufe der vier Schuljahre segmentierten die Lernenden die formelhaften Sequenzen zunehmend, „wobei das Herauslösen und Gruppieren von gemeinsamen Merkmalen zentrale Bedeutung [besaß]“ (Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 56). Gleichzeitig nahm der Gebrauch formelhafter Sequenzen durch das vermehrt selbstständige, regelbasierte Konstruieren im

⁴² Die hier dargestellten Ergebnisse beziehen sich aus erkenntnistheoretischen Gründen nur auf die Kinder, deren Muttersprache Deutsch war.

Laufe der vier Schuljahre stetig ab (vgl. Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 58). In diesem Zusammenhang werden zwei komplementär verlaufende Sprachlernprozesse beschrieben:

Einerseits werden einzelne, meist frequente und/oder lautlich/positionell prägnante Konstituenten selektiert und zu syntagmatischen Verbindungen verknüpft (= *bottom-up*). Andererseits erfolgt eine sukzessive Aufspaltung ganzer Lautketten (= *top-down*), was bereits auf Segmentierungsprozesse hinweist (Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 132-133, kursiv im Original).

Die mitunter im 2. Schuljahr einsetzenden Segmentierungen formelhafter Sequenzen im Sinne des hier benannten *top-down*-Prozesses lassen sich Peltzer-Karpf & Zangl (1998: 133) zufolge anhand der „*frame-slot-Kombinationen*“ (kursiv im Original), wie *that's* + x oder *here is a* + x erkennen. Englischsprachige *patterns* wurden u. a. um deutschsprachige Einschübe ergänzt, wie z. B. *We must write a Personenbeschreibung against our father* (Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 141). Die „satz- und wortinterne Segmentierungstätigkeit“ steigerte sich im Laufe des dritten und vierten Schuljahres zunehmend (vgl. Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 138/140). Zudem konnte eine „größere paradigmatische und syntagmatische Variabilität“, welche sich im Diskursverhalten insofern widerspiegelte, als die Kinder begannen, „durch Rückfragen regulativ in den Gesprächsverlauf einzugreifen“, beobachtet werden (Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 138).

Im 4. Schuljahr war schließlich vermehrt zu erkennen, dass einzelne Konstituenten in ihrer Position verändert und längere Äußerungen produziert wurden (vgl. Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 140). Die in der Tendenz zunehmende Segmentierung und Analyse der ganzheitlich erlernten Sequenzen löste bei den Lernenden so genannte „Systemturbulenzen“ aus:

Aufgrund umfassender Restrukturierungsprozesse kommt es in der vierten Schulstufe schließlich zu einer globalen Systemveränderung, wobei nach einer allmählichen Stabilisierung der S-V-Kongruenz sich der Schwerpunkt auf die rechte Satzperipherie verlagert; d. h. daß zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedliche Bereiche/Positionen fokussiert werden. Wie intensiv und wann morphosyntaktische Restrukturierungsprozesse ablaufen, hängt wesentlich vom Lexikon ab, wobei eine bestimmte kritische Größe die notwendige Voraussetzung für das Knacken des strukturellen Codes bilden dürfte [...] (Peltzer Karpf & Zangl 1998: 144).⁴³

Extraktion und Segmentierung bildeten Peltzer-Karpf & Zangl (1998: 56) zufolge die „Grundlage für das Wahrnehmen morphosyntaktischer Muster“. Um wiederkehrende Muster zu entdecken und schließlich selbst anzuwenden, wurde davon ausgegangen, dass Lernende eine gewisse Menge an Strukturen segmentiert bzw. analysiert haben müssen, um

⁴³ Peltzer-Karpf & Zangl (1998: 144) beziehen sich an dieser Stelle auf die *critical mass hypothesis* nach Marchman & Bates (1994).

Ähnlichkeiten der einzelnen Konstituenten zueinander und zugrunde liegende Gesetzmäßigkeiten wahrzunehmen (vgl. Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 56-57).

Zwar zeigen Peltzer-Karpf & Zangl (1998) auf, wie sich die formal-sprachliche Entwicklung auf das Diskursverhalten auswirkt, wie z. B. anhand der Rückfragen im Dialog, inwieweit jedoch kommunikative Bedürfnisse die Segmentierungs- und Analyseprozesse steuern, wird nicht ersichtlich. Vor diesem Hintergrund wären weitere Erkenntnisse bezüglich des Zusammenspiels von sprachlicher Form (Segmentierung/Analyse formelhafter Sequenzen) und Bedeutungsebene (kommunikative Intention) insbesondere in den englischsprachigen Schüleräußerungen aus dem regulären Grundschulenglischunterricht wünschenswert.

Die vorgestellten Untersuchungsergebnisse deuten ferner darauf hin, dass Segmentierungsprozesse oftmals von den variabel füllbaren *slots* der *patterns* auszugehen scheinen (s. auch Kapitel 2.1.1.4). Daher soll im Folgenden die Bedeutung der *patterns* für das Lernen der Fremdsprache näher betrachtet werden.

2.1.2.4.2 Bedeutung der *patterns* für das Lernen der Fremdsprache

Das variable Füllen der *slots* in den *patterns* trägt maßgeblich dazu bei, dass Schüler/-innen erste Einsichten in die zugrunde liegenden sprachlichen Strukturen erlangen (vgl. Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 157). Der Lernende erkennt „durch teilweise Wiederholung wie und wo ein *chunk* aufgespalten werden kann (z. B. *What's this? ... and this?*)“ (Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 35, kursiv im Original). Somit erleichtern derart variantenreiche Wiederholungen die Segmentierung/Analyse der ganzheitlich erlernten Sequenzen (vgl. Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 28/35). Diese Empfehlungen stimmen mit den sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen des Zweitspracherwerbs insoweit überein, als Lernende auf Grundlage des variierten Gebrauchs formelhafter Sequenzen und der Restrukturierung segmentierter Konstituenten allmählich abstrakte Strukturen erkennen und diese dann in neuen Konstruktionen anwenden können (vgl. Hakuta 1974: 295, Wong-Fillmore 1976: 644-645, vgl. auch Glass 2019: 107).

Das Variieren einzelner Konstituenten setzt voraus, dass den Kindern im Unterricht eine Vielzahl solcher abwandelbarer formelhafter Sequenzen angeboten wird. Im Gegensatz zu den unveränderbaren Sequenzen sind diese Mindt & Wagner (2009: 102/186) zufolge grammatikalisch/semantisch transparent, so dass ihre interne Struktur möglicherweise leichter entdeckt werden kann. Für diese Annahme sprechen auch Nattinger & DeCarricos (1992: 117) Ausführungen zum Einsatz formelhafter Sequenzen im Unterricht: Sie empfehlen die Einführung flexibel anwendbarer *patterns*, da diesen über den Einzelfall hinausgehende

produktive Regeln zugrunde liegen, die von den Schülerinnen/Schülern relativ leicht herausgefiltert werden können.

2.1.2.5 Zusammenfassung

Das englischdidaktische Verständnis formelhafter Sequenzen stellt sich unter Berücksichtigung a) der hier dargestellten Begriffsdefinitionen, b) Erscheinungsformen und c) der Bedeutung für das Sprechen/Lernen der Fremdsprache in der Zusammenschau wie folgt dar.

a) Begriffsdefinitionen formelhafter Sequenzen:

Formelhafte Sequenzen werden in der Englischdidaktik als ganzheitlich gelernte, überwiegend unanalytierte sprachliche Einheiten verstanden (vgl. z. B. Cameron 2005: 49-50). Die Ganzheitlichkeit formelhafter Sequenzen konstituiert sich aus der ganzheitlichen Lernweise (entweder unmittelbar ganzheitlich oder eigens konstruiert und erst später als formelhafte Sequenz gespeichert) (vgl. Cameron 2005: 49-50); der ganzheitlichen Produktion (vgl. Cameron 2005: 49-50) und der ganzheitlichen Verarbeitung (vgl. Schmid-Schönbein 2008: 137). Formelhafte Sequenzen sind darüber hinaus Ausdruck von Sprachfunktionen (vgl. Mindt & Schlüter 2003: 97), die in bestimmten Situationen durch die Schüler/-innen oder die Lehrkraft geäußert werden (vgl. Schmid-Schönbein 2008: 67).

b) Erscheinungsformen formelhafter Sequenzen:

Die in der sprachwissenschaftlichen Literatur aufgeführten Erscheinungsformen formelhafter Sequenzen sind überwiegend auch in der englischdidaktischen Literatur vorzufinden. Obwohl der Umfang formelhafter Sequenzen meist auf Mehrwortverbindungen reduziert wird (vgl. Diehr & Frisch 2008: 47, Mindt & Wagner 2009: 278), scheinen Begrüßungsformeln, wie *Hello* und *Hi*, dennoch von einigen Forscherinnen/Forschern zu formelhafter Sprache hinzu gezählt zu werden (vgl. Mindt & Wagner 2009: 103). Im Bereich der Fixiertheit wird zwischen „festen Wendungen“, d. h. unveränderbaren formelhaften Sequenzen und „abwandelbare[n] Redemittel[n]“, d. h. Sequenzen, die austauschbare Bestandteile enthalten, unterschieden (vgl. Mindt & Schlüter 2003: 97-99). Die Unterscheidung zwischen festen und abwandelbaren Redemitteln entspricht Mindt & Wagner (2009: 186) zufolge auch den unterschiedlichen Erscheinungsformen formelhafter Sequenzen hinsichtlich ihrer Grammatikalität und semantischen Transparenz: Demnach gelten unveränderbare Redemittel als tendenziell ungrammatisch/semantisch intransparent, während abwandelbare Redemittel eher als grammatisch/semantisch transparent zu bezeichnen sind.

c) Bedeutung formelhafter Sequenzen für das Sprechen in der Fremdsprache:

Es wurden fünf Funktionen formelhaften Sprachgebrauchs im Englischunterricht der Grundschule benannt:

1. Formelhafte Sequenzen sind Ausdruck von Kommunikationsbedürfnissen, ohne dass Schüler/-innen hierbei bewusst von grammatikalischem Regelwissen Gebrauch machen (vgl. Legutke et al. 2012: 63).
2. Durch den Austausch einzelner Wörter/Phrasen innerhalb der *slots* einer abwandelbaren formelhaften Sequenz kann das inhaltliche/sprechfunktionale Äußerungsrepertoire erweitert werden (vgl. Diehr 2011: 17, Mindt & Schlüter 2003: 97).
3. Aufgrund des ganzheitlichen Abrufs/Verständnisses formelhafter Sequenzen können Sprachverarbeitungsprozesse entlastet werden (vgl. Cameron 2005: 50), so dass für neuartige Sprachkonstruktionen Kapazitäten frei werden (vgl. Böttger 2014: 7).
4. Durch den Einsatz typischer/häufig vorkommender formelhafter Sequenzen im Englischen kann eine Annäherung an authentischen Sprachgebrauch erzielt werden (vgl. Bredenbröcker 2015: 88-97, Mindt & Schlüter 2003: 104).
5. Formelhafte Sequenzen unterstützen nicht-muttersprachliche Englischlehrkräfte, alltägliche Klassenraumroutinen einsprachig und flüssig zu organisieren (vgl. Opal 2013: 127). Den Grundschulkindern ermöglicht diese ‚sprachliche Verlässlichkeit‘ ein situationsadäquates Lernen formelhafter Sequenzen (vgl. Opal 2013: 127).

d) Bedeutung formelhafter Sequenzen für das Lernen der Fremdsprache:

Formelhafte Sequenzen – vor allem aber die vielseitig abwandelbaren *patterns* – werden als ein zentraler Ausgangspunkt des fremdsprachlichen Lernprozesses und des sukzessiven Erwerbs grammatikalischen Regelwissens betrachtet (vgl. Cameron 2005: 98). In diesem Zusammenhang werden zwei komplementäre Prozesse, die zur Entdeckung morphosyntaktischer Strukturen durch die Lernenden führen, beschrieben: Zum einen werden Sequenzen aus dem fremdsprachlichen Input extrahiert und miteinander verknüpft; zum anderen werden bereits erlernte formelhafte Sequenzen sukzessive segmentiert, indem die Lernenden austauschbare *slots* erkennen und diese variieren (vgl. Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 132-133).

Die beiden bisher dargestellten Perspektiven der Sprachwissenschaft und Englischdidaktik auf den Begriff der formelhaften Sequenzen werden im folgenden Kapitel um die Perspektive maßgeblicher bildungspolitischer Dokumente ergänzt.

2.1.3 Begriffsverständnis formelhafter Sequenzen in bildungspolitischen Dokumenten

Der Gebrauch formelhafter Sequenzen wird in der Sprachwissenschaft wie auch in der Englischdidaktik für erfolgreiche Kommunikation in der Zweit-/Fremdsprache und für den Sprachlernprozess als zentral erachtet. Diese weitgehend anerkannte Wichtigkeit formelhafter Sequenzen findet auch in den Ausführungen curricularer Vorgaben des Englischunterrichts in der Grundschule Bestätigung.

Im Folgenden werden die Verständnisse formelhafter Sequenzen in zwei grundlegenden bildungspolitischen Dokumenten vorgestellt: dem *GeR* auf europäischer Ebene und exemplarisch für die Landesebene im *Hessischen Kerncurriculum (für den Primarbereich Moderne Fremdsprachen)*.

2.1.3.1 Begriffsverständnis formelhafter Sequenzen im *GeR*

Der *GeR* stellt eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa dar (vgl. Eberharter & Kremmel 2016). Ferner ermöglicht er es, Fertigkeitsbereiche und Fertigkeitsniveaus für das Fremdsprachenlernen zu beschreiben und vergleichbar zu machen (vgl. Europarat 2001). Die Fertigkeitsbereiche des Hörens, Lesens, Sprechens und Schreibens werden in jeweils sechs Referenzniveaus (A1 bis C2) untergliedert (vgl. Europarat 2001: 36). Das unterste Referenzniveau A1 „Breakthrough“ (Council of Europe 2001: 33) entspricht im Wesentlichen dem von Wilkins (1976) als „Formulaic Proficiency“ bezeichneten Niveau und misst dem Gebrauch formelhafter Sequenzen damit eine zentrale Bedeutung bei. Deutlich wird dies vor allem in der Ausdifferenzierung des mündlichen Sprachgebrauchs (Europarat 2001: 37-38, s. Tabelle 2-2):

A1	
Spektrum	Hat ein sehr begrenztes Repertoire an Wörtern und Wendungen , die sich auf Informationen zur Person und einzelne konkrete Situationen beziehen.
Korrektheit	Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung von einigen wenigen einfachen grammatischen Strukturen und Satzmustern in einem auswendig gelernten Repertoire .
Flüssigkeit	Kann ganz kurze, isolierte, weitgehend vorgefertigte Äußerungen benutzen; braucht viele Pausen, um nach Ausdrücken zu suchen, weniger vertraute Wörter zu artikulieren oder um Verständigungsprobleme zu beheben.
Interaktion	Kann Fragen zur Person stellen und auf entsprechende Fragen Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass etwas langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird.
Kohärenz	Kann Wörter oder Wortgruppen durch einfache Konnektoren wie <i>und</i> oder <i>dann</i> verknüpfen.

Tabelle 2-2: Mündlicher Sprachgebrauch – A1 (Europarat 2001: 37, kursiv im Original, fette Hervorhebungen wurden hinzugefügt, Tabelle im Original horizontal)

Formelhafte Sequenzen werden hier unter „Spektrum“, „Korrektheit“ und „Flüssigkeit“ aufgeführt und als „auswendig gelernt“ bzw. „weitgehend vorgefertigt“ umschrieben (Europarat 2001: 37).

Auch in dem aktuellen *Companion Volume* des *GeR*, ein ergänzendes Dokument, in welchem eine Erweiterung der bestehenden Deskriptoren um eine Auswahl validierter Deskriptoren vorgenommen wurde (vgl. Council of Europe 2018: 23/45), wird formelhaften Sequenzen eine wichtige Bedeutung beigemessen. Insbesondere das neu entwickelte Referenzniveau *Pre-A1*, das eine Vorstufe des Niveaus *A1* darstellt, sieht primär den Gebrauch einzelner Wörter und formelhafter Sequenzen vor: „a band of proficiency at which the learner has not yet acquired a generative capacity, but relies upon a repertoire of words and formulaic expressions“ (Council of Europe 2018: 46).⁴⁴ Exemplarisch sei dies an dem ‚*can do*‘ descriptor für das Niveau *Pre-A1* im Bereich *overall spoken interaction* verdeutlicht: „Can ask and answer questions about him/herself and daily routines, using short, formulaic expressions and relying on gestures to reinforce the information“ (Council of Europe 2018: 83).

Während im *Companion Volume* keine Definition des Begriffs der formelhaften Sequenzen vorgenommen wird, stellen sich die Ausführungen im ursprünglichen Dokument des *GeR*

⁴⁴ Neben dem neu entwickelten Referenzniveau *Pre-A1* wurden im *Companion Volume* außerdem einzelne Niveaus weiter ausgestaltet sowie *plus levels* definiert (vgl. Council of Europe 2018: 23). Für junge Fremdsprachenlernende wird darüber hinaus auf ein weiteres Dokument verwiesen, in dem die Deskriptoren für Kinder im Alter von sieben bis zehn Jahren angepasst wurden (vgl. Council of Europe 2016). Die ‚*can do*‘ descriptors des Referenzniveaus *Pre-A1* entsprechen jedoch weitestgehend denen des *Companion Volume* und werden hier nicht gesondert aufgeführt.

vergleichsweise detailliert dar. Hier wird der Begriff der formelhaften Sequenzen im Bereich der „lexikalischen Kompetenz“ wie folgt definiert: „*feste[n] Wendungen*, die aus mehreren Wörtern bestehen und jeweils als ein Ganzes gelernt und verwendet werden“ (Europarat 2001: 110-111, kursiv im Original). Die ganzheitliche Lernweise und der ganzheitliche Gebrauch formelhafter Sequenzen entsprechen im Wesentlichen dem hier zuvor herausgearbeiteten sprachwissenschaftlichen/englischdidaktischen Verständniskonsens (s. Kapitel 2.1.1.1, Kapitel 2.1.2.1). Der Umfang formelhafter Sequenzen wird im *GeR* offensichtlich – ähnlich wie bei Schmitt & Carter (2004: 4) – auf eine Mindestlänge von zwei Worten beschränkt.

Außerdem werden unter der *lexikalischen Kompetenz* des *GeR* die als „feste Wendungen“ bezeichneten formelhaften Sequenzen in fünf verschiedene Unterformen ausdifferenziert (vgl. Council of Europe 2001: 110):⁴⁵

Fixed expressions, consisting of several words, which are used and learnt as wholes. Fixed expressions include:

- ***sentential formulae***, including:
direct exponents of language functions [...] such as greetings, e. g. *How do you do? Good morning!* etc.
proverbs, etc. [...]
relict archaisms, e. g. *Be off with you!*
- ***phrasal idioms***, often:
semantically opaque, frozen metaphors, e. g.: *He kicked the bucket* (i. e. he died). *It's a long shot* (= unlikely to succeed). *He drove hell for leather* (i. e. very fast).
intensifiers. Their use is often contextually and stylistically restricted, e. g. *as white as snow* (= 'pure'), as against *as white as a sheet* (= 'pallid').
- ***fixed frames***, learnt and used as unanalysed wholes, into which words or phrases are inserted to form meaningful sentences, e. g.: *'Please may I have ...'*.
- ***other fixed phrases***, such as:
phrasal verbs, e. g. *to put up with, to make do (with)*;
compound prepositions, e. g. *in front of*.
- ***fixed collocations***, consisting of words regularly used together, e. g. *to make a speech/mistake*.

(Council of Europe 2001: 110-111, Anführungszeichen/kursiv im Original, die beiden letzten kursiven sowie die fett gedruckten Hervorhebungen wurden hinzugefügt)

Während die Begriffe *sentential formulae* und *phrasal idioms* eher auf eine sprechfunktionale Untergliederung hindeuten, wie z. B. situationsspezifische Begrüßungsfloskeln oder Sprichwörter, differenzieren die Begriffe *fixed frames* und *other fixed phrases* eher in

⁴⁵ Im Folgenden wird die Untergliederung der englischsprachigen Version des *GeR* aufgeführt, da sich diese auf die englische Sprache bezieht und Besonderheiten hinsichtlich englischsprachiger Kollokationen berücksichtigt (vgl. Council of Europe 2001: 110-111).

formal-sprachlicher Hinsicht, wie z. B. in Bezug auf feste Satzanfänge und so genannte *phrasal verbs*. Der letztgenannte Begriff der *fixed collocations* deutet dagegen eher auf eine frequenzbasierte Kategorie – im Sinne des korpuslinguistischen Verständnisses formelhafter Sequenzen – hin (s. Kapitel 2.1.1.2).

Die im *GeR* vorgenommene Klassifizierung macht ähnlich der von Hakuta (1974: 288-289) benannten *patterns* bzw. den von Mindt & Schlüter (2003: 97-99) aufgeführten „abwandelbaren Redemitteln“ deutlich, dass formelhafte Sequenzen nicht ausschließlich invariabel sind, sondern häufiger aus einem variabel füllbaren *frame*, der mit einem einzelnen Wort/mehreren Wörtern entsprechend ausgestaltet werden kann, bestehen (vgl. Council of Europe 2001: 110-111).

Die hier vorgestellte, sowohl unter formal-sprachlichen als auch funktionalen Gesichtspunkten entstandene Klassifizierung beinhaltet allerdings auch vielfältige inhaltliche Überschneidungen. Zu erkennen ist dies am Beispiel der idiomatischen Ausdrücke/Sprichwörter: Diese scheinen sowohl dem Begriff der *phrasal idioms* untergeordnet zu sein als auch der eher formal-sprachlichen Kategorie der *sentential formulae* anzugehören (vgl. Council of Europe 2001: 110-111). Eine eindeutige Systematisierung des Phänomens formelhafter Sprache kann auf dieser Grundlage nur m. E. erfolgen (s. Kapitel 2.1.1).

2.1.3.2 Begriffsverständnis formelhafter Sequenzen im Hessischen Kerncurriculum

Das auf dem *GeR* aufbauende *Hessische Kerncurriculum* (HKM 2010: 13), welches durch den Erlass *Informationen Fremdsprachenunterricht Grundschule* sowie den unterstützenden *Leitfaden* als Orientierungshilfe ergänzt wird, stellt die maßgebliche curriculare Vorgabe für den Grundschulenglischunterricht in Hessen dar (vgl. HKM 2010: 13-14, HKM 2014: 694, KMK 2013: 39). Im *Hessischen Kerncurriculum* wird im angestrebten Niveau *A1* verbindlich festgelegt, was Schüler/-innen am Ende der 4. Klasse können sollen (vgl. HKM 2010: 13-14).

Der Begriff der „vorgefertigten Wendungen“ wird konsistent zum *GeR* im Bildungsstandard des Niveaus *A1* aufgeführt: „Die Lernenden können sich mit kurzen, isolierten, überwiegend vorgefertigten Wendungen über vertraute Gegenstände, über sich selbst und andere Personen äußern“ (HKM 2010: 20). Die Formulierung lässt Rückschlüsse auf die eingeräumte Wichtigkeit formelhafter Sequenzen im Kontext des Grundschulfremdsprachenunterrichts zu. Bestätigung findet dies durch das im Kerncurriculum aufgeführte *can do statement*: „Die Lernenden können bekannte Sprachmuster anwenden“ (HKM 2010: 20).

Formelhafte Sequenzen werden sowohl im *GeR* als auch im *Hessischen Kerncurriculum* als weitestgehend vorgefertigte, auswendig gelernte Mehrworteinheiten, die ganzheitlich gelernt und verwendet werden, bezeichnet (vgl. Europarat 2001: 10/37, HKM 2010: 20). In nahezu allen Teilbereichen mündlichen Sprachgebrauchs des *GeR* bzw. ergänzend hierzu im *Companion Volume* sowie im Bereich des Sprechens im Kerncurriculum wird die Verwendung formelhafter Sprache explizit benannt (vgl. z. B. Council of Europe 2018: 70/83, Europarat 2001: 37-38, HKM 2010: 20). Dem Gebrauch formelhafter Sequenzen scheint demnach aus der hier eingenommenen bildungspolitischen Perspektive insbesondere auf dem Weg zu dem anvisierten Ziel *A1* insofern eine grundlegende Bedeutung zuzukommen, als Grundschulkinder mit der Hilfe formelhafter Sequenzen bereits zu Beginn des Fremdsprachenlernprozesses in verschiedenen Bereichen mündlichen Sprachgebrauchs kommunikative Leistungsfähigkeit demonstrieren können. Das ergänzte Niveau *Pre-A1* erscheint vor allem hinsichtlich der geübten Kritik, dass viele Kinder das Niveau *A1* am Ende der Grundschulzeit nicht erreichen (vgl. hierzu auch Hochstetter 2011: 58), von besonderer Relevanz.

2.1.4 Entwicklung einer grundschuladäquaten Definition formelhafter Sequenzen und differenzierender Termini

Der Terminus der *formelhaften Sequenzen* wird als weitgehend neutraler Sammelbegriff für das Phänomen formelhafter Sprache im Kontext dieser Arbeit festgelegt (s. Kapitel 2.1). Wrays (2005: 8-9) Verständnis formelhafter Sequenzen folgend wird davon ausgegangen, dass auf der Grundlage eines erweiterten Lexikonverständnisses verschiedene Erscheinungsformen formelhafter Sequenzen in puncto Umfang, Fixiertheit und Grammatikalität/semantische Transparenz im individuellen Lexikon eines Sprechenden existieren können. Angesichts der Vielfalt an Erscheinungsformen, der großen Spannweite des Begriffsverständnisses formelhafter Sequenzen und dem gleichzeitigen Wunsch nach einer exakten/eindeutigen Bezeichnung des Phänomens formelhafter Sprache für die Analyse von Schülersprache im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit, scheint eine Ausdifferenzierung des Begriffs der formelhaften Sequenzen erforderlich zu sein.

Die in der englischdidaktischen Perspektive eingeräumte Wichtigkeit abwandelbarer formelhafter Sequenzen für den mündlichen Sprachgebrauch/das Sprachlernen legen eine Begriffsausdifferenzierung unter Berücksichtigung der Fixiertheit einer formelhaften Sequenz (invariabel vs. variabel), wie sie bereits von Mindt & Schlüter (2003: 97-99) oder Hakuta (1974: 288-289) vorgestellt wurde (s. Kapitel 2.1.1.1, Kapitel 2.1.2.2), nahe. Während Mindt & Schlüter (2003: 98) die verschiedenen „Redemittel“ unter den deduktiven

Gesichtspunkten der Grammatikalität/semantischen Transparenz (quasi *top-down*) differenzieren, verwendet Hakuta (1974: 288-289) die differenzierenden Termini *routine* und *pattern* aus einer gebrauchsbasierten Perspektive (quasi *bottom-up*). Vor dem Hintergrund, dass eine *top-down*-basierte Begriffsverwendung offenlässt, ob die grammatikalisch transparente, potenziell ‚abwandelbare‘ Grundstruktur einer formelhaften Sequenz (z. B. *Do you like dogs?* → *Do you like_?*) den Kindern bewusst ist, d. h., ob die Sequenz im Unterricht mit einem *open slot* eingeführt wurde, erscheint eine *bottom-up*-basierte Begriffsperspektive für den hier vorliegenden Untersuchungskontext eher angemessen. Für eine Präzisierung des Begriffs der formelhaften Sequenzen im Kontext dieser Arbeit werden daher Hakutas (1974) Begriffe der *routines* und *patterns* unter Berücksichtigung der gebrauchsbasierten Perspektive (*bottom-up*) verwendet.

Die dieser Arbeit zugrunde liegenden Definitionen stellen sich vor dem Hintergrund der hier dargestellten sprachwissenschaftlichen, englischdidaktischen und curricularen Verständnisse formelhafter Sprache wie folgt dar:

Formelhafte Sequenzen werden als (überwiegend) im Ganzen gelernte sowie in der Kommunikationssituation (überwiegend) ganzheitlich artikuliert/verstandene sprachliche Einheiten bezeichnet.

Unter einem **pattern** wird eine formelhafte Sequenz verstanden, die mit einem oder mehreren variabel füllbaren *slot*/-s im Unterricht eingeführt wurde.

Eine **routine** bezeichnet hingegen eine invariabel eingeführte formelhafte Sequenz, deren potenziell austauschbare Elemente den Kindern (noch) nicht bewusst sind.

2.2 Produktives Sprechen

Der Begriff des *produktiven Sprechens* und mit ihm verwandte Begriffe, wie „Sprachproduktion“ (z. B. Keßler 2009: 160, J. Roos 2007: 10), „Produktion“ (Drese 2007: 46), „Produktivität“ (Kötter 2009: 153, Mindt & Schlüter 2003: 98-99) und „produzieren“ (z. B. BIG-Kreis 2015: 50, Keßler 2009: 176) werden sowohl in der sprachwissenschaftlichen als auch in der englischdidaktischen Literatur teilweise sehr unterschiedlich definiert. Im grammatikzentriert-formalistischen Paradigma wird davon ausgegangen, dass lediglich grammatikbasierte sprachliche Konstruktionen produktiv sind (vgl. Chomsky 2002: 13/24/37, J. Roos 2007). Dagegen ordnen entwicklungsorientierte Ansätze im Sinne eines überwiegend kommunikativ-funktionalistischen Sprach-/Sprachlernverständnisses

bereits Segmentierungs- und Rekombinationsprozesse dem produktiven Sprechen zu (vgl. z. B. Tomasello 2005).

Darüber hinaus stellt sich die Begriffsverwendung teilweise widersprüchlich dar, wie hier an einem Beispiel aus der EVENING-Studie exemplarisch verdeutlicht werden soll. Einerseits ordnet Keßler (2009: 166) den variierten Gebrauch eines *pattern* (z. B. *What's your favourite animal?*) uneingeschränkt der formelhaften Verwendung zu. Andererseits bewertet er die Schülerfrage **Have you got brother or sister?* als „produktive eigene Frage“ (Keßler 2009: 166-167), was insofern verwunderlich ist, als möglicherweise auch dieser Äußerung ein *pattern* (nämlich: *Have you got_?*), dessen *slot* mit *brother or sister* variiert wurde, zugrunde liegt. Da vertiefende Erklärungen für die vorgenommene Einschätzung ausbleiben, wirft das Beispiel weitere Fragen sowohl hinsichtlich des Verständnisses produktiven Sprechens als auch hinsichtlich der Beziehung zwischen Formelhaftigkeit und produktivem Sprachgebrauch auf.

Angesichts der Vielzahl an Begrifflichkeiten, der nicht einheitlichen und teilweise auch widersprüchlichen Verwendungsweise soll zunächst die allgemeinsprachliche Wortbedeutung des Adjektivs/Adverbs *produktiv* sowie der anderen genannten Begriffe geklärt und schließlich eine Eingrenzung hinsichtlich der weiteren Begriffsbetrachtung im hier vorliegenden Kapitel vorgenommen werden. Des Weiteren werden die verschiedenen Verständnisse produktiven Sprechens in der Sprachwissenschaft, der Englischdidaktik und im *Hessischen Kerncurriculum* dargestellt und einer kritischen Betrachtung unterzogen. Auf dieser Grundlage wird schließlich eine grundschuladäquate Definition produktiven Sprechens entwickelt werden.

2.2.1 Allgemeinsprachliche Bedeutung von *produktiv* und verwandter Termini

Im Duden (2018: ohne Seitenangabe) werden für das Wort *produktiv* zwei Erklärungen angeführt:

1. viel (konkrete Ergebnisse) hervorbringend; ergiebig
Beispiele [...] diese Tätigkeit ist nicht sehr produktiv [...]
2. schöpferisch
Beispiele [...] produktive Kräfte frei machen⁴⁶

Beide Bedeutungen beinhalten etwas Aktives, aus dem etwas (Neues) hervorgeht. In diesem Sinne wird der Begriff in der fremdsprachendidaktischen Literatur insofern auch zur näheren

⁴⁶ Im Gegensatz zu den Print-Ausgaben des Dudens findet man in der Online-Version die ausführlichste Beschreibung des Adjektivs sowie konkrete Verwendungsbeispiele (vgl. Duden 2013: 849, Duden 2001: keine Seitenzahlen vorhanden).

Bezeichnung der Fertigkeitsbereiche Sprechen bzw. Schreiben verwendet (vgl. z. B. Schmid-Schönbein 2001: 66), als es sich hierbei um Prozesse handelt, aus denen ein konkretes Ergebnis hervorgeht. Diesem allgemeinen Verständnis zufolge wird der Begriff der (*Sprach-*)*Produktion* in der Sprachwissenschaft auch als „das Hervorbringen sprachlicher Äußerungen durch eine Person“ (Duden 2018: ohne Seitenangabe) bezeichnet. Das Verb *produzieren* – laut Duden (2013: 850) „hervorbringen, [er]zeugen, schaffen“ – ließe sich in diesem Kontext folglich als das Hervorbringen von Lauten näher beschreiben. Mit *Produktivität* ist hingegen die Fähigkeit/Leistung gemeint, etwas (hier: Laute) zu äußern (vgl. Duden 2018: ohne Seitenangabe). Demzufolge werden die Begriffe *produzieren*/*(Sprach-)Produktion* oftmals synonym zu ‚sprechen‘ oder der ‚Artikulation von Sprache‘ verwendet (vgl. z. B. J. Roos 2007: 10/143). Dieses allgemeine linguistische Verständnis ist allerdings nicht Gegenstand des hier vorliegenden Kapitels. Vielmehr werden die Verständnisse der Begriffe *produktiv/produktives Sprechen* sowie verwandter Begriffe, wie *Produktion/Produktivität*, ausschließlich in gegenstandsrelevanten Verwendungskontexten zur qualitativen/quantitativen Betrachtung von Lernaltersprache erarbeitet.

2.2.2 Begriffsverständnisse produktiven Sprechens in der Sprachwissenschaft

Die Begriffsverständnisse produktiven Sprechens in der sprachwissenschaftlichen Literatur stellen sich teilweise unterschiedlich dar und lassen sich den beiden eingangs benannten konträren sprach-/sprachlerntheoretischen Paradigmen zuordnen (s. Kapitel 2, Einleitung). Die in gebrauchsbasierten Ansätzen, wie dem *usage-based approach* (vgl. Tomasello 2005) oder der Korpuslinguistik (vgl. Bybee & Thompson 2000), angenommene Komplementarität zwischen formelhafter und produktiver Sprache und deren Auswirkungen auf das jeweils zugrunde liegende Verständnis produktiven Sprechens werden im Folgenden näher betrachtet.

2.2.2.1 Produktives Sprechen im *usage-based approach*

Im *usage-based approach* wird die Auffassung vertreten, dass sich grammatikalisches Wissen sowohl im Erst- als auch im Zweitspracherwerb aus dem Sprachgebrauch selbst – d. h. in der Interaktion mit anderen Individuen – entwickelt (vgl. Tomasello 2005: 5).

Tomasellos (2005: 114) Darstellung des frühkindlichen Erstspracherwerbsprozesses deutet darauf hin, dass die Anfänge produktiven Sprechens weit vor der Anwendung grammatikalischer Regeln zu finden sind. Vor allem die linguistische Konstruktionsphase der *pivot schemas*, in der sich Kinder etwa im Alter von 18 Monaten befinden (vgl. Tomasello 2005: 114), gibt dies deutlich zu erkennen. Anders als einfache *word*

combinations (Kombinationen aus zwei Worten/*holophrases*⁴⁷) weisen *pivot schemas* eine systematische Struktur auf (z. B. *More milk, More grapes, More juice*) – wenngleich ihnen noch keine grammatikalischen Regeln zugrunde liegen (vgl. Tomasello 2005: 114). In den benannten Beispielen ist die Anwendung des Schemas *More_* (Tomasello 2005: 114). Der *variable slot* dieses Schemas wird je nach verfolgter Intention entsprechend ausgefüllt (vgl. Tomasello 2005: 114). Tomasello, Akhtar & Rekau (1997) zufolge können derartige Schemata insofern als produktiv bezeichnet werden, als Kinder, denen gegen Ende ihres zweiten Lebensjahres der fiktive Name *wug* für einen neuen Gegenstand beigebracht wurde, unmittelbar damit begannen, diesen in die syntaktischen *slots* ihrer bereits erlernten Strukturen zu integrieren: „saying such productive things as ‚Wug gone‘ and ‚Find wug‘ – even though they have never before heard *wug* combined with any other word“ (Tomasello & Brandt 2009: 121, Anführungszeichen/kursiv im Original, vgl. hierzu auch Glass 2019: 252).

Unter produktivem Sprechen kann demnach die Übertragung eines neuen Wortes auf eine bereits erlernte Sprachstruktur verstanden werden. Die Kombination erlernter *pivot schemas* (hier: *_gone.* und *Find_.*) mit dem neuen Wort *wug* lässt erkennen, dass das Kind die Rolle einzelner Elemente eines *pivot schemas* als sprachliche Kategorie erfassen und somit auch einzelne Elemente situationsadäquat austauschen kann:

This productivity suggests that young children can create linguistic categories at this early age, specifically categories corresponding to the types of linguistic items that can play particular roles in specific pivot schemas (such as ‚things that are gone‘, ‚things I want more of‘) (Tomasello 2005: 115, Anführungszeichen im Original).

Die sprachliche Produktivität ein-/zweijähriger Kinder ist jedoch begrenzt: „[T]hey [the children] are productive in the limited sense that they can freely substitute participants for one another in the syntactic slots of each verb-specific syntactic frame individually, thus creating schemas such as *x FIND y*“ (Tomasello & Brandt 2009: 123, kursiv im Original). Erst in der weiteren Sprachentwicklung, ca. um das Ende des zweiten Lebensjahres, bilden Kinder Äußerungen, denen auch syntaktische Regeln zugrunde liegen (*item-based constructions*, vgl. Tomasello 2005: 117). Diese grammatikalischen Konstruktionen werden fortwährend und systematisch abstrahiert, indem das Kind Worte mitsamt ihrer Funktion aus der dargebotenen Sprache extrahiert, Analogien herstellt und das erworbene sprachliche Wissen schließlich in kommunikativen Kontexten anwendet (vgl. Tomasello 2005: 4-7).

⁴⁷ *Holophrases* bezeichnen Einwortäußerungen, wie *Birdie!*, mit denen bereits ein vollwertiger kommunikativer Akt – hier: „to point it out“ – ausgedrückt werden kann (Tomasello 2005: 114-117).

Die hier skizzierte Erstsprachenentwicklung weist einige Parallelen zu der Zweitsprachenentwicklung von Kindern im Grundschulalter auf (s. Kapitel 2.1.1.4.3). Einerseits nehmen Länge und Komplexität der Äußerungen zu, andererseits werden formelhaft erlernte Sequenzen variiert, in kleinere sprachliche Einheiten segmentiert und schließlich in neuen Konstruktionen angewendet. Auch hinsichtlich der Verwendung des Begriffs des produktiven Sprechens sind insofern Gemeinsamkeiten zu erkennen, als Wong-Fillmore (1976: 645-649) ähnlich wie Tomasello (2005: 115) den Gebrauch eines zuvor ‚herausgelösten‘ bzw. neu erlernten Segments in einer neuen Äußerung als produktiv bezeichnet (s. Kapitel 2.1.1.4.2). Demzufolge stellt sich das Verständnis produktiven Sprechens in den gebrauchsbasierten Ansätzen – entgegen des eingangs benannten generativen Paradigmas – insofern erweitert dar, als die dem regelgeleiteten Sprechen vorausgehenden Prozesse, wie die Kombination neuer Wörter/segmentierter sprachlicher Einheiten mit bekannten Strukturen, bereits als produktiv bezeichnet werden können.

2.2.2.2 Produktives Sprechen in der Korpuslinguistik

Die Korpuslinguistik ist insbesondere daran interessiert, „das Häufige und Wahrscheinliche“ des Sprachgebrauchs mittels quantitativer Verfahren zu erfassen (vgl. Mukherjee 2009: 24-25). Die produktive Verwendung eines *pattern* wird in der Korpuslinguistik demnach frequenzbasiert bestimmt. In diesem Zusammenhang wird zwischen zwei zentralen Häufigkeitsbegriffen, der *type frequency* und der *token frequency*, unterschieden:

Von besonderem Interesse ist für den Forscher die Anzahl der Types und Tokens des untersuchten Phänomens, da diese beiden Zahlen Auskunft darüber geben, wie oft ein Phänomen insgesamt im Korpus belegt ist (Tokens) und auf wie viele unterschiedliche Ausprägungen des Phänomens (Types) sich die Tokens verteilen (Scherer 2006: 36-37).

Während die *token frequency* die Auftretenshäufigkeit einer sprachlichen Einheit in einem vorliegenden Korpus erfasst (vgl. Bybee 2007: 9), zählt die *type frequency*, „how many distinct items of a particular lexical or grammatical class (e. g. verbs) can be used in the construction“ (Bybee & Thompson 1997: 378). Die *type frequency* kann demzufolge lediglich für sprachliche *patterns* bestimmt werden, „because this refers to how many distinct items are represented by the pattern“ (Bybee 2007: 9).

Hinsichtlich der Frage um die Produktivität eines *pattern* gilt die *type frequency* jedoch insofern als der wichtigere Maßstab (vgl. Bybee 2007:14), als die Produktivität weniger davon abhängt, wie häufig eine bestimmte Form im Sprachgebrauch auftaucht, sondern vielmehr davon, wie viele sprachliche Einheiten in einem *slot* verwendet werden (können)

(vgl. Ellis, N. & Collins 2009: 330). Bybee & Thompson (2000: 384) erläutern die Wirkungsweise einer hohen *type frequency* wie folgt:

The more lexical items that are heard in a certain position in a construction, the less likely it is that the construction will be associated with a particular lexical item and the more likely it is that a general category will be formed over the items that occur in that position. The more items the category must cover, the more general will be its criteria features and the more likely will be to extend to new items. Furthermore, high type frequency ensures that a construction will be used frequently, which will strengthen its representational schema, making it more accessible for further use, possibly with new items.

Unter der Produktivität eines *pattern* wird daher auch die Wahrscheinlichkeit verstanden, „that a pattern will apply to new forms“ (Bybee & Thompson 2000: 384).⁴⁸ Der variierte Gebrauch eines *pattern* – im Sinne einer hohen *type frequency* – hat darüber hinaus einen direkten Einfluss auf die weitere Segmentierungs-/Analysetätigkeit: „The contribution of type frequency to productivity is the fact that when a construction is experienced with different items occupying a position, it enables the parsing of the construction“ (Bybee 2007: 15). Dies bestätigt insofern auch Glass (2019: 252), als sie feststellt, dass je häufiger ein Sprechender kreativen Variationen einer formelhaften Sequenz begegnet, „the less lexically fixed that construction becomes, which then, of course, serves as the foundation of new, creative combinations“ (s. auch Kapitel 2.1.1.4.4). Grundlegend hierfür ist, dass die formelhafte Sequenz mindestens einen *slot* aufweist, um überhaupt produktiv verwendet werden zu können – wobei mehrere *slots* nicht automatisch mit einer höheren Produktivität des *pattern* gleichzusetzen sind (vgl. Ziem & Lasch 2013: 105).

Zudem kann auch auf Grundlage des Verhältnisses der hier benannten Häufigkeitsbegriffe (*type-token-ratio*, vgl. Daller, Van Hout & Treffers-Daller 2003:199) ermittelt werden, ob ein *pattern* in einem vorliegenden Korpus eher formelhaft oder eher produktiv verwendet wird.⁴⁹

Liegt die Anzahl der Tokens je Type sehr hoch, handelt es sich bei den meisten Tokens vermutlich um häufig verwendete Ausdrücke, die eine gewisse Formelhaftigkeit aufweisen. Die Anzahl der spontanen, neuen Formen, die dem untersuchten Muster folgen, ist dann gering. [...] Kommt ein Type nur ein einziges Mal im Korpus vor, spricht man von einem **Hapax Legomenon**. Enthält ein

⁴⁸ Theakstone, Ibbotson, Freudenthal, Lieven & Tomasello (2015: 1371) weisen der Produktivität sogar eine Art „threshold property“ zu, d. h., „when a slot reaches a certain level of flexibility, it is said to become productive, for example, *I want it, I want some, I want cake* → *I want X*.“ (fett/kursiv im Original).

⁴⁹ Eine Alternative zur Berechnung der *type-token-ratio* stellt der *Index of Guiraud* dar (vgl. Daller et al. 2003: 200, eine vertiefte Diskussion beider Verfahren s. Kapitel 4.6.2.5).

Korpus viele Hapax Legomena und andere seltene Types, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass das untersuchte sprachliche Muster von den Sprechern bzw. Schreibern produktiv eingesetzt wird und dass nach seinem Vorbild neue Bildungen vorgenommen werden (Scherer 2006: 37, fett im Original).

Das hier dargestellte überwiegend frequenzbasierte Verständnis produktiven Sprechens geht mit den Erkenntnissen der Zweitsprachenerwerbsforschung (vgl. Wong-Fillmore 1976, s. Kapitel 2.1.1.4.2) aber auch mit denen der Fremdsprachenforschung (vgl. Peltzer-Karpf 1997, s. Kapitel 2.1.2.4.1) insofern konform, als davon ausgegangen wird, dass die Wahrnehmung vielfacher Variationen innerhalb eines *pattern* den weiteren Sprachlernprozess im Sinne einer fortschreitenden Segmentierung/Analyse formelhafter Sequenzen unterstützt. Fraglich bleibt jedoch, wie sich die rein quantitative Betrachtungsweise produktiven Sprechens in der Korpuslinguistik mit qualitativen Betrachtungsweisen, wie sie bei Tomasello (2005) oder Wong-Fillmore (1976) zu finden sind, verbinden lässt. In diesem Zusammenhang liefert Glass (2019: 107) einen ersten wichtigen Erklärungsansatz, indem sie eine Verknüpfung der frequenzbasierten mit der sprechfunktionalen Perspektive vornimmt (*DMCDC-model*, s. Kapitel 2.1.1.4.4).

2.2.2.3 Zusammenfassung

Die hier näher betrachteten sprachwissenschaftlichen Verständnisse produktiven Sprechens lassen ein facettenreiches Bild produktiven Sprachgebrauchs erkennen. Im *usage-based approach* wird die Variation eines *slot* sowohl im Erst- (vgl. Tomasello 2005: 115) als auch im Zweitsprachenerwerb (Wong-Fillmore 1976: 437) als Resultat eines internen Analyseprozesses gewertet und damit als produktiv bezeichnet. Hierfür sind im Wesentlichen zwei Gründe zu nennen:

- Zum einen erbringt der Lernende eine Rekombinationsleistung, indem er den *slot* entweder mit einer neuen sprachlichen Einheit oder mit einem bereits extrahierten/ ‚herausgelösten‘ Segment füllt (vgl. Brandt & Tomasello 2009: 121-123, Wong-Fillmore 1976: 437/645-649).
- Zum anderen deutet der variierte Gebrauch darauf hin, dass das Kind ein Verständnis für die linguistische Kategorie des *slot* entwickelt hat und dieses Verständnis auch auf andere sprachliche Einheiten übertragen kann (vgl. Tomasello 2005: 115).

In der Korpuslinguistik wird eine überwiegend frequenzbasierte Begriffsperspektive eingenommen. Wie produktiv einzelne *patterns* im Sprachgebrauch verwendet werden, lässt sich anhand des *type-token*-Verhältnisses feststellen (vgl. Scherer 2006: 37). Je höher die Anzahl

der verschiedenen *types* desto größer ist die Produktivität eines *pattern*, d. h. sein Anwendungspotenzial auf weitere sprachliche Kontexte (vgl. Bybee & Thompson 2000: 384, Ellis & Collins 2009: 330).

2.2.3 Begriffsverständnisse produktiven Sprechens in der Englischdidaktik

In der Englischdidaktik wird produktives Sprechen nach dem imitativen und reproduktiven Sprechen oftmals als (letzte) Phase/Stufe betrachtet (vgl. Behr & Kierepka 2002: 5, Diehr & Frisch 2008: 52, Drese 2007: 45-46, Mindt & Schlüter 2007: 53-55). Während die Abfolge der Phasen/Stufen Drese (2007: 43) zufolge weitgehend unbestritten ist, werden diese jedoch sehr unterschiedlich definiert. Insbesondere eine Abgrenzung zwischen reproduktivem und produktivem Sprechen gestaltet sich vor diesem Hintergrund schwierig. Daher wird das Verständnis produktiven Sprechens in den folgenden Kapiteln zusammen mit den anderen Sprechphasen/-stufen näher betrachtet.

2.2.3.1 Verständnis produktiven Sprechens nach Diehr & Frisch (2008)

Diehr & Frisch (2008: 52) unterscheiden die fremdsprachliche Entwicklung der Lernenden qualitativ (reproduktiv/produktiv) und quantitativ (Einwortäußerung/kohärenter Diskurs):

Im Laufe der Grundschulzeit verändert sich die Sprachkompetenz in quantitativer wie qualitativer Hinsicht: Die mündlichen Äußerungen werden zunehmend umfangreicher und kohärenter. Zunächst sprechen die Lernenden Einzelwörter, dann Zwei- und Dreiwortsätze und schließlich mehrere verbundene Sätze. Gleichzeitig werden die Äußerungen zunehmend produktiver und selbstständiger, bis die Schülerinnen und Schüler schließlich zusammenhängend und frei reden können.

Die hier skizzierte Sprechentwicklung von Grundschulkindern wird in einem Koordinatensystem dargestellt und anhand verschiedener Diskursformen, die in Gestalt eines Funktionsgraphs angeordnet sind, verdeutlicht (y-Achse: qualitative Entwicklung; x-Achse: quantitative Entwicklung; s. Abb. 2-1). Die Grafik erlaubt eine ungefähre Einordnung der verschiedenen Diskursarten hinsichtlich des quantitativen wie auch qualitativen Sprechentwicklungsprozesses. Demnach können einzelne Diskursformen in qualitativer Hinsicht entweder eher dem reproduktiven oder dem produktiven Sprechen zugeordnet werden.⁵⁰

⁵⁰ Zwar weisen Diehr & Frisch (2008: 53) darauf hin, dass das Stufenmodell eine Starrheit suggeriert, die es in der Realität nicht gibt. Sie beziehen sich dabei aber lediglich auf die Reihenfolge der zu bewältigenden Aufgaben: So muss nicht zuerst die Diskursform des Präsentierens bewältigt werden, bevor die Lernenden erzählen und beschreiben können.

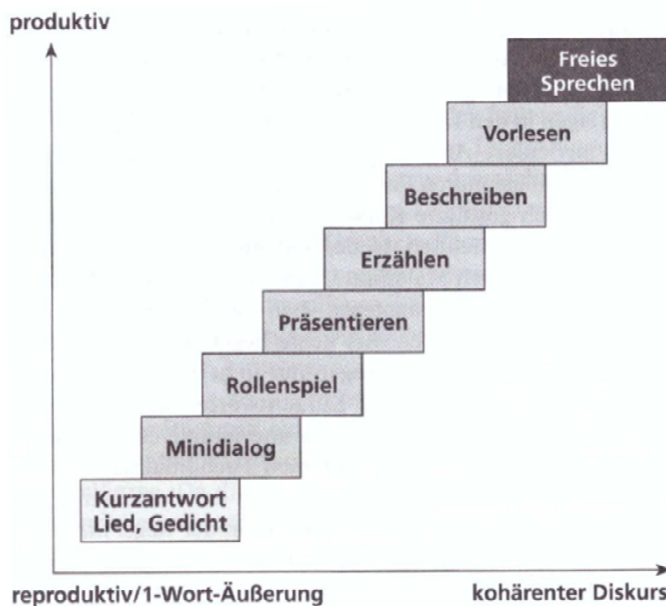


Abb. 2-1: Gestaffelte Progression Diskursformen (Diehr & Frisch 2008: 52, zit. n. Diehr 2006: 12)

Welche Schwierigkeiten mit einer derartigen Zuordnung verbunden sind, soll im Folgenden exemplarisch anhand der Diskursformen des (1) Minidialogs und des (2) Vorlesens aufgezeigt werden.

(1) Minidialog

Folgt man der Grafik, so wird die Diskursform der Beschreibung tendenziell produktiver als die des Minidialogs gewertet (s. [Abb. 2-1](#)). In einem gewissen Widerspruch hierzu steht jedoch die Zielbeschreibung des Aufgabenpakets Minidialog *Let's make a date*:

In den ersten vier Stunden erhalten die Lernenden vielfältige Anregungen, die englische Sprache zunächst imitativ und dann produktiv zu verwenden. [...] Die Lehrperson trägt den Modelldialog mit Stabpuppen vor und leitet zunächst zum imitativen Sprechen an. Anschließend wird das produktive Sprechen dadurch ermöglicht, dass die Lernenden in die Rolle der Kinder, die sich verabreden wollen, schlüpfen (Diehr & Frisch 2008: 81).

Obwohl der Minidialog dem reproduktiven Sprechen zugeordnet wird, ist eine Anleitung der Kinder zum produktiven Sprechen vorgesehen. Der dargestellten Aufgabenbeschreibung zufolge würde produktives Sprechen durch einen Wechsel der Sprecherrolle, d. h. aus der zunächst eingenommenen Perspektive der Stabpuppen hin zum sprachlichen Agieren in der jeweiligen ‚Ich-Rolle‘, initiiert werden (vgl. Diehr & Frisch 2008: 81-85). Inwieweit der beschriebene Transfer produktives Sprechen ermöglichen soll, wird allerdings nicht weiter vertieft.

(2) Vorlesen

Gemäß des hier vorliegenden Stufendiagramms wird das Vorlesen dem eher produktiven Sprechen zugeordnet (s. Abb. 2-1). Der Lesebeitrag wird für eine Zuhörerschaft vorbereitet und laut vorgetragen, d. h. artikuliert – somit ist es auch eine Form des Sprechens (vgl. Diehr & Frisch 2008: 167). Aus welchem Grund diese Diskursform dem produktiven und nicht etwa dem reproduktiven Sprechen zugeordnet wird, erscheint dagegen fraglich. Zudem handelt es sich um einen vielfach geübten Lesetext (vgl. Diehr & Frisch 2008: 169), der weder variiert noch ergänzt wird.

Den Ausführungen zufolge bleibt das Verständnis produktiven Sprechens nach Diehr & Frisch (2008) aufgrund der verschiedenen, noch offenen Fragen, weitgehend unklar.

2.2.3.2 Verständnis produktiven Sprechens nach Mindt & Schlüter (2007)

Mindt & Schlüter (2007) nehmen drei maßgebliche Perspektiven auf den Begriff des produktiven Sprechens ein: (1) Stufenfolge (quantitative Sprechentwicklung), (2) variiertes Gebrauch der *patterns* (quasi *bottom-up*), (3) grammatikbasiertes Sprechen (quasi *top-down*). Die benannten Perspektiven sollen im Folgenden kurz dargestellt werden.

(1) Stufenfolge (quantitative Sprechentwicklung)

Mindt & Schlüter (2007: 53-55) erläutern das reproduktive und das produktive Sprechen jeweils in einem dreistufigen System. Hierbei beziehen sie ähnlich wie Diehr & Frisch (2008) konkrete Diskursformen mit ein:

Reproduktives Sprechen beginnt mit (1) gestütztem Sprechen (Mitsprechen, Sprechen in Kleingruppen, Sprechen im Chor) und führt über das (2) Nachsprechen zum (3) Sprechen auf vorgegebene Impulse. [...] Das impuls-gesteuerte Sprechen stellt den Übergang zum produktiven Sprechen dar. [...] (Mindt & Schlüter 2007: 53-54, Nummerierungen wurden hinzugefügt).

Zur Erläuterung der einzelnen Stufen werden überwiegend unterrichtsmethodische Gesichtspunkte genannt, wie z. B. das Chorsprechen oder der Einsatz von Sprechimpulsen (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 53-54). Zum Umfang und zur Qualität der Äußerungen werden keine Angaben gemacht. Das produktive Sprechen wird neben unterrichtsmethodischen Aspekten außerdem anhand der zunehmenden Äußerungslänge verdeutlicht:

Das produktive Sprechen führt vom (1) gelenkten Sprechen zum (2 und 3) freien Sprechen. [...]

(1) Beim gelenkten Sprechen mit Hilfe von Bildvorgaben oder Fragen besteht die Sprechleistung der Lernenden zunächst aus Einzelwörtern (z. B. *yes*, *no*), dann aus Verbindungen mehrerer Wörter (z. B. *a red car*) bei der Reaktion auf eine entsprechende Bildkarte, schließlich aus Sätzen (z. B. *I like chicken and chips*). Zum gelenkten Sprechen gehört auch das Benennen von Handlungen

und kurzen Handlungsabläufen (z. B. *I get up at seven o'clock, then I have breakfast.*). (2 und 3) Das freie Sprechen besteht aus kurzen Dialogen oder kleinen Erzählungen (Mindt & Schlüter 2007: 54-55, kursiv im Original, Nummerierungen wurden hinzugefügt).

Demzufolge umfasst die erste Stufe des produktiven Sprechens ein Spektrum von Einwortsätzen bis hin zu grammatikalisch vollständigen Sätzen (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 54). Erst auf den letzten beiden Stufen des produktiven Sprechens (freies Sprechen) werden kurze Dialoge und kleine Erzählungen benannt (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 55). Der Stufenverlauf skizziert somit eine überwiegend quantitative Sprechentwicklung.

Die Ausführungen werfen insofern Fragen hinsichtlich des Verständnisses produktiven Sprechens auf, als angesichts der benannten Diskursformen der Eindruck entsteht, dass z. B. das dialogische Sprechen unabhängig von Umfang und Qualität per se als produktiv zu werten ist. Hinsichtlich des exemplarisch benannten Beispieldialogs auf der zweiten Stufe des produktiven Sprechens – „A: *I'm Peter. What's your name?* B: *I'm Anne. Nice to meet you.*“ (Mindt & Schlüter 2007: 55, kursiv im Original) – erscheint es fraglich, inwiefern dieser auch in qualitativer Hinsicht dem produktiven Sprechen zuzuordnen ist, d. h., ob möglicherweise der Äußerungskontext oder die Variation des *pattern I'm_* für die Einordnung eine Rolle spielen.

(2) Variierter Gebrauch der *patterns* (*quasi bottom-up*)

Aus der hier ebenso eingenommenen *bottom-up*-basierten Perspektive auf den Begriff des produktiven Sprechens erläutern Mindt & Schlüter (2007: 115) unter der Überschrift „Sprachliche Produktivität durch Abwandelbarkeit“, wie grammatikalisch transparente *patterns* durch den Austausch einzelner Wörter sowohl formal-sprachlich als auch sprechfunktional variiert werden:

Die Abwandlung der Redemittel durch neue Wörter oder durch die Änderung der grammatischen Struktur eröffnet auf der einen Seite vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten innerhalb einer Sprachfunktion. Sie kann aber auf der anderen Seite auch zum Ausdruck von neuen Sprachfunktionen führen. Wortschatz, Grammatik und Sprachfunktionen bedingen sich und unterstützen sich gegenseitig. Eine Abgrenzung der Sprachfunktionen von Wortschatz und Grammatik würde die der Sprache innewohnende Produktivität unterbinden und die Lernenden in ihrer Kreativität hemmen.

Angesichts der eng ineinandergreifenden Beziehung zwischen Lexik, Grammatik und Sprachfunktion ermöglicht die formal-sprachliche Variation erlernter *patterns* eine sprachfunktionale Erweiterung des Ausdrucksvermögens. Diese Annahme findet insofern Bestätigung, als auch die Erkenntnisse der Erst- und Zweitsprachenerwerbsforschung (vgl. L1-Erwerb: Tomasello 2005; L2-Erwerb: Hakuta 1974, Wong-Fillmore 1976) sowie der hier

dargestellten Fremdsprachenlernforschung (vgl. z. B. Peltzer-Karpf & Zangl 1998) auf eine zentrale Bedeutung abwandelbarer formelhafter Sequenzen für das Sprachenlernen hindeuten.

(3) Grammatikbasiertes Sprechen (quasi top-down)

Angesichts der grundsätzlich verschiedenen Rahmenbedingungen zwischen schulischem Fremdsprachenlernen und dem Erst- bzw. Zweitspracherwerbskontext (vgl. hierzu auch Kurtz 2008: 6, s. Kapitel 1.1.2) trägt ein regelgeleitetes Lernen im Sinne einer Bewusstmachung grammatikalischer Regeln neben einer Verkürzung der Lernwege auch zu „sprachlicher Produktivität und Kreativität“ bei (vgl. Mindt & Wagner 2009: 184/187, s. auch Kapitel 3.3.2.1). In diesem Sinne messen Mindt & Schlüter (2007: 65) neben dem ganzheitlichen Lernen überwiegend grammatikalisch/semantisch intransparenter formelhafter Sequenzen vor allem der Grammatik für das produktive Sprechen eine zentrale Bedeutung bei: „Grammatik ist allgemein, übertragbar und produktiv und bildet das Fundament für eigenständigen, schöpferischen Sprachgebrauch“ (Mindt & Schlüter 2007: 65).

Das Verständnis produktiven Sprechens nach Mindt & Schlüter (2007) stellt sich den Ausführungen zufolge vielseitig dar. Während sich die eingenommenen *bottom-up*- und *top-down*-basierten Begriffsperspektiven auf grundlegende Sprach-/Sprachlernkonzepte, wie sie bereits in der sprachwissenschaftlichen Perspektive skizziert wurden (s. Kapitel 2.2.2), beziehen, wirft die vorrangig unterrichtsmethodische Ebene (s. *Stufenfolge*), die produktives Sprechen mit einer zunehmenden Sprechquantität gleichzusetzen scheint, eher Fragen hinsichtlich des Verständnisses produktiven Sprechens auf.

2.2.3.3 Verständnis produktiven Sprechens nach Behr & Kierepka (2002)

Behr & Kierepka (2002: 5-6) definieren die Sprechphasen weitestgehend unabhängig von einzelnen Diskursformen. Sie stellen das imitative Sprechen im Gegensatz zu Mindt & Schlüters (2007: 53) Stufenfolge als weitere Sprechphase voran und definieren es wie folgt: „Der Schüler gibt Gehörtes und Geübtes phonetisch und intonatorisch korrekt sowie wort- und inhaltsgetreu wieder“ (Behr & Kierepka 2002: 5).

Weiterführend zum reproduktiven Sprechen heißt es, dass dieses zwar auf der Imitation von Sprachmustern beruht, aber zuvor „Gehörtes bzw. Geübtes in geringfügig veränderter Form“ wiedergegeben wird. Beim reproduktiven Sprechen „transferiert der Schüler ein geübtes Sprachmuster entweder auf eine andere Situation oder auf seine eigene Person und verändert es“ (Behr & Kierepka 2002: 5). Diesem Verständnis zufolge wird das Variieren eines *slot* innerhalb eines *pattern* dem reproduktiven Sprechen zugeordnet.

Als letzte Phase wird das produktive Sprechen angeführt. Charakteristisch hierfür ist der selbstständige Umgang mit den bereits erlernten formelhaften Sequenzen, „um eigene Redeabsichten in der Fremdsprache zu realisieren“ (Behr & Kierepka 2002: 5). Dies wird insofern konkretisiert, als der Lernende beim produktiven Sprechen dazu in der Lage ist, „in situativ umrissenen Kontexten zu agieren, d. h. sein begrenztes sprachliches Wissen effizient zur Leistung der kommunikativen Situation einzusetzen“ (Behr & Kierepka 2002: 5-6). Form und Funktion greifen demnach eng ineinander. Allerdings kommt auch die Definition von Behr & Kierepka (2002: 5) nicht ohne den Bezug auf die unterrichtliche Situation aus: Es wird darauf hingewiesen, dass „[p]roduktives Sprechen [...] über die enge Steuerung durch den Lehrer hinaus[geht].“ Im Gegensatz zum reproduktiven Sprechen stellt sich das produktive Sprechen weniger stark durch die Lehrkraft gesteuert dar und ist vielmehr durch eine zunehmende Selbsttätigkeit des Lernenden gekennzeichnet. Offen bleibt an dieser Stelle jedoch, was genau unter „enge[r] Steuerung“ zu verstehen ist.

Im Gegensatz zu Mindt & Schlüter (2007: 55-56) gehen Behr & Kierepka (2002: 5-6) auf den pragmatischen Bereich der Redeabsichten ein. Dies stellt eine wichtige Abgrenzung zum reproduktiven Sprechen dar, bei welchem eher der Übungscharakter zentral ist (vgl. auch Doff & Klippel 2007: 100). Zudem beschreiben Behr & Kierepka (2002: 5-6) die Verwendung der formelhaften Sequenzen näher: Während beim reproduktiven Sprechen eine minimale Veränderung der erlernten formelhaften Sequenzen erfolgt, werden diese beim produktiven Sprechen selbstständig genutzt, um eigene Sprechabsichten zu realisieren.

2.2.3.4 Verständnis produktiven Sprechens nach Drese (2007)

Drese (2007: 46), die sich ebenfalls mit Behr & Kierepkas (2002: 5-6) Definitionen auseinandersetzt, kritisiert, dass die Erklärung des reproduktiven Sprechens nicht differenziert genug ist: Ganzheitlich gelernte Sequenzen werden anfangs noch nicht analysiert und verändert, erst im Laufe des Lernprozesses erfolgen Segmentierungen, um eigene Sprechabsichten zu realisieren. Aus diesem Grund integriert Drese (2007: 45-46) das teil-reproduktive Sprechen als weitere Phase neben der Imitation, Reproduktion und Produktion:

Unter **Imitation** wird das unmittelbare Nachsprechen eines Wortes, das Übungszwecken dient und in der Regel keine funktionale Bedeutung für Kommunikation hat, verstanden. [...]

Auf das Sprachenlernen übertragen wird **Reproduktion** in dieser Arbeit daher definiert als die unveränderbare Wiedergabe des Gehörten bzw. Eingepägten (z. B. *chunks* und *formulas*), die sich aber nicht unbedingt – wie bei der Imitation – zeitlich unmittelbar anschließt. [...]

Bei der **Teilreproduktion** wird ein Teil der Äußerung unverändert wiedergegeben (reproduziert), während ein anderer geringfügig verändert wird. Die *open slots* von *chunks* werden also als *frames* benutzt, was die Kinder nur dann können, wenn sie über ein fortgeschrittenes Sprachenwachstum mit Analyse- und Segmentierungsprozessen verfügen. [...]

Wenn der Lerner zunehmend freier mit dem Gehörten/Eingeprägten umgeht, wenn es darum geht, Redeabsichten zu realisieren, gilt der Begriff der **Produktion**. Durch eine tiefere Analyse und Segmentierung der chunks erhöht sich die morphosyntaktische und semantisch-lexikalische Flexibilität. Die kreativen und freien Produktionen nehmen zu und die Kinder werden variabler in ihrer Ausdrucksweise (Drese 2007: 45-46, kursiv im Original, fette Hervorhebungen wurden hinzugefügt).

Drese (2007: 45-46) löst sich in ihren Begriffsdefinitionen gänzlich von unterrichtsmethodischen Gesichtspunkten und einzelnen Diskursformen. Im Gegensatz zu den Verständnissen bei Mindt & Schlüter (2007) sowie Behr & Kierepka (2002) berücksichtigt die Forscherin zudem den temporären Aspekt: Während das imitative Sprechen unmittelbar erfolgt, ist das reproduktive Sprechen bereits durch einen gewissen zeitlichen Abstand zum Vorsprechen durch die Lehrperson gekennzeichnet (vgl. Drese 2007: 45-46). Zum Beispiel wird in der darauffolgenden Unterrichtsstunde eine ähnliche Situation geschaffen, in der die Schüler/-innen die formelhaften Sequenzen in unveränderter Form anwenden können (vgl. Drese 2007: 45). Drese (2007: 45-46) beschreibt die Verwendung formelhafter Sequenzen in den einzelnen Sprechphasen vergleichsweise detailliert. Bei der Imitation und Reproduktion gebrauchen die Lernenden die formelhaften Sequenzen unverändert. Erst beim teilreproduktiven Sprechen können *patterns* innerhalb ihrer *slots* variiert werden, wie z. B. *I like bananas.*, *I like Robbie Williams.*, *I like apples.* (Drese 2007: 45). In dieser Phase verfügen Kinder bereits in einem begrenzten Maße über inhaltliche Gestaltungsmöglichkeiten.

Das produktive Sprechen hebt sich von den drei zuvor genannten Phasen insofern ab, als mit ihm das Ziel verfolgt wird, eigene Sprechbedürfnisse umzusetzen (vgl. Drese 2007: 46). Auf formal-sprachlicher Ebene ist produktives Sprechen durch „tiefergehende[n] interne[n] Analyse- und Reorganisationsprozesse[n]“ (Drese 2007: 47) der formelhaften Sequenzen gekennzeichnet. Drese (2007: 46) verdeutlicht die zentralen Merkmale produktiven Sprechens (Segmentierung/Analyse und Reorganisation/Neukombination von *chunks*) anhand ihrer Sprachdaten (s. Abb. 2-2).

27	1	L3	K2	The boy is wearing a short and a pair of shoes.
28	1	L3	L3	Very good.
29	1	L3	K2	The girl has a skirt
30	1	L3	L3	Great.
31	1	L3	K2	and a pair of shoes and two yellow socks.
32	1	L3	L3	Good.
33	1	L3	K2	She is wearing a green short äh sh

Abb. 2-2: Transkriptausschnitt (Drese 2007: 46)

Das Kind verfügt über die beiden Strukturen *_is wearing_* und *_has_* und setzt diese variabel ein, „indem es [das Kind] die *chunks* auf vielfache Weise spaltet und neu kombiniert“ (Drese 2007: 46, kursiv im Original). Allerdings lassen die Ausführungen Dreses weder erkennen, inwiefern der Lernende hier eigene Kommunikationsbedürfnisse umsetzt, noch, ob die Struktur *_is wearing_* im Unterricht womöglich mit nur einem *open slot* eingeführt wurde bzw. ob der Schüler einen weiteren *slot* segmentiert.

An einem weiteren Transkriptausschnitt (s. Abb. 2-3) verdeutlicht Drese (2007: 46) die Rekombination der beiden formelhaften Sequenzen *_is wearing_* und *_has_*.

204	1	L3	K7	Crown, yes. And, and the window it's rain.
205	1	L3	L3	Yes.
206	1	L3	K7	And two ballons and a cake on the floor
207	1	L3	L3	Great.
208	1	L3	K7	And a boy. She's wearing green trousers
209	1	L3	L3	Right
210	1	L3	K7	And orange yellow green pullover
211	1	L3	L3	Wonderful
212	1	L3	K7	And a cat.
213	1	L3	L3	Hmh
214	1	L3	K7	And a boy has orange hmh shorts

Abb. 2-3: Transkriptausschnitt (Drese 2007: 46)

Das aufgeführte Beispiel und die erfolgte Erklärung geben Anlass zu der Vermutung, dass Drese (2007: 46) unter Rekombination primär das gemeinsame Auftreten verschiedener *chunks* in einem (neuen) sprachlichen Kontext versteht: „Auch wenn es [das Kind] sich nicht fehlerfrei ausdrückt, zeigt es doch, dass es auch auf vielfältige sprachliche Elemente zurückgreift und diese kontextgebunden neu kombiniert, um sich zu äußern“. Mit der Konjunktion *and* verbindet der Lernende einzelne formelhafte Sequenzen, „um sich zusammenhängend zu äußern“ (Drese 2007: 46).

Offen bleibt allerdings, ob unter Rekombination auch das Kombinieren von *chunk*-Segmenten innerhalb einer neuen Äußerung (s. auch Kapitel 2.1.1.4, L2-Forschung) zu verstehen ist. Außerdem stellt sich vor dem Hintergrund, dass die Rekombination formelhafter Sequenzen in einem neuen sprachlichen Kontext als ein zentrales Merkmal

produktiven Sprechens gewertet, aber der unveränderte Gebrauch formelhafter Sequenzen eher dem reproduktiven Sprechen zugeordnet wird, die Frage, ob nicht womöglich auch unverändert gebrauchte *routines* dem produktiven Sprechen zuzuordnen sind – sofern diese in Kombination mit anderen formelhaften Sequenzen auf einen neuen sprachlichen Kontext transferiert werden.

2.2.3.5 Zusammenfassung

In der Zusammenschau der verschiedenen Verständnisse produktiven Sprechens sowie der Phasen des imitativen und (teil-)reproduktiven Sprechens in der Englischdidaktik (vgl. Behr & Kierepka 2002: 5, Diehr & Frisch 2008: 52, Drese 2007: 45-46, Mindt & Schlüter 2007: 53-55) ist häufiger eine Vermischung von (1) Unterrichts- und (2) Sprechentwicklungsphase zu beobachten. Im Folgenden sollen diese daher weitestgehend getrennt voneinander betrachtet werden.

(1) Imitatives, reproduktives und produktives Sprechen als Unterrichtsphase

Die verschiedenen Sprechphasen/-stufen werden teilweise mit bestimmten Diskursformen in Verbindung gebracht und anhand unterrichtsmethodischer Gesichtspunkte näher bestimmt. Während imitatives und reproduktives Sprechen eher durch eine enge Steuerung der Lehrkraft im Sinne eines Vorsprechens, impulsgebender Hinweise oder anderer sprachlicher Hilfen gekennzeichnet sind, zeichnet sich produktives Sprechen durch eine weniger starke Lehrersteuerung und eine größere Offenheit der Diskursform sowohl inhaltlicher als auch methodischer Art aus (vgl. Behr & Kierepka 2002: 5, Diehr & Frisch 2008: 81, Mindt & Schlüter 2007: 53-55).

(2) Imitatives, (teil-)reproduktives und produktives Sprechen als Sprechentwicklungsphase

Die Sprechentwicklung wird teilweise unter qualitativen wie auch teilweise unter quantitativen Gesichtspunkten näher definiert. In quantitativer Hinsicht wird die fremdsprachliche Entwicklung der Grundschulkinder – insbesondere vom reproduktiven zum produktiven Sprechen – als sukzessive Steigerung der Äußerungslänge beschrieben (vgl. Diehr & Frisch 2008: 52, Mindt & Schlüter 2007: 53-55).

In qualitativer Hinsicht beziehen sich die Definitionen der einzelnen Sprechphasen vor allem auf die Verwendungsweise formelhafter Sequenzen. Unter Imitation wird das simultane Mitsprechen (vgl. Mindt & Schlüter 2007) bzw. das unmittelbare (vgl. Drese 2007: 45), aber identische Nachsprechen des zuvor Gehörten verstanden (vgl. Behr & Kierepka 2002: 5). Während Behr & Kierepka (2002: 5) unter reproduktivem Sprechen die geringfügige Veränderung einer formelhaften Sequenz und deren Übertragung auf eine andere Situation/

die eigene Person verstehen, definiert Drese (2007: 45) das reproduktive Sprechen hingegen als den unveränderten, durch einen gewissen zeitlichen Abstand zur unterrichtlichen Übungssituation gekennzeichneten Gebrauch der erlernten formelhaften Sequenz. Der veränderte Gebrauch im Sinne einer Variation des *slot* innerhalb eines *pattern* wird ferner als zentrales Merkmal des teilreproduktiven Sprechens betrachtet (vgl. Drese 2007: 46). Im Gegensatz zum imitativen/reproduktiven Sprechen zeichnet sich das produktive Sprechen durch die Verwirklichung eigener Redeabsichten aus (vgl. Behr & Kierepka 2002: 5, Drese 2007: 46). Gleichzeitig ist es durch die einsetzende Segmentierungs- und Analysetätigkeit der formelhaften Sequenzen gekennzeichnet (vgl. Drese 2007: 46).

Das Verständnis produktiven Sprechens wird in der überwiegenden Anzahl der hier dargestellten Begriffsverständnisse insofern als *bottom-up*-basiert verstanden, als angenommen wird, dass produktives Sprechen von der Variation, Segmentierung bzw. Analyse formelhafter Sequenzen auszugehen scheint. Mindt & Schlüter (2007) ergänzen diese Perspektive um ein *top-down*-basiertes Verständnis produktiven Sprechens, indem sie auch das regelgeleitete Sprechen miteinbeziehen.

2.2.4 Begriffsverständnis produktiven Sprechens in bildungspolitischen Dokumenten

Das produktive Sprechen wird in den Kompetenzbeschreibungen des *Hessischen Kerncurriculums* explizit als Ziel innerhalb der Sprechkompetenz benannt (vgl. HKM 2010: 15).⁵¹ Die Autorinnen/Autoren des *Hessischen Kerncurriculums* unterscheiden hier zwischen reproduktivem und produktivem Sprechen:

Sprechen gliedert sich in reproduktives und produktives Sprechen. **Reproduktives Sprechen** beginnt mit gestütztem Sprechen, das beim Abbau von Unsicherheiten und Hemmungen hilft, und führt über das Nachsprechen zum Sprechen auf vorgegebene Impulse. Durch Nachsprechen eignen sich die Lernenden das korrekte Sprachmuster, die Aussprache und die Sprachmelodie an. Beim gelenkten Sprechen mithilfe von Fragen oder Bildvorgaben besteht die Sprechleistung zunächst in der Artikulation von Einzelwörtern, dann in der Verbindung mehrerer Wörter und schließlich in der Bildung komplexerer Einheiten. So entwickelt sich sukzessiv der **produktive Sprachgebrauch** (HKM 2010: 15, fett gedruckte Hervorhebungen wurden hinzugefügt).

⁵¹ Verschiedene bildungspolitische Dokumente führen die Sprechkompetenz als ein zentrales Ziel des Fremdsprachenunterrichts auf – auf europäischer Ebene der *GeR*, auf Bundesebene der KMK-Bericht und auf Landesebene z. B. das *Hessische Kerncurriculum*, welches durch den Erlass *Informationen Fremdsprachenunterricht Grundschule* ergänzt wird (vgl. Europarat 2001: 64-66, KMK 2013: 4, HKM 2010: 13-14, HKM 2014: 694).

Die Ausführungen zum reproduktiven Sprechen sind im Gegensatz zum produktiven Sprechen detailliert und berücksichtigen vor allem unterrichtsmethodische Gesichtspunkte. Der produktive Sprachgebrauch entwickelt sich aus dem Sprechen einzelner Wörter, dann aus der Verbindung mehrerer Wörter bis hin zur Konstruktion „komplexerer Einheiten“ (HKM 2010: 15). Produktives Sprechen wird demnach vor allem als quantitative Steigerung der geäußerten Wörter definiert. Offen bleibt, welches Verständnis dem Begriff des produktiven Sprechens in qualitativer Hinsicht zugrunde liegt, d. h., ob eher *bottom-up*- bzw. *top-down*-basierte Prozesse oder womöglich beide Prozesse eng ineinandergreifend die produktive Sprechentwicklung konstituieren. Semantische/Pragmatische Merkmale produktiven Sprechens, wie z. B. die Umsetzung persönlicher Sprechbedürfnisse, bleiben zudem unberücksichtigt.

Obwohl kein offizieller Quellenverweis zu finden ist, geben die verwendeten Begrifflichkeiten des „gestützten“ bzw. „gelenkten Sprechens“ und des „Sprechens auf vorgegebene Impulse“ Grund zu der Annahme, dass sich die Autoren des Kerncurriculums auf das bereits vorgestellte Stufenmodell Mindt & Schlüters (2007: 53-55) beziehen (s. Kapitel 2.2.3.2).

2.2.5 Entwicklung einer grundschuladäquaten Definition produktiven Sprechens

Die Vielzahl offener Fragen hinsichtlich der vorgestellten Begriffsverständnisse zeigt, wie schwierig eine exakte Definition produktiven Sprechens ist. Insbesondere Versuche der Englischdidaktik, produktives Sprechen größtenteils anhand einzelner Diskursformen oder unterrichtsmethodischer Gesichtspunkte zu definieren (vgl. Diehr & Frisch 2008: 52, Mindt & Schlüter 2007: 54-55), erwiesen sich weniger erfolgreich. Es werden keinerlei überzeugende Argumente angeführt, warum die eine Diskursform per se eine eher imitativ-reproduktive und die andere eine eher produktive Sprechleistung hervorbringen soll. Vage Anhaltspunkte, wie z. B. ein Rollenwechsel, der zum produktiven Sprechen führen soll (vgl. Diehr & Frisch 2008: 81), werden nicht weiter konkretisiert. Ähnlich kritisch müssen Definitionen imitativen, reproduktiven und produktiven Sprechens betrachtet werden, die zwar die fremdsprachliche Entwicklung der Lernenden in den Blick nehmen, jedoch hierbei überwiegend von einer quantitativen Steigerung der Äußerungslänge auszugehen scheinen (vgl. Diehr & Frisch 2008: 52, HKM 2010: 15, Mindt & Schlüter 2007: 54-55).

In Anbetracht der Ergebnisse der Erst-/Zweit- und Fremdsprachenforschung sowie der in diesem Rahmen größtenteils übereinstimmend beobachteten Segmentierungsprozesse formelhafter Sequenzen (vgl. Hakuta 1974, Peltzer-Karpf & Zangl 1998, Tomasello 2005, Wong-Fillmore 1976) muss zudem davon ausgegangen werden, dass die Entwicklung des

Sprechens gleichzeitig auch Dekonstruktionsprozessen unterliegt und damit durch eine „allmähliche[n] Auflösung bereits bestehender Komplexität und der zunehmenden Analyse zuvor unanalysierter Einheiten“ (Kostrzewa 2013: 41) gekennzeichnet ist.⁵² Verschiedene, hier vorgestellte, sowohl sprachwissenschaftliche als auch englischdidaktische Begriffsverständnisse (vgl. Behr & Kierepka 2002: 5-6, Drese 2007: 45-46, Scherer 2006: 37, Tomasello & Brandt 2009: 121-123) nehmen eine solche weitestgehend gebrauchsbasierte Perspektive auf den Begriff des produktiven Sprechens ein.

Im Folgenden werden die verschiedenen Merkmale produktiven Sprechens, wie sie sich in den eher gebrauchsbasierten Begriffsverständnissen der Sprachwissenschaft, der Englischdidaktik und im aktuellen Forschungsstand zum mündlichen Sprachkönnen von Grundschulkindern (s. Kapitel 1.1.3, Kapitel 1.2) darstellen, zusammengeführt. Auf dieser Grundlage werden konkrete Desiderata an die Erarbeitung einer grundschuladäquaten Definition produktiven Sprechens pointiert benannt.

Um die Begriffe auch unter linguistischen Gesichtspunkten möglichst exakt zu definieren, erfolgt der Rückgriff auf die Termini der *paradigmatischen/syntagmatischen Beziehungen*. Die Erläuterung dieser Begriffe geht daher der Darstellung der Definitionen imitativen, reproduktiven und produktiven Sprechens voraus.

2.2.5.1 Zusammenführung der Merkmale produktiven Sprechens

Die Darstellung der Merkmale erfolgt sowohl unter (1) sprechfunktionalen als auch unter (2) formal-sprachlichen (*top-down/bottom up*, quantitativ/qualitativ) Gesichtspunkten.

(1) Sprechfunktionale Ebene

Produktives Sprechen hebt sich insofern von der Imitation und Reproduktion ab, als die Umsetzung eines persönlichen Sprechbedürfnisses verfolgt wird (vgl. Tomasello 2005: 113, Behr & Kierepka 2002: 5-6, Drese 2007: 46, Keßler 2009: 167/175, Kötter 2009: 150/154). Gemäß Kötter (2009: 154) kann erkannt werden, ob ein Kind im Dialog interessengeleitet sprachlich aktiv wird, wenn es selbstständig neue Themen generiert, ohne dass es nach diesen zuvor befragt wurde (s. Kapitel 1.1.3.4). Die selbstständige/eigenaktive Themengenerierung stellt demnach ein zentrales sprechfunktionales Merkmal produktiven Sprechens dar.

⁵² Kostrzewa (2013: 41) bezieht sich an dieser Stelle auf Edmondsons (1995: 57) Ausführungen zum Mutterspracherwerb.

(2) Formal-sprachliche Ebene

Auf dieser Ebene wird zwischen *top-down*-basierten und *bottom-up*-basierten Prozessen unterschieden, d. h. erstens, das traditionelle Verständnis produktiven Sprechens im Sinne einer Anwendung grammatikalischer Regeln (quasi *top-down*, vgl. Mindt & Schlüter 2007) sowie zweitens, der sukzessive Segmentierungs-/Analyseprozess und die Rekombination bereits erlernter formelhafter Sequenzen (quasi *bottom-up*, vgl. Drese 2007: 45-46, Tomasello & Brandt 2009: 121-123, Wong-Fillmore 1976).

Dem Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung entsprechend werden im Folgenden lediglich die *bottom-up*-basierten Prozesse näher betrachtet. Diese gliedern sich a) in die Rekombination und b) in die Variation formelhafter Sequenzen:

- a) Das Merkmal der Rekombination bezieht sich im Wesentlichen auf zwei Bereiche:
 - Formelhafte Sequenzen (*routines/patterns*) werden in einem weiteren sprachlichen Kontext in einer nicht vorgegebenen Reihenfolge miteinander kombiniert (vgl. Drese 2007: 46, Werlen 2007: 15).
 - Einzelne Konstituenten, die aus der Segmentierung einer oder mehrerer formelhafter Sequenzen hervorgehen, werden in einer neuen Äußerung miteinander kombiniert (vgl. Hakuta 1974: 293/295, Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 132-133, Wong-Fillmore 1976: 645).
- b) Das variable Füllen der *slots* eines *pattern* kann sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht dem produktiven Sprechen zugeordnet werden.
 - Auf Grundlage der korpuslinguistischen Perspektive (quantitativ) kann anhand der *type frequency*, d. h. der Anzahl der verschiedenen Füllelemente eines *slot*, in Relation zu der Auftretenshäufigkeit (*token frequency*) eines *pattern*, tendenziell eine eher produktive oder eher formelhafte Verwendung festgestellt werden (vgl. Bybee & Thompson 2000: 384, Ellis & Collins 2009: 330, Scherer 2006: 37).
 - In qualitativer Hinsicht wird das Variieren eines *slot* insofern dem produktiven Sprechen zugeordnet, als der *slot*
 - mit einer neu erlernten sprachlichen Einheit gefüllt wird (vgl. Tomasello & Brandt 2009: 121-123);
 - mit einer sprachlichen Einheit, die aus einem Segmentierungsprozess gewonnen wurde, gefüllt wird (vgl. Wong-Fillmore 1976: 439).

Sowohl für die *bottom-up*- als auch die *top-down*-basierte Perspektive gelten Regelverletzungen als ein wichtiges Merkmal produktiven Sprechens (vgl. Diehr et al. 2007:

102-103, Keßler 2009: 166-167). Diese Annahme deckt sich insofern mit den Verständnissen produktiven Sprechens von Kahl & Knebler (1996: 49) sowie Sambanis (2007: 363), als auch in deren Untersuchungen formal-sprachliche Abweichungen – sei es in Form deutschsprachiger Einschübe, ausgelassener Verben oder anderer Regelverletzungen – dem produktiven Sprechen zugeordnet wurden.

Aus der hier vorgenommenen, weitgehend systematischen Darstellung der Prozessmerkmale produktiven Sprechens ergeben sich die folgenden präzisierten Desiderata/Anforderungen an eine grundschuladäquate Definition produktiven Sprechens. Es wird festzulegen sein,

- in welchen konkreten Fällen die Variation eines *slot* innerhalb eines *pattern* im Kontext des Grundschulenglischunterrichts als produktiv bezeichnet werden kann,
- welche Bedeutung dem (sprachlichen) Kontext in der Frage um die Produktivität einer Äußerung zukommt und
- wie die Umsetzung eines persönlichen Sprechbedürfnisses über die bereits von Kötter (2009: 150) angeführte „genuine[n] Gegenfrage“ hinaus beobachtbar wird.

2.2.5.2 Linguistische Termini als Definitionsgrundlage

In den linguistischen Teilbereichen der Syntax (vgl. Quirk, Greenbaum, Leech & Svartvik 1985: 41) und der Semantik (vgl. Pelz 2005: 191-193) unterscheidet man zwischen den beiden Begriffen der syntagmatischen und paradigmatischen Beziehungen. Paradigmatisch bedeutet, dass man für einen bestimmten Kontext bzw. eine bestimmte Stelle einer Äußerung wählen kann, welche sprachliche Einheit eingesetzt wird – vorausgesetzt, diese hat die gleiche syntaktische Funktion (vg. Pelz 2005: 191). Die sprachlichen Einheiten stehen dann in einem so genannten „choice relationship“ bzw. „or’ relationship“ zueinander (Quirk et al. 1985: 41, Anführungszeichen im Original). Syntagmatische Beziehungen sind hingegen durch das „and“ charakterisiert: „Thus if two units *X* and *Y* occur one after the other in a larger unit, they are in a chain relationship, *X + Y*“ (Quirk et al. 1985: 41, kursiv im Original). Das folgende Beispiel verdeutlicht sowohl die syntagmatischen (horizontal, *chain*) als auch die paradigmatischen (vertikal, *choice*) Beziehungen in der Äußerung:

(a)	(b)	(c)	(d)	
<i>The weather</i>	<i>has been</i>	<i>very cold</i>	<i>just recently</i>	[1]
<i>It</i>	<i>was</i>	<i>cold</i>	<i>recently</i>	[2]

(Quirk et al. 1985: 41)

Während auf paradigmatischer Ebene beispielsweise (a) *the weather* durch (a) *it* ausgetauscht werden kann, kann auf syntagmatischer Ebene das aufgeführte Adverb (d) *recently* ergänzt oder auch weggelassen werden.

Die Unterscheidung zwischen paradigmatischen (*choice*) und syntagmatischen (*chain*) Beziehungen stellt nicht nur eine wichtige terminologische Grundlage für die Entwicklung einer grundschuladäquaten Definition produktiven Sprechens dar (s. Kapitel 2.2.5.3), sondern nimmt zudem auch auf unterrichtskonzeptueller bzw. unterrichtspraktischer Ebene eine zentrale Bedeutung für die Förderung der Sprechhandlungsfähigkeit ein (s. Kapitel 3.3.2.2, Kapitel 5.3.2).

2.2.5.3 Die Begriffsdefinitionen: Imitatives, reproduktives und produktives Sprechen

Auf Grundlage der zusammengeführten Merkmale und Prozessverläufe produktiven Sprechens in der sprachwissenschaftlichen bzw. englischdidaktischen Fachliteratur, der Forschung zum mündlichen Sprachkönnen von Grundschulkindern sowie der hieraus hervorgegangenen präzisierten Anforderungen an eine grundschuladäquate Definition produktiven Sprechens wird im Folgenden das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis produktiven Sprechens vorgestellt. Um eine Abgrenzung zu den vorausgehenden Sprechphasen vorzunehmen, werden auch die Begriffsverständnisse des imitativen und reproduktiven Sprechens definiert.

Imitatives Sprechen

Imitation meint das unmittelbare Nachsprechen eines Wortes (vgl. Drese 2007: 45). Die Lehrkraft spricht eine *routine*/ein *pattern* (inklusive der Variationen auf paradigmatischer/syntagmatischer Ebene) vor und die Kinder sprechen die *routine*/das *pattern* unverändert nach. Die Lehrkraft gibt z. B. die Füllungen des *pattern-slot* von *Do you like_?* vor (*Do you like apples?* oder *Do you like honey in your muesli?*) und die Kinder sprechen das *pattern* mitsamt der Einschübe in unveränderter Form nach.

Reproduktives Sprechen

Schüler/-innen sprechen reproduktiv, wenn sie eine formelhafte Sequenz identisch (*routines*) bzw. in minimal veränderter Form (*patterns*) in einem gewissen zeitlichen Abstand zur Einführungs-/Übungssituation, d. h. noch innerhalb derselben Unterrichtsstunde/-einheit, äußern. Unter dem veränderten Gebrauch eines *pattern* wird beim reproduktiven Sprechen das Variieren mit Lexemen aus dem aktuellen Inhaltsbereich (hier: *pets*) auf paradigmatischer Ebene verstanden, wie z. B. *Do you like cats/dogs/rabbits?*. Schüler/-innen können in dieser Phase bereits insofern eigene Mitteilungsbedürfnisse realisieren, als sie die einzusetzenden Lexeme selbst auswählen.

Produktives Sprechen

Produktives Sprechen ist in erster Linie Ausdruck eines persönlichen Mitteilungsbedürfnisses (sprechfunktionale Ebene). Hiervon ausgehend wird die formal-sprachliche Ebene maßgeblich konstituiert – entweder im Sinne eines *top-down*-basierten Prozesses der Anwendung grammatikalischen Regelwissens oder aber im Sinne eines *bottom-up*-basierten Prozesses der (1) Rekombination bekannter/unbekannter formelhafter Sequenzen, (2) der Variation formelhafter Sequenzen auf paradigmatischer/syntagmatischer Ebene sowie (3) der Segmentierung/Analyse formelhafter Sequenzen in einzelne sprachliche Einheiten und deren Anwendung in neuen Kontexten/Äußerungen.

Es wird ferner davon ausgegangen, dass *top-down*- und *bottom-up*-basierte Prozesse zwar unterschiedlich gesteuert sind, sich aber gegenseitig bedingen/beeinflussen (vgl. auch Aguado 2002: 195).

Die in der Definition benannten *bottom-up*-basierten Prozesse sollen im Folgenden anhand der erfassten bzw. erhobenen spontansprachlichen Lernerdaten (3. Klasse/erstes Lernjahr) weiterführend konkretisiert werden:⁵³

a) Die Rekombination bekannter/unbekannter formelhafter Sequenzen

Die Lernenden reaktivieren in der Kommunikationssituation bereits bekannte formelhafte Sequenzen (*routines* und *patterns*) und wenden diese in einer nicht vorgegebenen Reihenfolge an. Diesem Verständnis zufolge kann – anders als z. B. bei Drese (2007) zu

⁵³ Die verwendeten Transkriptkonventionen sind in Kapitel 4.6.1 zu finden.

sehen war – auch die Verwendung gänzlich unveränderter *routines* dem produktiven Sprechen zugeordnet werden (s. Tabelle 2-3).

	[...]
4	S1k: I´m eight years old. How old are you? #00:00:09-4#
5	S1a: I´m nine years old. Have you got a pet? #00:00:12-6#
6	S1k: (ähm) (äh) <<Kopf schüttelnd> No> I <<stotternd und lächelnd> ha-ven´t haven´t.> #00:00:21-2#
7	S1a: °hh (---) What´s your favourite pet? #00:00:23-8#
8	S1k: My favourite pet it-it´s a (*^*) hamster and rabbit. #00:00:31-2#
9	S1a: My favourite pets are (*æ*) <<nickend> horse> and a h° cat. #00:00:38-6#
	[...]

Tabelle 2-3: Transkriptausschnitt 2_1_S1a_S1k (5 min chat)

b) Die Variation formelhafter Sequenzen auf paradigmatischer/syntagmatischer Ebene
 Die **paradigmatische** Variation eines *pattern* wird dem produktiven Sprechen insofern zugeordnet, als es sich um eine eigenaktive, d. h. auf der Initiative des Kindes basierende Variation handelt und der sprachliche Einschub über den jeweils aktuell im Unterricht eingeführten Inhaltsbereich (z. B. *pets*) hinausgeht. Konkret bedeutet das: Es werden Inhaltswörter aus zuvor erlernten Themengebieten (z. B. *colours*) oder Inhaltswörter, die über die im Unterricht explizit eingeführten Lexeme hinausgehen, integriert (s. Tabelle 2-4).

7	S2e: [...] Have you got a Ipot Touch ? #00:00:33-1#

Tabelle 2-4: Transkriptausschnitt 2_1_S2e_S2m

Die Variation auf **syntagmatischer** Ebene äußert sich in Form eigenaktiver Ergänzungen des Kindes zu Beginn oder am Ende der formelhaften Sequenz. In den hier dargestellten Beispielen sind syntagmatische Variationen des *pattern I am_*. (s. Tabelle 2-5) und der *routine Where are you from?* (s. Tabelle 2-6) zu erkennen.

6	S1a: I´m fine, too . [...]

Tabelle 2-5: Transkriptausschnitt S1a

40	S1e: {Wo}-where are you from Jenny ?

Tabelle 2-6: Transkriptausschnitt S1e_S1f

c) Die Segmentierung/Analyse formelhafter Sequenzen in einzelne sprachliche Einheiten und deren Anwendung in neuen Kontexten/Äußerungen

Segmentierungsprozesse formelhafter Sequenzen sind insofern erkennbar, als ein Segment einer invariabel erlernten *routine* variiert wird bzw. in einem *pattern* neben dem/den bereits bekannten *open slot*/-s noch mindestens ein weiteres Segment ausgetauscht wird. Letzteres wird in dem hier dargestellten Beispiel (s. Tabelle 2-7) verdeutlicht.

58	S1e: [...] From Sandy the favourite pet is dog .

Tabelle 2-7: Transkriptausschnitt S1e_S1f

In einem fortwährenden Prozess nimmt die Segmentierungs-/Analysetätigkeit der Kinder zu. Die Konstruktionen lassen keinen unmittelbaren Rückgriff mehr auf formelhafte Sequenzen erkennen und werden daher als frei konstruiert gewertet (s. Tabelle 2-8).

25	S2b: [...] What are you think is (-) the world champion?

Tabelle 2-8: Transkriptausschnitt 3_3_S2b_S2h

Es kann davon ausgegangen werden, dass gewisse sprachliche Regeln bereits in Ansätzen verinnerlicht und entsprechend angewendet wurden.

3 Didaktisch-methodische Perspektive: Produktives Sprechen im Englischunterricht der Grundschule

Das vorliegende Kapitel nimmt eine didaktisch-methodische Perspektive auf die Entwicklung produktiven Sprechens im Englischunterricht der Grundschule ein und befasst sich unter Berücksichtigung der allgemeindidaktischen Denkfigur des ‚didaktischen Dreiecks‘ mit drei zentralen Ebenen unterrichtlicher Lehr-/Lernprozesse (*Teilkulturen des Lehrens und Lernens*, vgl. Reusser 2008: 224). Diese werden in Kapitel 3.1 kurz erläutert und anschließend jeweils in Bezug auf die Entwicklung des produktiven Sprechens genauer ausgeführt (s. Kapitel 3.2 bis Kapitel 3.4). Schließlich wird auf deren Grundlage ein Modellentwurf für den kommunikativen Grundschulenglischunterricht entwickelt und vorgestellt werden (s. Kapitel 3.5).

3.1 Die drei Teilkulturen des ‚didaktischen Dreiecks‘

Das ‚didaktische Dreieck‘ umfasst drei *Teilkulturen des Lehrens und Lernens*: die *Ziel- und Stoffkultur*, die *Lehr-Lern-* und *Verstehenskultur* sowie die *Kommunikations- und Unterstützungskultur* (vgl. Reusser 2008: 224, s. Abb. 3-1). Die *Ziel- und Stoffkultur* nimmt im Kontext dieser Arbeit eine bildungsinhaltliche Perspektive auf die Entwicklung produktiven Sprechens ein und beschäftigt sich vorrangig mit der Frage „WAS soll WARUM und WOZU gelehrt werden?“ (Reusser 2008: 225, Großschreibung im Original, s. Kapitel 3.2). In der *Lern- und Verstehenskultur* wird aus lehr-/lernprozessbezogener Perspektive der Frage nachgegangen, „WIE und in welcher Prozessqualität“ Kinder zu produktivem Sprachgebrauch im Grundschulenglischunterricht geführt werden können (Reusser 2008: 225, Großschreibung im Original, s. Kapitel 3.3). Die *Kommunikations- und Unterstützungskultur* befasst sich u. a. mit den Möglichkeiten der Lehrkraft, auf struktureller und sozial-affektiver Ebene geeignete Rahmenbedingungen für die Entwicklung des produktiven Sprechens zu schaffen: „WOMIT und WODURCH kann – durch Lehrpersonen, Mitschüler, Werkzeuge und Materialien – Lernen unterstützt, begleitet und ermutigt werden?“ (Reusser 2008: 225, Großschreibung im Original, s. Kapitel 3.4).

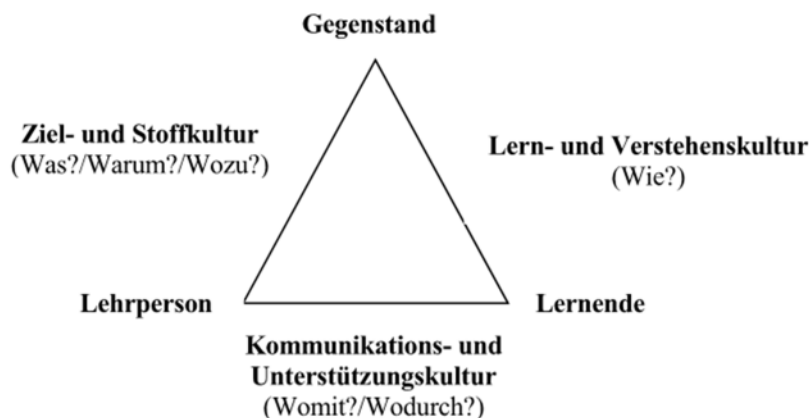


Abb. 3-1: „Grundmodell der unterrichtlichen Dynamik: Die drei Kulturen des Lehrens und Lernens“ in modifizierter Form (Reusser 2008: 225)

Das Verhältnis der hier dargestellten Teilkulturen wird als „interdependente Dynamik“ verstanden, in der „Lehrpersonen und Lernende in Beziehung auf einen Gegenstand und abhängig von externen Einflüssen in wechselseitiger Einstellung und ko-konstruktiver Verantwortung eingebettet sind“ (Reusser 2008: 225). Auf dieser Grundlage soll erstmalig dargestellt werden, wie das „didaktische Entscheidungs- und Handlungsfeld“ (Reusser 2008: 224) im Englischunterricht der Grundschule strukturiert werden kann, um von Beginn des Fremdsprachenlernprozesses an produktives Sprechen zu ermöglichen. Die drei unterrichtlichen Dimensionen befassen sich ausschließlich mit „der gestaltbaren Berufsqualität von Lehrkräften“ (Reusser 2008: 230) innerhalb der festgelegten institutionellen Rahmenbedingungen des regulären Grundschulenglischunterrichts.

3.2 Bildungsinhaltliche Perspektive (Was?/Warum?/Wozu?)

Das hier vorliegende Kapitel befasst sich auf Grundlage der bereits erarbeiteten Definition produktiven Sprechens (s. Kapitel 2.2.5.3) in einem ersten Schritt mit der Frage, warum produktives Sprechen für Grundschulkinder wichtig ist und in welche bestehenden grundschulpädagogischen wie auch englischdidaktischen Zielsetzungen sich das anvisierte Ziel einbinden lässt. Angesichts der Komplexität mündlicher Sprache (vgl. Kurtz 2013a: 83) werden in einem weiteren Schritt die Anforderungen (dialogischen) Sprechens für Grundschulkinder aus einer überwiegend sprachwissenschaftlichen Perspektive näher betrachtet. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit den ‚Bildungsinhalten‘ auf sprachlicher und thematischer Ebene soll in einem letzten Schritt aufzeigen, unter welchen Gesichtspunkten Themen und Sprache ausgewählt werden sollten, damit produktives Sprechen im Englischunterricht der Grundschule ermöglicht werden kann.

3.2.1 Produktives Sprechen als Lernziel des Englischunterrichts in der Grundschule

Die Entwicklung des produktiven Sprechens wird insofern als eines der grundlegenden Ziele im Englischunterricht der Grundschule betrachtet, als u. a. in den curricularen Rahmenrichtlinien des hessischen Grundschulenglischunterrichts explizit auf die Entwicklung produktiven Sprachgebrauchs hingewiesen wird (vgl. HKM 2010: 14, s. Kapitel 2.2.3). Darüber hinaus wird auch in der englischdidaktischen Literatur eine Hinführung zum produktiven Sprechen empfohlen – wie hier in einer Empfehlung für den Englischunterricht im 1. und 2. Schuljahr zu sehen ist: „Ziel des Unterrichts ist es, die Kinder zum produktiven Sprechen zu führen (vgl. insbesondere Diehr/Frisch 2008). Die notwendige Vorstufe dazu ist das reproduktive Sprechen“ (Mindt & Wagner 2009: 149). Auch für das 3. Schuljahr (erstes Lernjahr) wird produktives Sprechen neben dem imitativen und reproduktiven Sprechen als Ziel benannt:

Die Kinder sollen in der Lage sein, sich sprechend in reproduktiver Form zu äußern. Dazu gehören das Mitsprechen und Nachsprechen von Wörtern und kurzen Sätzen. Anzustreben ist darüber hinaus das Produzieren einfacher Sprachäußerungen unter Vorgabe von bildlichen und verbalen Impulsen (Mindt & Schlüter 2007: 19, vgl. auch Mindt & Schlüter 2007: 53-55).

Die den Rahmenrichtlinien bzw. Empfehlungen zugrunde liegenden Verständnisse produktiven Sprechens (vgl. HKM 2010: 15, Mindt & Wagner 2009: 150, Mindt & Schlüter 2007: 54-55) decken sich jedoch insofern nicht mit der in dieser Arbeit entwickelten Definition produktiven Sprechens, als erstens das Ziel des produktiven Sprechens ausschließlich als letzte Stufe innerhalb einer festen Abfolge vom imitativen über das reproduktive hin zum produktiven/freien Sprechen zu erreichen ist und vor diesem Hintergrund zu hinterfragen ist, ob produktives Sprechen nicht womöglich bereits früher im Fremdsprachenlernprozess, d. h. von Anfang an, ermöglicht werden kann/sollte (vgl. hierzu ausführlich Kurtz 2001: 23-42).⁵⁴ Zweitens lassen die Verständnisse erkennen, dass unter produktivem Sprechen teilweise primär die quantitative Sprechentwicklung der Lernenden sowie ein überwiegend regelbasiertes Sprechen gemeint sind (s. Kapitel 2.2.3.5, Kapitel 2.2.4). Vor diesem Hintergrund erscheint eine weitgehend begriffsunabhängige Einbindung des dieser Arbeit zugrunde liegenden Konzepts produktiven Sprechens (s. Kapitel 2.2.5.3) in englischdidaktische wie auch grundschulpädagogische Zielsetzungen wichtig.

⁵⁴ Im Rahmen eines historischen Überblicks befasst sich Kurtz (2001: 23-60) dezidiert mit den Theorien gesprochener Sprache in der BRD/DDR und arbeitet angesichts eines größtenteils lehrerzentriert-frageorientierten Englischunterrichts (Sekundarstufe) Probleme im Bereich des produktiven/freien Sprechens heraus.

3.2.1.1 Produktives Sprechen aus der Perspektive grundschulpädagogischer Zielsetzungen

Aus grundschulpädagogischer Perspektive kann die Entwicklung produktiven Sprechens im Wesentlichen dem übergeordneten Zielbereich der Persönlichkeitsentwicklung zugeordnet werden. Unter den Erziehungszielen der Persönlichkeitsentwicklung werden erstens die Förderung individueller Interessen und zweitens das Ziel, das „Leben zu lernen“ (Pestalozzi)“ (Munser-Kiefer 2014: 365) verstanden. Um Letzteres zu erreichen, „muss sich das Kind aus der Fremdbestimmtheit heraus emanzipieren und zu einem selbstständigen, verantwortungsbewussten und sozial kompetenten Menschen werden“. Vor diesem Hintergrund kommt dem Erlernen einer Fremdsprache im Allgemeinen wie auch der produktiven Sprechentwicklung im Speziellen eine wichtige Bedeutung zu.⁵⁵ Die Interessen der Grundschul Kinder werden aufgegriffen und die Schüler/-innen werden darin unterstützt, persönliche Kommunikationsbedürfnisse zu realisieren. Im Gegensatz zu einem rein nachahmenden/reproduzierenden Sprechen erfahren Kinder im produktiven Sprachgebrauch die eigene Selbsttätigkeit, indem sie zunehmend in die Lage versetzt werden, Bedeutsames in der Fremdsprache zu bewältigen. Dies trägt möglicherweise auch zum Aufbau von Selbstverantwortung und Selbstbewusstsein bei (vgl. auch Mindt & Schlüter 2007: 18). Dem Ziel des produktiven Sprechens liegt demzufolge ein Menschenbild zugrunde, welches Kinder als vollwertige und mitfühlende Wesen versteht, die auch in der Fremdsprache Gefühle/Gedanken zum Ausdruck bringen und Wissenswertes erfragen möchten.

3.2.1.2 Produktives Sprechen aus der Perspektive englischdidaktischer Zielsetzungen

Der Entwicklung mündlicher Fähigkeiten, d. h. des Sprechens und des Hörverstehens, wird für die Förderung der Kommunikationsfähigkeit im Grundschulenglischunterricht eine besondere Bedeutung beigemessen (vgl. Börner et al. 2017: 95, Böttger 2005: 56, Lütge 2010: 291). Die englische Schriftsprache nimmt dagegen eine eher unterstützende Funktion ein (vgl. Cameron 2005: 66, Klippel 2000: 23).⁵⁶ Demzufolge kann zwar der Sprechentwicklung weitestgehende Priorität eingeräumt werden, die Auffassungen bezüglich der

⁵⁵ Lernende werden dazu befähigt, fremdsprachliche Herausforderungen des Erwachsenenlebens zu meistern: „Eine frühzeitige Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenzen wird als Vorbereitung auf das Leben in einer durch sprachliche und kulturelle Vielfalt geprägten Umwelt als wichtig erachtet“ (Marschollek 2011: 455).

⁵⁶ Der Einsatz der Schriftsprache für Lernende in der Grundschule wird oftmals noch als Herausforderung empfunden, da der muttersprachliche Schriftspracherwerb erst begonnen hat und sich noch weiter entwickeln muss (vgl. Cameron 2005: 67). Mit dem Ausbau der Lese- und Schreibfähigkeiten

anvisierten Qualität des mündlichen Sprachkönnens am Ende der Grundschulzeit stellen sich jedoch teilweise unterschiedlich dar. Böttger (2005: 56) erachtet das imitative und reproduktive Sprechen für das fremdsprachliche Lernen in der Grundschule als maßgebend: „Sie [Die Fertigkeit des Sprechens] unterteilt sich in drei Entwicklungsstufen – die imitative Phase, die reproduktive Phase und das freie Sprechen. Letztere ist für die beiden Lernjahre noch nicht von Relevanz“. Ihm zufolge beschränkt sich das erwartete Sprachkönnen überwiegend auf die ersten beiden Entwicklungsstufen, d. h. auf eine „intensive Ausspracheschulung mit Imitations- und Drillübungen, Frage- und Antwortketten sowie Auswendiglernen“ (Böttger 2005: 56). Die Ausführungen deuten darauf hin, dass hier ein stets gleich verlaufender Sprechentwicklungsprozess angenommen wird. Im Kontext des weiterführenden Englischunterrichts kritisiert Kurtz (2001: 41-42) die Uniformität der Sprechentwicklung, gemäß derer sich das „initiativ-produktive, freie Sprechen“ in der Zielsprache offenbar ausschließlich auf der Grundlage „responsiv-reaktiven Sprechhandelns“ entwickeln soll und demnach – wenn überhaupt – erst zu einem späten Zeitpunkt im Fremdsprachenlernprozess ermöglicht wird. Auch mit Blick auf den Englischunterricht in der Grundschule wird eine Überbetonung des imitativ-reproduktiven Sprechens (vgl. Engel 2009: 200) teilweise insofern kritisiert, als Untersuchungen zeigen, dass es den Grundschulkindern trotz hoher Motivation und eines hohen Maßes an „Bereitwilligkeit, sich in der Fremdsprache zu äußern“ (Engel 2009: 199), tendenziell nicht gelingt, die Fremdsprache für die Realisierung eigener Sprechabsichten zu nutzen (vgl. Engel 2009: 198-199). In der Konsequenz fordern Legutke et al. (2013: 291) eine gezielte Förderung produktiven Sprechens im Englischunterricht der Grundschule.

Für den Englischunterricht in der weiterführenden Schule liegt bereits ein entsprechendes Lehr-/Lernkonzept zur Förderung des produktiven/freien Sprechens vor (vgl. Kurtz 2001). Kurtz (2001: 42), der sich u. a. mit der Frage beschäftigte, wie das „initiativ-produktive Sprechen“ jenseits einer festen Sequenzierung der Sprechphasen von Anfang an gefördert werden könne, stellt dar, wie Improvisationen „attraktive Freiräume für selbstgesteuerte produktive Sprechhandlungen eröffnen und die Lernenden ermutigen, sich miteinander – *face to face* – und weitestgehend ohne Hilfestellung durch die Unterrichtenden in der Zielsprache zu verständigen“ (Kurtz 2001: 121, kursiv im Original). Inwieweit eine Abkehr

der Grundschul Kinder „literacy becomes less of a struggle and more of a tool that can be used to assist communication“. Die englische Schriftsprache sollte demnach gerade zu Beginn des Fremdsprachenlernprozesses lediglich maßvoll eingesetzt werden, kann aber im Laufe der Zeit zu einer wichtigen Unterstützung der Sprechhandlungsfähigkeit der Kinder werden.

Eine ausführliche Diskussion der Vor- und Nachteile, die mit dem Einsatz des Schriftbildes verbunden sind, ist bei Cameron (2005: 66-67) zu finden.

von einer festen Abfolge des imitativen/reproduktiven Sprechens zum produktiven Sprechhandeln im Grundschulenglischunterricht möglich/sinnvoll ist und inwiefern produktives Sprechen zu einem möglichst frühen Zeitpunkt im Fremdsprachenlernprozess gefördert werden kann, ist u. a. Gegenstand des Kapitels 3.3.

Produktives Sprechen im Sinne eines zielgerichteten sprachlichen Handelns kann den Ausführungen zufolge dem von Cameron (2005: 37) benannten Ziel ‚echter‘ Kommunikation zugeordnet werden: „Discourse as real language use is the target of teaching: we want children to be able to use the foreign language with real people for real purposes.“ Auch Halliwell (2002: 9) erachtet es als vordergründig, dass bereits Grundschulkinder die fremde Sprache für ihre eigenen ‚Zwecke‘ gebrauchen können und verdeutlicht dies an einem Beispiel:

One of the great moments in the foreign language classroom is when a child makes a joke. The child who insisted with a grin that he had ‚one and half‘ (sic) brothers and when questioned about the half by the puzzled teacher, said, ‚Very small‘ (showing baby size with his hands), had broken through a crucial barrier. He had made the language *his*, a tool for what he wanted to say. He was using half-known bits of the language to give shape to the thoughts going through his mind. We have heard a great deal about authenticity of them all. This small and apparently trivial incident encapsulated what we are trying to achieve. We want our learners to want to and dare to use the language for their own purposes. We want them to use it accurately if possible, inaccurately if necessary, but above all we want them to *make it theirs* (Halliwell 2002: 9, Anführungszeichen/kursiv/(sic) im Original).

In dem hier dargestellten Beispiel gebraucht ein Kind das bereits erlernte Sprachwissen (Wörter/formelhafte Sequenzen) für die Übermittlung eines bedeutungsvollen Inhaltes. Der in pragmatischer Hinsicht unübliche Verwendungskontext der Äußerung führt zu einer humorvollen Komponente, derer sich das Kind bewusst zu sein scheint (Sprachkönnen). In affektiver Hinsicht verfügt der Lernende über eine hohe Motivation, etwas in der Fremdsprache sagen zu wollen. Der Schüler zeigt insofern auch eine gewisse Risikobereitschaft, als er die sprachliche Korrektheit der Äußerung weitgehend vernachlässigt und sich vorrangig auf die inhaltliche Ebene zu konzentrieren scheint.

Das hier aufgeführte Beispiel vermittelt eindrucksvoll, wie „sprachliche, kognitive, emotionale, motivationale, volitionale (sich fremdsprachlich ausdrücken wollen, lernen wollen, etc.) und soziale Aspekte zusammen[wirken]“ (Kurtz 2001: 118) und dass produktives Sprechen demzufolge nur unter Berücksichtigung verschiedener, eng miteinander verbundener Zielkomponenten erreicht werden kann. Diese Ziele lassen sich im

Wesentlichen in drei Bereiche ausdifferenzieren: a) der Aufbau von Sprachwissen (deklaratives Wissen), b) der Aufbau von Sprachkönnen und c) die Berücksichtigung affektiver Ziele.⁵⁷

a) Aufbau von Sprachwissen

Der Aufbau von Sprachwissen umfasst im Grundschulenglischunterricht überwiegend lexikalische Ziele (vgl. Legutke et al. 2012: 39, Diehr & Frisch 2008: 60, Willis 1999: 119), d. h. das Verstehen und Sprechen von Einzelwörtern und formelhaften Sequenzen (vgl. Sambanis 2007: 164). Mit dem frühen Einsatz formelhafter Sequenzen kann „die Grammatik als eine Art Protogrammatik bereits in den Lexikaufbau eingreifen“ (Sambanis 2007: 164).⁵⁸ Kinder entdecken mit dem Zuwachs lexikalischen Wissens sukzessive sprachliche Regelmäßigkeiten und beginnen in intuitiver Weise nach solchen zu suchen (vgl. Sambanis 2007: 165, s. Kapitel 2.1.1.5, Kapitel 2.1.2.5). Ergänzend können mittels bewusstmachender Verfahren erste sprachliche Systematisierungsversuche der Kinder gezielt unterstützt werden (vgl. Sambanis 2007: 165, s. Kapitel 3.3.2.1).⁵⁹

b) Aufbau von Sprachkönnen

Dem Aufbau von Sprachkönnen lassen sich im Wesentlichen die pragmatischen/strategischen Ziele zuordnen, die den Kindern das zielgerichtete Handeln in der Fremdsprache ermöglichen (vgl. Sambanis 2007: 164). Das Verständnis und der selbstständige Gebrauch sowohl sprachlicher als auch außersprachlicher Mittel sind wichtige Voraussetzungen für „die Entwicklung von kommunikativer Sprechfertigkeit, denn sie erlaubt es, durch pragmatische Verwendung der Sprache sowie durch strategische Mittel, in Wechselbeziehung mit anderen zu treten und an Figurationsströmen mitzuwirken“ (Sambanis 2007: 165, vgl. auch Kurtz 2001: 125).⁶⁰ Kurtz (2001: 117) versteht Fremdsprachenlernen in diesem Sinne auch „als Erfahrung-Machen im gemeinsamen Tun“. Sprachkönnen entwickelt sich demnach in den Kommunikationssituationen selbst, d. h. in der Interaktion mit anderen Personen (vgl. Kurtz 2001: 129/2004: 21, s. auch Kapitel 3.5.2.2). Nach der von

⁵⁷ Die Begriffe des Sprachwissens und des Sprachkönnens werden in Kapitel 3.3.2.1.1 im sprachlerntheoretischen Kontext der *Skill Acquisition Theory* nach DeKeyser (2015) erläutert.

⁵⁸ In den Kapiteln 2.1.1.5 und 2.1.2.5 wurde bereits ausführlich auf die enge Verbindung zwischen lexikalischer und syntaktischer Entwicklung im Fremdsprachenlernprozess eingegangen.

⁵⁹ Sambanis (2007) bezieht sich an dieser Stelle auf Heuer & Klippel (1987: 42).

⁶⁰ Diese Annahme gründet auf der von Kurtz (2001: 118) entwickelten Figurationstheorie, gemäß derer die zwischenmenschlichen Beziehungen „die unterrichtlichen Lehr- und Lernbedingungen vor[geben] und [...] den Rahmen für individuelle fremdsprachliche Handlungsmöglichkeiten und Handlungsentscheidungen fest[legen]“. Demzufolge steht nicht ausschließlich das „lernende Individuum“ im Vordergrund, sondern „ein Denken in Beziehungen zwischen lernenden (und lehrenden) Individuen“ (Kurtz 2001: 116).

Kurtz (2001: 122-123) entwickelten Improvisationstheorie machen Lernende in der Kommunikationssituation „spontan und eigenständig, unter Ausnutzung der individuell und kollektiv vorhandenen zielsprachlichen Ressourcen“ Gebrauch von der Fremdsprache mit dem vorrangigen Ziel, inhaltlich Bedeutsames zu transferieren (vgl. auch Kurtz 2016a: 126). Für die Entwicklung des produktiven Sprechens im Kontext des Grundschulenglischunterrichts bedeutet dies zunächst, dass die Schüler/-innen in Interaktion mit anderen Kindern treten, auf das erlernte lexikalische Sprachwissen (Inhaltswörter/formelhafte Sequenzen) zurückgreifen und formal-sprachliche Variationen der *patterns* vornehmen mit dem Ziel, ihre Kommunikationsbedürfnisse zum Ausdruck zu bringen (vgl. hierzu das Konzept der *disciplined improvisation*, Sawyer 2004).⁶¹

c) Affektive Ziele

Die affektiven Ziele lassen sich „auf die zentralen Begriffe des Wohlbefindens des Kindes, der Freude, der Wirksamkeit sprachlichen Handelns, der Lernlust und schließlich auch der daraus erwachsenden Motivation verdichten“ (Sambanis 2007: 165). Freude und Selbstvertrauen, die neue Sprache zu entdecken sowie der Wille bzw. das Bedürfnis, in der fremden Sprache zu kommunizieren, stellen hierbei wichtige Voraussetzungen für das Erlernen der Fremdsprache dar (vgl. Halliwell 2002: 10, Kurtz 2001: 122-123, s. Kapitel 3.4.3). Es ist davon auszugehen, dass das Erreichen der affektiven Ziele in hohem Maße von den Lerninhalten (s. Kapitel 3.2.3) und der Lernatmosphäre im Klassenraum abhängig ist (s. Kapitel 3.4).

Für die Entwicklung produktiven Sprechens werden die hier dargestellten Teilziele des Aufbaus von Sprachwissen/-können und die Ziele des affektiven Bereichs als gleichwertig betrachtet. Selbst ein hoch motiviertes Kind, dem die entsprechenden Wörter/formelhaften Sequenzen fehlen, wird vermutlich nicht in der Lage sein, die Fremdsprache für seine Zwecke zu gebrauchen (s. auch Kapitel 1.1.3.4). Genauso wenig wird ein Kind, das zwar über eine Vielzahl von Wörtern/formelhaften Sequenzen verfügt, aber nur wenig Interesse an den Kommunikationsinhalten zeigt, in bedeutsamer Weise fremdsprachlich handeln können.

⁶¹ Unter *disciplined improvisation* ist im Wesentlichen das sprachliche Agieren innerhalb einer Balance aus Struktur und Freiheit zu verstehen (vgl. Sawyer 2004: 12-20).

3.2.2 Anforderungen produktiv-dialogischen Sprechens aus sprachwissenschaftlicher Perspektive

Die englische Sprache gilt als eine „eher analytische, morphologisch weniger stark markierte Sprache“ (Zydatiś 1998: 18) und scheint somit für Grundschüler/-innen als erste Fremdsprache besonders geeignet zu sein. Im Gegensatz zu anderen Sprachen lässt sich im Englischen

das grundlegende Struktureninventar [...] schneller erschließen [...], sodass man früher zur produktiven Sprachanwendung und damit zur inhaltsbezogenen Kommunikation vordringen kann als bei synthetischen, morphologisch-syntaktisch komplexeren Sprachen (Zydatiś 1998: 18).

Nichtsdestoweniger sind auch mit dem Erlernen der englischen Sprache hohe Anforderungen für Grundschulkinder verbunden, die sich jedoch weniger auf das Englische im Speziellen als vielmehr auf die mündliche Kommunikation im Allgemeinen beziehen. Die Anforderungen werden im Folgenden aus den beiden sprachwissenschaftlichen Perspektiven der Psycholinguistik, die sich u. a. mit den simultan ablaufenden Prozessen beim Sprechen befasst und der Konversationsanalyse, mit deren Hilfe die Anforderungen dialogischen Sprechens weiter präzisiert werden sollen, betrachtet.

3.2.2.1 Anforderungen produktiven Sprechens aus psycholinguistischer Perspektive

Auf Grundlage des parallelen Sprechmodells (vgl. Levelt 1989) soll ein vertieftes Verständnis für die Komplexität mündlicher Sprache und den hiermit verbundenen Anforderungen an Grundschulkinder erreicht werden.⁶²

Levelts (1989: 8-14) Sprechmodell gliedert sich in drei Teilsysteme, die von einer Äußerung durchlaufen werden: der *conceptualizer*, der *formulator* und der *articulator*. Der Forscher geht davon aus, dass Sprechen immer auch eine Intention, d. h. ein kommunikatives Ziel, verfolgt (vgl. Levelt 1989: 58). Die Redeintention eines Sprechenden bestimmt den Prozess im *conceptualizer* maßgebend:

Talking as an intentional activity involves conceiving of an intention, selecting the relevant information to be expressed for the realization of this purpose, ordering this information for expression, keeping track of what was said before, and so on (Levelt 1989: 9).

⁶² Neben Levelts (1989) Modell existieren auch serielle (z. B. Clark & Clark 1977) bzw. lineare Modelle (z. B. Bygate 1987) (vgl. hierzu ausführlicher Wolff 2000: 15).

Unter Rückgriff auf deklarative/prozedurale Wissenskomponenten (s. Kapitel 3.3.2.1) des Weltwissensspeichers (z. B. das Wissen über den/die Gesprächspartner/-in) und des Sprachspeichers wird eine *preverbal message* geplant (vgl. Levelt 1989: 9-10). Im Sprachspeicher/*lexicon* sind neben allen dem Sprechenden bekannten Informationen zu einem Wort – d. h. die Wortbedeutung, dessen morphologische Struktur, Aussprache und syntaktische Merkmale – auch die ganzheitlich erlernten formelhaften Sequenzen hinterlegt (vgl. Wolff 2000: 15-16). Die *preverbal message* gelangt anschließend in das System des *formulator*, wo sie in eine sprachliche Struktur umgewandelt wird (vgl. Levelt 1989: 11). Der grammatikalische Enkodierungsprozess sorgt dafür, dass unter Rückgriff auf das mentale Lexikon Wortbedeutungen („*sparrow* is a special kind of bird“) ermittelt und die syntaktischen Informationen zu einem Wort (z. B.: „the lemma *sparrow* is categorized as a count noun“) abgerufen werden können (Levelt 1989: 11, kursiv im Original). Auf dieser Grundlage entsteht eine *surface structure*, die aus mehreren aneinandergereihten *lemmas* bestehen kann (vgl. Levelt 1989: 11-12). Der parallel verlaufende phonologische Enkodierungsprozess trägt dazu bei, dass ein artikulatorischer Plan (*internal speech*) für die einzelnen Äußerungsbestandteile erstellt wird (vgl. Levelt 1989: 12). Im System des *articulator* wird die *internal speech* schließlich mithilfe der Artikulationsorgane als wahrnehmbares Ergebnis (*overt speech*) artikuliert (vgl. Levelt 1989: 12-13).

Parallel zu den hier genannten Teilsystemen der Planung und Artikulation einer Äußerung verläuft der Prozess des *self-monitoring* (vgl. Levelt 1989: 13). Das so genannte *speech comprehension system* sorgt dafür, dass Sprechende in der Lage sind, sowohl die *overt speech* (*audition*) als auch die *internal speech* – vorausgesetzt, diese ist im Arbeitsgedächtnis repräsentiert – zu überwachen und zu interpretieren (vgl. Levelt 1989: 13). Somit ist es einem Sprechenden möglich, sich sowohl vor der Artikulation (im *formulator* oder *conceptualizer*) als auch noch während des Artikulationsprozesses zu korrigieren (vgl. Levelt 1989: 13). Im *conceptualizer* prüft der Sprechende im Hinblick auf die Kontextbedingungen, ob mit der geplanten Äußerung die gewünschte Intention transportiert werden kann (vgl. Levelt 1989: 14). Wolff (2000: 15) erläutert dies weiterführend wie folgt: „Der Sprecher hört mit, während er plant und während er spricht, und bricht die Artikulation ab, wenn er mit dem Geplanten bzw. Artikulierten nicht einverstanden ist“. Während der Artikulation macht sich das *monitoring* insofern bemerkbar, als der Sprechende beispielsweise kurz stockt und für den Rest der Mitteilung eine andere Formulierung wählt (vgl. Levelt 1989: 13-14). Während dem *monitoring* stets ein bewusst kontrollierter Prozess zugrunde liegt, kann die Konzeptualisierung einer Äußerung sowohl kontrolliert (*controlled processing*) als auch automatisiert (*automatic processing*) erfolgen (vgl. Levelt 1989:

21-22). Die kontrollierte Verarbeitung (Planung/Überwachung einer Äußerung) erfordert ein Höchstmaß an Aufmerksamkeit des Sprechenden (vgl. Levelt 1989: 21). Da die Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses begrenzt sind, können nur wenige Aspekte gleichzeitig in den Aufmerksamkeitsfokus gerückt werden (vgl. Levelt 1989: 20-21). Der Prozess der Konzeptualisierung wird demnach vor allem durch den Abruf einzelner Wörter/formelhafter Sequenzen aus dem Langzeitgedächtnis (s. Kapitel 2.1.1.3) wie auch automatisierter kommunikativer Fähigkeiten, „such as knowing when and how to take or give a turn in conversation and deciding how direct or how polite one’s speech act should be“ (Levelt 1989: 21), entlastet.

Bedeutung für die Entwicklung produktiv-dialogischen Sprechens im Englischunterricht der Grundschule

Die Übertragbarkeit des parallelen Sprechmodells auf Schüleräußerungen im Grundschulenglischunterricht soll im Folgenden anhand eines Sprechdatenbeispiels verdeutlicht werden (s. Tabelle 3-1).⁶³

18	S2l: My favourite colour it´s-is {gelb} yellow. <<mit dem Oberkörper schaukelnd> What´s your favourite (-) pet?> #00:01:06-7#

Tabelle 3-1: Transkriptausschnitt 3_1_S2e_S2l

Die beiden Äußerungen des Schülers S2l deuten sowohl in Anbetracht der beobachtbaren Eigenkorrekturen, wie „it´s-is“ und „{gelb} yellow“, als auch angesichts der Sprechpause „(-)“ auf simultan stattfindende *self-monitoring*-Prozesse hin. Die flüssige und scheinbar unveränderte Artikulation u. a. von „What’s your favourite“ – auch in weiteren Äußerungen des Schülers innerhalb desselben Dialogs (z. B. „What’s your favourite colour?“, „What’s your favourite number?“, s. Tabelle 6-115) – weist darauf hin, dass es sich hierbei um ein *pattern* handelt, das der Lernende als formelhafte Sequenz mit einem variabel füllbaren *slot* verinnerlicht hat. In Anlehnung an Levelt (1989) wäre dies ein Beispiel für das beschriebene *automatic processing*, welches dem Kind mittels geringfügiger Aufmerksamkeit die Passung eines *pattern* auf einen neuen Verwendungskontext ermöglicht.

Den Ausführungen zufolge scheint das parallele Sprechmodell durchaus auf den Grundschulenglischunterricht übertragbar zu sein – sofern man davon ausgeht, dass ein Großteil der produzierten Äußerungen als formelhafte Sequenzen aus dem Sprachwissensspeicher abgerufen wird und nicht alle Teilsysteme bewusst durchlaufen werden. Im Falle des *pattern*-Gebrauchs beschränkt sich der grammatikalische Enkodierungsprozess primär auf

⁶³ Vgl. hierzu auch Diehr & Frisch (2008: 40-41): Die Forscherinnen erläutern ausführlich die Teilsysteme nach Levelt (1989) auf Grundlage eines monologischen Redebeitrags einer Viertklässlerin.

den füllbaren *slot*, da lediglich Informationen über die syntaktische Struktur des potenziellen Füllelementes abgerufen werden.

Auf der Grundlage des vorgestellten Modells muss jedoch davon ausgegangen werden, dass dialogisches Sprechen insofern deutlich höhere Anforderungen an Grundschulkinder stellt, als Lernende nicht nur ihre eigenen sprachlichen Äußerungen planen/artikulieren, sondern simultan die Redebeiträge des Gegenübers verarbeiten müssen. Frisch (2014: 9) fasst diese doppelte Herausforderung der Reziprozität wie folgt zusammen:

Somit besteht die Herausforderung des dialogischen Sprechens nicht nur darin, eine Frage oder Aussage verständlich zu formulieren. Der Sprecher muss auch gleichzeitig über ein gutes Hörverstehen verfügen, um die von den Gesprächspartnern formulierten Fragen oder Aussagen zu verstehen. Parallel muss dann wiederum während des Zuhörens geplant werden, wie auf diese Frage oder Aussage reagiert werden kann.

Dialogisches Sprechen erfordert demnach ein Höchstmaß sprachlicher Flexibilität (vgl. Frisch 2014: 9, Wolff 2000: 12), da eine Äußerung auf den Kontext der Sprachhandlung, den/die Gesprächspartner/-in und sein/ihr Vorwissen sowie auf das zuvor Gesagte/Gefragte abgestimmt werden muss. Vor dem Hintergrund der verarbeitungsentlastenden Vorteile automatisierten Sprachwissens (s. Kapitel 2.1.1.3) ist dem formelhaften Sprachgebrauch vor allem in dialogischen Kommunikationssituationen eine gesteigerte Wichtigkeit zuzuschreiben.

3.2.2.2 Anforderungen dialogischen Sprechens aus konversationsanalytischer Perspektive

Die Anforderungen dialogischen Sprechens lassen sich im Wesentlichen anhand der Besonderheiten mündlicher Interaktion im Allgemeinen erläutern.⁶⁴ Im Gegensatz zum monologischen Sprechen sind beim dialogischen Sprechen mindestens zwei Personen beteiligt und es findet mindestens einmal ein Wechsel der Rollen des Zuhörenden und des Sprechenden statt (vgl. Frisch 2014: 9). Die Anforderungen an die Schüler/-innen beziehen sich u. a. auf die Kontrollübernahme (*turn-taking*) sowie das Behalten bzw. die Vergabe des Rederechts (vgl. Yule 1996: 72).⁶⁵ Sofern keine Festlegung des Rederechts vorgenommen wurde und die Gesprächssituation nicht als Wettkampf, wie etwa in einem Streitgespräch,

⁶⁴ Vgl. hierzu ausführlich Kurtz (2001: 129) in Bezug auf das improvisierende Sprechen.

⁶⁵ Zur ausführlichen Erläuterung von *turns*, der Verteilung von *turns* sowie der Gelegenheit bzw. Verpflichtung, das Rederecht in einem Gespräch zu übernehmen vgl. Schegloff (2007: 3-7).

zu verstehen ist, kann in der Regel davon ausgegangen werden, dass die Dialogpartner/-innen miteinander kooperieren und darum bemüht sind, das Rederecht (*floor*) gerecht aufzuteilen (vgl. Yule 1996: 72).⁶⁶

Erschwerend – sowohl für das gegenseitige Verständnis als auch für die Kontrollübernahme im Gespräch – kann sich ein unterschiedlicher Gesprächsstil/*conversational style* (vgl. Yule 1996: 76) der Dialogpartner/-innen auswirken. Yule (1996: 76) unterscheidet zwischen einem *high involvement style* und einem *high considerateness style*. Während der *high involvement style* durch eine hohe Sprechgeschwindigkeit, wenige Pausen zwischen den *turns* sowie durch Überlappungen gekennzeichnet ist; sind für den *high considerateness style* eine langsamere Sprechgeschwindigkeit, längere Pausen zwischen den *turns* sowie kaum auftretende Unterbrechungen der/des Gesprächspartnerin/-partners charakteristisch (vgl. Yule 1996: 76). Ein Gespräch neigt dazu einseitig geführt zu werden, wenn „a speaker who typically uses the first style gets into a conversation with a speaker who normally uses the second style [...]“ (Yule 1996: 76). Oft werden Aspekte des Konversationsstils als Persönlichkeitsmerkmale interpretiert, d. h., einem eher extrovertierten Menschen wird tendenziell eher ein *high involvement style* zugeschrieben, während man von einer eher schüchternen, in sich gekehrten Person einen *high considerateness style* erwarten würde (vgl. Yule 1996: 76, s. auch Kapitel 6.2).

Die Ausführungen lassen erkennen, dass mit dem produktiven Sprechen vor allem in Dialogen hohe Anforderungen für Grundschulkinder verbunden sind. Gesprächskonventionen und die Schwierigkeit, Äußerungen trotz möglicherweise unterschiedlicher Gesprächsstile zu verstehen, stellen für Lernende, die sich noch am Anfang des Fremdsprachenlernprozesses befinden, eine besondere Herausforderung dar (vgl. auch Kurtz 2004: 21). Dem intensiven Einüben sprachlichen Wissens in dialogischen Kommunikationssituationen (s. Kapitel 3.2.2) kommt insofern eine zentrale Bedeutung zu, als Verarbeitungskapazitäten entlastet und die Vielfalt der Anforderungen dialogischen Sprechens somit möglicherweise leichter bewältigt werden können.

3.2.3 Auswahl der Themen und Sprache im Englischunterricht der Grundschule

Produktives Sprechen im Grundschulenglischunterricht setzt voraus, dass Schüler/-innen Interesse für die gewählten Themenbereiche zeigen und dass sie innerhalb eines bestimmten

⁶⁶ In diesem Zusammenhang verweist Wolff (2000: 12) auf den Diskursanalytiker Clark, der mündliche Kommunikation als *collaborative production* bezeichnet, „d. h. als ein beständiger Aushandlungsprozess von Bedeutungen zwischen Sprecher und Hörer“ (vgl. hierzu die Ausführungen zum *collaborative floor* von Bull 2002: 55-56 und Coates 1995: 70).

Themenkomplexes/situativen Kontextes eigene Kommunikationsbedürfnisse haben, die sie versprachlichen möchten: „[I]f children are to talk meaningfully in foreign language classrooms, *they must have something they want to say*” (Cameron 2005: 58, kursiv im Original). Die Wahl der Themen/Sprache sollte sich daher an der Lebenswelt der Kinder (vgl. Diehr & Frisch 2008: 56-57) bzw. ihren bisherigen soziokulturellen Erfahrungen (vgl. Legutke et al. 2012: 33) orientieren und ihre Bedürfnisse bzw. Interessen (vgl. Mindt & Wagner 2009: 154, Willis 1999: 14) berücksichtigen. Unterricht sollte jedoch nicht nur an bereits vorherrschenden Interessen anknüpfen, sondern hat darüber hinaus auch den gesellschaftlich-kulturellen Auftrag, Interesse für bislang Unbekanntes, d. h., „Erfahrungsbereiche [...], die noch nicht im Horizont der Kinderfragen stehen“, zu wecken (Duncker 1996: 116). In diesem Sinne empfiehlt Cameron (2005: 1-2) zwar einen schülerorientierten Unterricht, wenn sie feststellt, dass „[s]uccessful lessons and activities are those that are tuned to the learning needs of pupils, rather than to the demands of the next text-book unit, or to the interests of the teacher”. Schülerorientierung allein ist aber nicht ausreichend, um das volle Lernpotenzial des Unterrichts auszuschöpfen, was in der von ihr vorgenommenen Unterscheidung zwischen einer *learner-* und *learning-centred perspective* deutlich wird:

Learner-centred perspective places the child at the centre of teacher thinking and curriculum planning. [...] I have found that this is not enough. In centring on the child, we risk losing sight of what it is we are trying to do in schools, and of the enormous potential that lies beyond the child. [...] The time available in busy school timetables for language teaching is too short to waste on activities that are fun but do not maximize learning. The teacher has to do what the child may not be able to do: to keep in sight the longer view, and move the child towards increasingly demanding challenges, so that no learning potential is wasted. A learning-centred perspective on teaching will [...] help us to do that more effectively (Cameron 2005: 1-2).

Die Lehrkraft sollte demnach über den didaktisch-methodischen und möglicherweise auch lerntheoretischen ‚Weitblick‘ verfügen, den Kindern fremdsprachliche Herausforderungen anzubieten, die sie in ihrem Lernprozess weiter voranbringen (s. Kapitel 3.2.1.1). Für die Wahl der Themen und Sprachmittel schlussfolgert Cameron (2005: 30-31) aus der von ihr favorisierten *learning-centred perspective*, dass die Themen zwar den bisherigen Erfahrungen und Interessen der Grundschulkinder entsprechen sollten, dass sich aber die gewählte Sprache auch in weiteren Kontexten anwenden lassen sollte.

Vor diesem Hintergrund befasst sich das hier vorliegende Kapitel zum einen mit der Frage, wie sich kindgemäße Inhalte, die den Interessen und Bedürfnissen der Grundschulkinder entsprechen, ermitteln lassen und zum anderen mit der Frage, unter welchen Gesichtspunkten die Auswahl der Sprache erfolgen sollte, damit diese für die Entwicklung produktiven Sprechens weitgehend förderlich ist.

3.2.3.1 Auswahl der Themen

Die Lebenswelt der Kinder, die durch eine „eminent gestiegene Bedeutung“ (Lohmann 2012: 14-15) der Beherrschung einer/mehrerer (Fremd-)Sprache/n gekennzeichnet ist, scheint in der Frage um die Auswahl geeigneter Inhalte einen wichtigen Ausgangspunkt darzustellen (vgl. Cameron 2005: 53, Diehr & Frisch 2008: 56). Kinder wachsen im gegenwärtigen Zeitalter in einer weitgehend globalisierten sowie technisch und medial geprägten Welt auf (vgl. Lohmann 2012: 14). Angesichts der ethnischen, sprachlichen, kulturellen und religiösen Vielfalt von Grundschulklassen (vgl. Lohmann 2012: 16) sind Schüler/-innen heutzutage häufig mit Mehrsprachigkeit konfrontiert. Viele Grundschulkinder verfügen bereits beim Schuleintritt über eine oder mehrere Herkunftssprachen (vgl. Böttger 2012: 12) oder bringen bereits Englischkenntnisse mit in die Klasse (vgl. Elsner 2017: 112).⁶⁷

Trotz der gesellschaftlich gestiegenen Bedeutung des Englischen bzw. der Beherrschung von Fremdsprachen im Allgemeinen sind die Möglichkeiten für Grundschulkinder, die englische Sprache auch außerhalb des Klassenzimmers zu gebrauchen, äußerst gering. Zwar sind auch Kinder Touristen und bereisen zusammen mit ihren Familien andere Länder, in denen sie Erfahrungen mit anderen Sprachen – oftmals dem Englischen – machen (vgl. Duncker 1999: 20), aber die Schüler/-innen lernen die englische Sprache nicht vorrangig mit dem Ziel, diese auch außerhalb des Unterrichts zu verwenden (vgl. Diehr & Frisch 2008: 56). Zudem haben sie auch nur selten die Möglichkeit, die englische Sprache im authentischen Sprachgebrauch zu erleben: „What they might not be exposed to is ‚street‘ use, i. e. people using the language for everyday life purposes all around them, as might happen in a second language immersion context“ (Cameron 2005: 11, Anführungszeichen im Original). Die Wahl der Inhalte im Grundschulenglischunterricht kann daher nicht auf in ferner Zukunft anstehende *real-world-tasks/target tasks* (vgl. Nunan 2004) ausgerichtet sein, sondern sollte die kindlichen Kommunikationsbedürfnisse im Hier und Jetzt berücksichtigen (vgl. Sambanis 2007: 143-144, vgl. auch Klippel 2000: 29). Die Art und Weise, wie Kinder im Grundschulalter ihre Muttersprache gebrauchen, liefert in diesem Zusammenhang wichtige Anhaltspunkte bezüglich ihrer Interessen und Bedürfnisse:

⁶⁷ So hatten laut Statistischem Bundesamt (2017) im Jahre 2015 21 % der in Deutschland lebenden Menschen einen Migrationshintergrund. Der Anteil der Kinder unter fünf Jahren mit Migrationshintergrund lag 2015 sogar bei gut einem Drittel (35,9 %) (Statistisches Bundesamt 2017). Es ist zu erwarten, dass sich der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund in den nächsten Jahren weiter erhöhen wird (vgl. Statistisches Bundesamt 2017). Englisch als *lingua franca* gewinnt als Mittlersprache für viele nach Deutschland immigrierte Menschen in diesem Zusammenhang an Bedeutung.

Discourse in young learner classrooms should follow patterns children find familiar, from their home and family, or from their school experience, and should not demand more of children than they can do, in terms of imagining someone else's state of mind or expressing causes and beliefs. [...] Familiarity of content and context in foreign language use will help children as speakers and as listeners (Cameron 2005: 53).

Auch Halliwell (2002: 125) plädiert dafür, Themen zu integrieren, über die die Kinder auch in ihrer Muttersprache sprechen würden mit dem Ziel, eine gewisse Normalität im Gebrauch mit der fremden Sprache zu erzielen: „The foreign language is as normal as the mother tongue but different“. Mindt & Wagner (2009: 153) konkretisieren dies insofern, als sie eine Reihe verschiedener Themenbereiche für den Grundschulenglischunterricht aufführen, die „zentrale Bereiche des menschlichen Lebens“ betreffen und „für die wichtigsten Äußerungen der Kinder über sich selbst, die Familie, die Natur und die engste Umgebung von höchster Bedeutung [sind]“. Hierzu zählen die eigenständigen Themenbereiche *my body, family, house and home, food and drink, clothes, nature, animals, school, leisure, people, things, festive events* sowie die Themenbereiche *numbers, location, time, colours* „zur Charakterisierung und Ordnung in Raum und Zeit“ (vgl. Mindt & Wagner 2009: 155). Da Letztere oftmals für Beschreibungen innerhalb der eigenständigen Themenbereiche benötigt werden, wird eine Verknüpfung beider Themenbereiche empfohlen (vgl. Mindt & Wagner 2009: 156, Mindt & Schlüter 2007: 48).

3.2.3.2 Wahl der Sprache

Im Grundschulenglischunterricht kommt dem lexikalischen Bereich, d. h. sowohl einzelnen Wörtern als auch formelhaften Sequenzen, eine wichtige Bedeutung zu (vgl. Kersten 2015: 137, s. Kapitel 3.2.1). Unter welchen Gesichtspunkten die Auswahl a) der Einzelwörter und b) der formelhaften Sequenzen erfolgen sollte, wird im Folgenden genauer betrachtet.

a) Vermittlung von Einzelwörtern:

In der englischdidaktischen Literatur wird die Frage, ob im Englischunterricht der Grundschule Einzelwörter vermittelt werden sollten, teilweise kontrovers diskutiert. Während sich Bredenbröcker (2015: 82/88) eher gegen eine Vermittlung einzelner Lexeme und für einen kollokationsbasierten Wortschatz ausspricht (vgl. auch Lewis 1997: 3, s. Kapitel 1.3.2), befürwortet Cameron (2005: 7) aufgrund der besonderen Bedeutung, die Wörter für Grundschulkinder haben, eine Einführung von Einzelwörtern:

The word is a recognisable linguistic unit for children in their first language and so they will notice words in the new language. [...] From their earliest lessons, children are encouraged to think of the new language as a set of words, although of course this may not be the only way they think of it.

Auch Butzkamm (2004: 60) erachtet die Vermittlung von Einzelwörtern insofern für wichtig, als er die Auffassung vertritt, dass Wörter auch frei zur Verfügung stehen müssen, um sie in größeren Spracheinheiten anwenden zu können.

b) Auswahl formelhafter Sequenzen:

Trotz der Wichtigkeit, die der Vermittlung einzelner Wörter beigemessen wird, können diese allein nicht zu produktivem Sprechen in der Fremdsprache führen (vgl. z. B. auch Lewis 1993: 81). Für Schmid-Schönbein (2008: 60) liegt der Akzent demnach weniger darauf, eine Vielzahl verschiedener Einzelwörter zu erlernen, sondern vielmehr „auf den Sprachstrukturen und der entsprechenden Grammatik, die erforderlich sind, um Sprachfunktionen wahrnehmen zu können. Vielmehr mag es für Lernende von Bedeutung sein, über sprachliche Mittel zu verfügen, um persönliche Kommunikationsbedürfnisse, wie *I've got a new baby brother. He's five days old.*, zum Ausdruck zu bringen (Schmid-Schönbein 2008: 60). Vor dem Hintergrund, dass die zahlreichen gebrauchts- und sprachlernbasierten Vorteile formelhafter Sequenzen und die besondere Bedeutung variabler *patterns* für das Erlernen der Fremdsprache bereits ausführlich diskutiert wurden (s. Kapitel 2.1.2.4.2), soll an dieser Stelle schwerpunktmäßig auf die invariabel erlernten *routines* eingegangen werden. Syntaktisch/Semantisch intransparente *routines*, wie *You're welcome!*, eignen sich für die Entwicklung produktiven Sprechens im Sinne einer allmählichen Segmentierung/Analyse aufgrund ihrer oftmals ‚arbiträren‘ Lernweise kaum. Diese können aber in einer Vielzahl unterschiedlicher Kontexte angewendet werden und tragen somit zur angestrebten Authentizität fremdsprachlicher Diskurse bei (s. Kapitel 2.1.2.3). Syntaktisch regelmäßige *routines*, wie *What's your name?*, ermöglichen dagegen ähnliche Einsichten wie *patterns*: Eine variierte Darbietung einer *routine* durch die Lehrkraft, wie z. B. ***What's your favourite animal?***, ***What's your phone number?*** etc., führt möglicherweise dazu, dass Lernende das zugrunde liegende *pattern* *What's your_?* selbstständig extrahieren und für eigene Sinnkonstruktionen verwenden können (vgl. L2-Forschung: Hakuta 1974: 295, Wong-Fillmore 1976: 644-645; FS-Forschung: Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 28/35; Englischdidaktik: Mindt & Wagner 2009: 102/186, s. Kapitel 2.1.2.4.2). Nach dem gegenwärtigen Stand der Forschung nimmt das selbstständige Entdecken syntaktischer *patterns* und deren *slot/-s* aber offenbar sehr viel Zeit in Anspruch, die im Englischunterricht der Grundschule nicht in ausreichender Form zur Verfügung steht (vgl. z. B. Cameron 2005: 60). Vor diesem Hintergrund erscheint es wichtig, zu hinterfragen, inwiefern sich die beschriebenen Prozesse und damit auch die Entwicklung produktiven Sprechens beschleunigen lassen. Der Vermittlung häufig vorkommender *patterns* – d. h. formelhafter Sequenzen, deren *open slot/-s* den Kindern bewusst ist/sind – kommt in diesem Zusammenhang insofern eine

wichtige Bedeutung zu, als die austauschbaren Bestandteile nicht selbst erkannt werden müssen, sondern das *pattern* unmittelbar für die eigenen Zwecke variiert werden kann (s. Kapitel 3.3.2.1).

3.2.3.3 Einbindung der Lernenden in den Auswahlprozess von Themen/Sprache

Die Einbindung der Grundschüler/-innen in den Auswahlprozess der Lerninhalte (vgl. z. B. Legutke et al. 2012: 33) erscheint angesichts der Ausführungen Butzkamms (2012: 65) – „Inhaltsbezogenheit *per se* genügt nicht, die Schüler sollen sich auch persönlich einbringen (*personalization*) und emotional engagieren können (ohne es zu müssen)“ (kursiv im Original) – von besonderer Wichtigkeit zu sein. Die Intensität der Einbindung kann jedoch erheblich variieren und von der vereinzelt Beteiligung der Schüler/-innen bei der Auswahl der Themenbereiche/Wörter bis hin zu einer regelmäßigen Mitsprache auf unterschiedlichen Ebenen reichen. Während bei einer vereinzelt Beteiligung möglicherweise die Gefahr einer nur unzureichenden Berücksichtigung persönlicher Sprechbedürfnisse besteht, kann eine intensive Einbindung in alle Entscheidungsprozesse womöglich zu einer Überforderung der Grundschulkinder führen.

3.3 Lehr-/Lernprozessbezogene Perspektive (Wie?): Aufgabe und Übung/Üben im Englischunterricht der Grundschule

In diesem Kapitel wird eine lehr-/lernprozessbezogene Perspektive auf die Entwicklung produktiven Sprechens eingenommen. Es wird der Frage nachgegangen, wie ein kommunikativ ausgerichteter Grundschulenglischunterricht konzipiert werden sollte, um produktives Sprechen zu einem möglichst frühen Zeitpunkt im Fremdsprachenlernprozess zu ermöglichen. Dies beinhaltet auch die Abkehr von einer Verabsolutisierung der häufiger vorgeschlagenen, scheinbar starr verlaufenden Sequenzierung von Sprechphasen (*imitatives*, *reproduktives* und *produktives/freies Sprechen*, vgl. z. B. Böttger 2005: 56, s. Kapitel 3.2.1.2).

Die Ansichten hinsichtlich der Gestaltung eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts stellen sich in der fachdidaktischen Literatur teilweise unterschiedlich dar. Insbesondere in Bezug auf die Frage, ob im *CLT* neben bedeutungsvoller Kommunikation auch eine gezielte formal-sprachliche Auseinandersetzung im Sinne eines sprachbezogenen Übens integriert werden sollte und wenn ja, in welchem Maße, herrscht weitestgehend Uneinigkeit (vgl. Kurtz 2013b: 82-84, Spada 2007: 277). Auch im Kontext des Grundschulenglischunterrichts wird diskutiert, wie sich sprachbezogenes Üben in einer dem Sprachenlernen zuträglichen Weise in den Unterricht einbinden lässt (vgl. Frisch 2017: 64). Gegner eines expliziten

Sprachbezugs führen an, dass Kinder allein mithilfe der Imitation sprachliche Zusammenhänge erkennen und zu einem internen Regelwissen gelangen können (vgl. Helfrich 2000: 7). Teubner (2006: 62) geht sogar davon aus, dass „Kinder im Grundschulalter durch kognitives Lernen überfordert [würden], da sie in ihrer kognitiven Entwicklung noch nicht weit genug fortgeschritten wären“.

Befürworter/-innen nehmen hingegen an, dass bereits Grundschulkinder sprachliche Phänomene, wie die Pluralbildung von Nomen oder das dritte Person Singular -s (vgl. z. B. Kuhn 2006: 159/190), erkennen können (vgl. Kuhn 2006: 153, Mindt 2006: 68, Mindt & Schlüter 2003: 35, Mindt & Wagner 2009: 180) und dass sich die formal-sprachliche Auseinandersetzung lernunterstützend auswirkt (vgl. Kuhn 2006: 153, Mindt 2006: 72, Mindt & Schlüter 2003: 35). Elsner (2017: 113) empfiehlt vor diesem Hintergrund „die spielerisch-handlungsorientierte Integration ausgewählter grammatischer Phänomene“.

Diesen beiden Positionen liegen jeweils unterschiedliche sprachlerntheoretische Annahmen zugrunde (*non-interface* vs. *interface hypothesis*). Gemäß der *non-interface hypothesis* (vgl. z. B. Krashen 1985) wird dem Üben und der expliziten Spracharbeit insofern keinerlei Bedeutung beigemessen, als davon ausgegangen wird, dass explizit erlerntes Wissen („knowledge that one is aware of“, DeKeyser 2011: 121) nicht in implizites Wissen („outside awareness“, DeKeyser 2011: 121) überführt werden kann, d. h., „learning cannot turn into acquisition“ (Krashen 1985: 42-43). Daher sollte im Unterricht nicht etwa explizites Wissen vermittelt werden, Lernende sollten vielmehr große Mengen an *comprehensible input* erhalten, um die Fremdsprache implizit zu erlernen (vgl. Krashen 1985: 42-43). Vertreter/-innen der *interface hypothesis* (vgl. z. B. DeKeyser 2011, Schmidt 1990) nehmen hingegen eine direkte/indirekte Verbindung zwischen explizitem und implizitem Wissen an und messen dem Üben und der expliziten Spracharbeit somit eine lernerleichternde Funktion bei (s. hierzu ausführlich Kapitel 3.3.2.1).

Auf unterrichtskonzeptueller Ebene kommen die beiden unterschiedlichen Positionen in einer ‚starken‘ und einer ‚schwachen‘ Version des *CLT* zum Ausdruck. Während gemäß der ‚starken‘ Version (vgl. z. B. Krashen 1982) angenommen wird, dass Sprachwissen durch die Kommunikation selbst erworben wird: „That is, learners do not first acquire language as a structural system and then learn how to use this system in communication but rather actually discover the system itself in the process of learning how to communicate“ (R. Ellis 2003: 28); wird gemäß der ‚schwachen‘ Version davon ausgegangen, „that the components of communicative competence can be identified and systematically taught“ (R. Ellis 2003: 28). Zahlreiche Missverständnisse um den Begriff des *CLT* resultieren oftmals aus einer Überbetonung der ‚starken‘ Version des *CLT*. Diese verzerren das Bild eines kommunikativen

Fremdsprachenunterrichts insofern, als der Eindruck vermittelt wird, *CLT* würde ausschließlich die Bedeutungsebene fokussieren (vgl. J. Richards 2006: 3, vgl. auch Spada 2007: 275). Aus der Perspektive des Grundschulenglischunterrichts erscheint eine ‚starke‘ Variante jedoch insofern unangemessen, als „die bloße Aufforderung zur authentischen Interaktion und echten Kommunikation“ im Englischunterricht der Grundschule – und womöglich auch darüber hinaus – kaum hilfreich in der Frage um die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten ist (Diehr 2011: 16). Auch Cameron (2005: 108) macht darauf aufmerksam, dass fremdsprachliche Kommunikation allein nicht automatisch das fortwährende Lernen garantiert. Angesichts der nur in geringem Maße zur Verfügung stehenden Zeit und dem hiermit einhergehenden Mangel an fremdsprachlichem Input, kann implizites Lernen kaum stattfinden (vgl. DeKeyser 2017b: 3). Daher kann von Kindern im Fremdsprachenunterricht im Gegensatz zu Lernenden des Zweitsprachenlernkontextes nicht erwartet werden, dass sie Wörter/formelhafte Sequenzen quasi ‚natürlich‘ aus dem sprachlichen Input extrahieren (vgl. Cameron 2005: 60). Mindt & Schlüter (2003: 35) weisen zudem darauf hin, dass gerade leistungsschwächere Kinder durch den Verzicht auf Bewusstmachung benachteiligt werden (vgl. auch Kuhn 2006: 153, Mindt 2006: 72). Übertragungen können dann aufgrund des knappen Zeitbudgets lediglich von wenigen leistungsstarken Kindern selbstständig vorgenommen werden, während die Mehrheit der Schüler/-innen auf einem rein imitativen/reproduktiven Niveau verbleibt (vgl. Mindt 2006: 72). Stattdessen sollte es die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts/der Lehrkraft sein, „to compensate for this lack of exposure to the language by providing other learning opportunities“ (Cameron 2005: 60). Der Übung/Dem Üben im Sinne eines Einsatzes expliziter Vermittlungsstrategien und Möglichkeiten expliziten Lernens, kommt vor diesem Hintergrund eine wichtige Bedeutung zu:

[B]ut the grammar of a foreign language is ‚foreign‘, and grammar development requires skilled planning of tasks and lessons, and explicit teaching. From the learners’ point of view, it is increasingly recognized that attention to form is vital (Doughty and Williams 1998), and that learners need to be helped to notice the grammatical patterns of the foreign language, before they can make those patterns part of their internal grammar (Schmidt 1990; Van Patten 1996) (Cameron 2005: 108, Anführungszeichen im Original).

Üben umfasst jedoch neben einem segmentierenden Lernen Diehr (2011: 16)⁶⁸ zufolge auch ein formelhaftes Lernen: „Für den Erwerb idiomatischer Konstruktionen, aber auch für das Regel suchende Aufbrechen und neu zusammensetzen zu flüssigen Äußerungen spielen die

⁶⁸ Diehr (2011: 16) bezieht sich an dieser Stelle auf N. Ellis, Simpson-Vlach & Maynard (2008: 389).

häufige Begegnung mit Sprache und wiederholtes Üben eine zentrale Rolle“ (vgl. hierzu auch Kurtz 2018: 8).

Legutke (2014: 140) betont vor allem die Wichtigkeit eines komplementären Einbezugs von Übungen und sinnstiftender Aufgaben im kommunikativen Grundschulenglischunterricht:

Gefordert sind (komplexe) Sprechaufgaben, situativ eingebettet und durch die Übungen und Hilfen flankiert, die die Risikobereitschaft der Schüler und Schülerinnen zum Sprachexperiment wecken und zugleich die Chance bieten, Können zu erfahren und zu demonstrieren.

Übungen/Üben und Sprechaufgaben, d. h., Sprach- und Mitteilungsbezug werden in diesem Sinne als die „Wesensmomente des Fremdsprachenunterrichts“ (Butzkamm 2012: 70) verstanden (vgl. auch Diehr 2011: 16). Der kommunikative Fremdsprachenunterricht hat demnach einen ‚doppelten Fokus‘, der sich als Pendelbewegung versinnbildlichen lässt:

Guter Fremdsprachenunterricht ist gekennzeichnet vom geschickten Wechsel zwischen Mitteilungsbezogenheit und Sprachbezogenheit, vom Pendeln zwischen ‚eigentlichem‘ Kommunizieren und dem Üben, zwischen *medium-orientation* und *message-orientation*. Der Fremdsprachenunterricht lebt von der Spannung zwischen diesen beiden Polen (Butzkamm 2012: 63-64, Anführungszeichen/kursiv im Original).

Üben und Kommunizieren stehen Butzkamm (2012: 71) zufolge in einem Wechselspiel, „wobei naturgemäß das Kommunizieren einen ständig wachsenden Anteil übernehmen sollte“. In diesem Zusammenhang erscheint jedoch die Frage um das ‚richtige‘ „Mischungsverhältnis“ zwischen Sprach- und Mitteilungsbezug eine zentrale Herausforderung des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts zu sein:

Das Hauptproblem des Unterrichts: nur so viel üben wie nötig. Der Hauptfehler des Unterrichts: zu vieles und wenig effektives Üben. Das Resultat: Die um das Üben sich herumlagernde Kommunikation ist kümmerlich, befriedigt niemand so recht, ist nur sporadisch und findet mitunter gar nicht statt (Butzkamm 2012: 70).

Angesichts der Wichtigkeit eines komplementären Einbezugs des Übens/der Übung und bedeutungsvoller Kommunikation für das Erlernen einer Fremdsprache befasst sich das hier vorliegende Kapitel sowohl mit dem Konzept der Aufgabe (Mitteilungsbezug) als auch mit dem Konzept der Übung/des Übens (Sprachbezug) näher, indem erstens die Bedeutung beider Konzepte für die Entwicklung produktiven Sprechens im Grundschulenglischunterricht auf sprachlerntheoretischer Ebene vertiefend betrachtet wird und zweitens unterrichtskonzeptuelle Vorschläge für eine Einbindung von Aufgaben und Üben/Übungen im Lehr-/Lernprozess kritisch hinterfragt werden.

3.3.1 Aufgabenorientierung im Englischunterricht der Grundschule

Der Einsatz von Aufgaben im Englischunterricht der Grundschule basiert auf der kommunikativ-funktionalistisch geprägten Grundannahme, dass Gesprächspartner/-innen im authentischen Sprachgebrauch ihre Aufmerksamkeit vorrangig auf die Bedeutungsebene richten:

When people communicate, they interpret each other's utterances and collaborate to help each other understand, making or negotiating meaning in the process. This is why the communicative approach to language teaching focuses on the meaning potential of language and on the social contexts in which language is used [...] (Legutke et al. 2012: 32).

Sprache wird im Ansatz der Aufgabenorientierung⁶⁹ bzw. im *task-based language teaching/learning* daher in erster Linie als Kommunikationsmittel verstanden (vgl. z. B. Nunan 2004: 7). Die Ermöglichung bedeutungsvoller Kommunikation in der Fremdsprache stellt jedoch vor allem aus der Perspektive des Grundschulenglischunterrichts eine scheinbar schwer zu bewältigende Herausforderung dar (s. hierzu ausführlich Kapitel 1.1.3.4, Kapitel 1.3).

Ähnlich der Unterscheidung zwischen einer ‚starken‘ und einer ‚schwachen‘ Version des CLT (vgl. Howatt 1984) kann auch der Ansatz der Aufgabenorientierung in eine ‚starke‘ und eine ‚schwache‘ Variante weiter ausdifferenziert werden (vgl. z. B. Legutke & Schocker-v. Ditfurth 2003: 4, Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditfurth 2005: 4-5, Nunan 2004: 21-22/93-94). In Bezug auf die Frage, wie Grundschulkinder zu bedeutungsvoller Kommunikation in der Fremdsprache befähigt werden können, erscheint eine ‚schwach‘ ausgeprägte Variante der Aufgabenorientierung vielversprechend. Während eine ‚starke‘ Version der Aufgabenorientierung oftmals mit so genannten *unfocused tasks*, deren zentrales Merkmal darin besteht, „that learners are carrying out a task are free to use any language they can to achieve the outcomes: language forms are not prescribed in advance“ (Willis & Willis 2001: 173-174), in Verbindung gebracht wird; kommen in der ‚schwachen‘ Variante zumeist *focused tasks* zum Einsatz, „in which a particular structure is required in order for a task to be completed“ (Nunan 2004: 94).⁷⁰ Einschränkungen in puncto Offenheit in der ‚schwachen‘ Version sollen einer sprachlichen Überforderung der Lernenden weitestgehend vorbeugen.

⁶⁹ Den deutschen Begriff der Aufgabenorientierung prägten vor allem Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditfurth (2005).

⁷⁰ Kritiker/-innen (z. B. Willis & Willis 2001) verstehen das Konzept der *focused tasks* als die dritte/letzte Phase innerhalb des PPP-Ansatzes (*presentation, practice, production*), da eine in der „pre-communicative stage“ eingeführte Struktur erst nach intensiver Übung in der *production*-Phase Anwendung findet (Nunan 2004: 101, Anführungszeichen im Original).

Ähnlich wie der ‚schwachen‘ Version des *CLT* liegt der ‚schwach‘ ausgeprägten Variante der Aufgabenorientierung die Annahme zugrunde, dass Kinder im Englischunterricht umfassende Hilfestellungen und gezielte Unterstützungsangebote benötigen, um in bedeutungsvolle Kommunikation zu finden (vgl. Nunan 2004: 21-22). Zum Beispiel werden Wörter/formelhafte Sequenzen, die Lernende für die Bearbeitung einer bestimmten Aufgabe benötigen, zuvor explizit eingeführt und geübt (vgl. Nunan 2004: 93). Aus sprachlerntheoretischer Perspektive entspricht die ‚schwache‘ Version der Aufgabenorientierung somit im Wesentlichen den Annahmen der *interface hypothesis* (s. auch Kapitel 3.2.2.1). Eine ergänzende soziokulturelle Verortung erscheint jedoch insofern angebracht, als im Gegensatz zum psycholinguistischen Paradigma⁷¹ die Interaktion mit der Lehrkraft und/oder anderen Schülerinnen/Schülern in der soziokulturellen Theorie als unverzichtbarer Bestandteil erfolgreichen Lernens betrachtet wird:

[S]ocio-cultural theory treats interaction as a social practice that shapes and constructs learning. [...] interaction is the actual site of learning and while not strictly necessary (there are mediational artifacts a learner can draw on) it is clearly viewed as primary and certainly as sufficient (R. Ellis 1999: 21).

Empirische Erkenntnisse deuten zudem darauf hin, dass die gemeinsame Arbeit innerhalb einer Aufgabe aus Lernerperspektive vorrangig als kollaboratives Problemlösen verstanden wird (vgl. R. Ellis & He 1999, zit. n. R. Ellis 2013: 71).⁷²

Angesichts der zentralen Bedeutung interaktiven/kollaborativen Lernens im Ansatz der Aufgabenorientierung (vgl. auch Legutke et al. 2012: 37) und des zu Beginn des Englischunterrichts oftmals noch stark auf Unterstützung angewiesenen Lernens erscheint es wichtig, die soziokulturelle Lerntheorie und ihre Bedeutung für das Fremdsprachenlernen in der Grundschule vertiefend zu betrachten.

⁷¹ Eine ausführliche Darstellung der psycholinguistischen Perspektive liefert R. Ellis (2008: 241) in seinem *computational model of L2 acquisition*. Hier werden verschiedene Zweitspracherwerbstheorien zusammengefasst: (1) die *Frequency Hypothesis* (vgl. Hatch & Wagner-Gough 1976, N. Ellis 2002), (2) die *Input Hypothesis* (vgl. Krashen 1985), (3) die *Output Hypothesis* (vgl. Swain 2000), (4) die *Interaction Hypothesis* (vgl. Long 1985) und (5) die *Noticing Hypothesis* (vgl. Schmidt 1990).

⁷² Eine umfassende Diskussion hinsichtlich der sprachlerntheoretischen Verortung des aufgabenorientierten Ansatzes ist bei R. Ellis (2003: 202) sowie Müller-Hartmann & Schocker-v. Dittfurth (2005: 7/9) zu finden.

3.3.1.1 Sprachlerntheoretische Verortung des aufgabenorientierten Ansatzes: Soziokulturelle Perspektive nach Wygotski

Lernen findet nach Wygotski (1981: 163) vorrangig in sozialer Interaktion statt und ist damit in erster Linie als sozialer Akt (interpsychologisch) zu verstehen. Erst an zweiter Stelle versteht Wygotski Lernen auch als individuellen (intrapyschologischen) Prozess (vgl. Wygotski 1981: 163). Intra- und interpsychologische Prozesse stehen in einer engen Verbindung zueinander:

Any function in the child's cultural development appears twice, or on two planes. First it appears on the social plane, and then on the psychological plane. First it appears between people as an interpsychological category, and then within the child as an intrapsychological category. [...] Social relations or relations among people genetically underlie all higher functions and their relationships (Wygotski 1981: 163).

Zwar bestreitet Wygotski nicht, dass auch die intrapsychologische Ebene das soziale Leben beeinflusst, dies allein kann jedoch nicht die Beschaffenheit sozialer Prozesse erklären (vgl. Wertsch 1985: 60). Vor diesem Hintergrund werden die beiden zentralen Konzepte Wygotskis der *Internalisierung* und der *Zone der nächsten Entwicklung* mit dem Fokus auf die kindliche Entwicklung betrachtet. Im Konzept der Internalisierung geht Wygotski (1981: 162) davon aus, dass Kinder neues Wissen gemeinsam mit ihren Bezugspersonen zunächst external, also in sozialer Interaktion, ko-konstruieren und dieses im Anschluss auf individueller/intrapyschologischer Ebene internalisieren.⁷³ In diesem Prozess erlernt das Kind in ko-konstruktiver Auseinandersetzung mit einer anderen Person, Bedürfnisse gezielt über die von ihm eingeführten, zunächst non-kommunikativen Zeichen in kommunikativer Weise zum Ausdruck zu bringen. Demnach kann das Internalisierungskonzept auch als „the process of gaining control over external sign forms (Wertsch & Stone 1985, zit. n. Wertsch 1985: 65) verstanden werden.

Die Zone der nächsten Entwicklung (ZdNE)⁷⁴ definiert Wygotski (1978: 86) als „the distance between the actual developmental level as determined by independent problem-solving and the level of potential development as determined through adult guidance or in collaboration with more capable peers“ (Wygotski 1978: 86). Unterricht, „der der Entwicklung vorausseilt und sie lenkt“, trägt zum Lernfortschritt der Kinder bei (vgl. Wygotski 1969: 240). Der Lehrkraft kommt diesem Verständnis nach die Aufgabe zu, sich an den bereits durchlaufenen Entwicklungsstadien der Kinder zu orientieren und die Lernenden an Inhalte der

⁷³ Ein konkretes Beispiel hierzu ist bei Wygotysky (1981: 160) zu finden (vgl. auch Wertsch 1985: 64-66).

⁷⁴ Im Englischen: *Zone of Proximal Development (ZPD)*

nächsten Entwicklungsstufe – jedoch innerhalb ihrer ZdnE – heranzuführen, d. h. Inhalte, die die Lernenden zwar noch nicht allein, aber in Zusammenarbeit mit der Lehrkraft oder anderen Kindern bewältigen können (vgl. Wygotski 1969: 240). Ob die Unterrichtsinhalte innerhalb der ZdnE eines Kindes liegen, kann Wygotski (1969: 240) zufolge am Verhalten des Lernenden beobachtet werden: „Der Unterricht ist da möglich, wo die Möglichkeit der Nachahmung besteht“. Damit richtet sich Wygotski (1969: 237) explizit gegen die Auffassung, Imitation allein würde nichts über die Fähigkeiten eines Kindes aussagen. Stattdessen kommt der Nachahmung insofern eine wichtige Indikatorfunktion zu, als ein Kind nur das nachahmt, „was in der Zone seiner eigenen intellektuellen Möglichkeiten liegt“ (Wygotski 1969: 237).

Bedeutung für das Fremdsprachenlernen in der Grundschule

Lernende werden gemäß der hier dargestellten soziokulturellen Konzepte der Internalisierung und der ZdnE als aktive Konstrukteure ihres Lernprozesses verstanden (vgl. Cameron 2005: 21). Sie sind darum bemüht, neue Situationen/Aufgaben zu verstehen, indem sie Unbekanntes in bereits vorhandene Bedeutungskonzepte integrieren (vgl. Cameron 2005: 39).

Neben einer aktiven Rolle des Lernenden ist zudem auch eine aktiv-steuernde Rolle der Lehrkraft erkennbar. Übertragen auf den aufgabenorientierten Ansatz ermöglichen Lehrkräfte ihren Schülerinnen/Schülern mit dem Einsatz von Aufgaben und kommunikativ angelegter Übungen „opportunities for scaffolded learning“ (Richards & Rodgers 2014: 181). Beispielsweise bietet die Lehrkraft den Lernenden in interaktiven Einführungsphasen die Möglichkeit, neue Wörter/formelhafte Sequenzen zu semantisieren/ko-konstruieren. Die Lernenden internalisieren die neuen Wörter/formelhaften Sequenzen schließlich in Übungen/Aufgaben sowohl in der Interaktion mit der Lehrkraft als auch mit anderen Lernenden (vgl. auch Cameron 2005: 8). Der Internalisierungsprozess kann als erfolgreich gewertet werden, wenn der Lernende die neuen Wörter/formelhaften Sequenzen auch außerhalb des eng strukturierten Interaktionsraums verwendet und mit deren Hilfe eigene Kommunikationsbedürfnisse zum Ausdruck bringt (s. Kapitel 2.2.5.3).

Das Konzept der ZdnE verdeutlicht die zentrale Bedeutung eines sorgfältig geplanten Unterrichts, in dem die Lehrkraft unter Berücksichtigung der tatsächlich vorhandenen fremdsprachlichen Fähigkeiten der Lernenden sowohl Herausforderungen als auch Hilfestellungen ermöglicht (s. auch Kapitel 3.2.1.2.1). Unterrichtsinhalte, Übungen wie auch Aufgaben sollten die Lernenden innerhalb eines genau definierten Bereichs – zwischen aktuellem Entwicklungsstand und potenziell möglichem Leistungsvermögen, also innerhalb

ihrer jeweiligen ZdnE – herausfordern. Am Beispiel des sukzessive komplexer werdenden *classroom talk* der Lehrkraft verdeutlicht Cameron (2005: 10-11) dies wie folgt:

The language used would suit the task and the pupils' level; so early stage learners might hear, *George, please give out the scissors. Margaret, please give out the paper.* The context and the familiarity of the event provide an opportunity for pupils to predict meaning and intention, but the routine also offers a way to add variation and novelty that can involve more complex language: *Sam, please ask everybody if they want white paper or black paper, or Give out a pair of scissors to each group*" (kursiv im Original).

Die komplexer werdende Sprache übersteigt zwar die aktuell vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden, befindet sich aber innerhalb deren ZdnE und ermöglicht somit „a space for language growth“ (Cameron 2005: 11). Allerdings kann angesichts der heterogenen Lernvoraussetzungen von Grundschulkindern nicht davon ausgegangen werden, dass Kinder des gleichen Alters auch eine gleich große ZdnE besitzen (vgl. Cameron 2005: 7). Effektive Unterstützungsangebote sollten daher die unterschiedlichen Lernstände der Kinder berücksichtigen (s. Kapitel 3.4.5).

Die soziokulturelle Lerntheorie nach Wygotski liefert den Ausführungen zufolge eine umfassende Begründung für das Üben in der Interaktion mit der Lehrkraft oder anderen Lernenden. Inwieweit dieser Aspekt in aktuellen aufgabenorientierten Ansätzen Umsetzung findet, wird Gegenstand des folgenden Kapitels sein.

3.3.1.2 Mitteilungs- und Sprachbezug in aufgabenorientierten Ansätzen (*design*)

Das hier vorliegende Kapitel befasst sich mit verschiedenen aufgabenorientierten Ansätzen einer eher ‚schwachen‘ Version der Aufgabenorientierung – sowohl aus dem Bereich des Grundschulenglischunterrichts (vgl. Cameron 2005, Diehr & Frisch 2008, Legutke et al. 2012, Willis 1999) als auch aus dem weiterführenden Englischunterricht (vgl. Nunan 2004) und unternimmt den Versuch, das ‚Mischungsverhältnis‘ zwischen Mitteilungs- und Sprachbezug in den benannten Ansätzen unter den folgenden beiden Gesichtspunkten systematisch zu erfassen:

Wann?: der Zeitpunkt des Sprach-/Mitteilungsbezugs innerhalb des Lehr-/Lernprozesses;

Wie?: die Art der Übungen/Aufgaben, um Sprach-/Mitteilungsbezug umzusetzen.

Im Anschluss werden sowohl die Qualität des Sprach- als auch die des Mitteilungsbezugs in den jeweiligen Ansätzen diskutiert und im Hinblick auf die Entwicklung produktiven Sprechens kritisch reflektiert.

Cameron (2005)

Cameron (2005: 21) modifiziert auf Grundlage psychologischer/soziokultureller Sprachlernetheorien den ursprünglich für ältere Lernende entwickelten Ansatz der Aufgabenorientierung für den Grundschulenglischunterricht. Sie misst der sprachlichen Form zwar eine wichtige Bedeutung bei, rückt in ihrem Aufgabenverständnis aber die kommunikative Bedeutungsebene in den Vordergrund: „[L]earners were focused on the meaning of content rather than on form, i. e. the learners' goals and task outcomes are not explicitly language-focused“ (Cameron 2005: 29-31/108). Wie sich Mitteilungs- und Sprachbezug in dem hier vorliegenden Ansatz im Detail darstellen, wird im Folgenden näher betrachtet.

Mitteilungsbezug

Wann? Cameron (2005: 32) gliedert eine *classroom task* in drei Phasen: *preparation*, *core activity*, *follow up*. Der sinnstiftenden Kommunikation wird nicht nur innerhalb der *core activity* eine wichtige Bedeutung beigemessen, sondern auch während der eher sprachbezogenen Übungen in der Vorbereitungsphase (*preparation*) (vgl. Cameron 2005: 29-32). Demnach beinhalten sowohl Übungen als auch die *core activity* in der Hauptphase Elemente mitteilungsbezogener Kommunikation.

Wie? Eine *classroom task* hebt sich insofern von einer *activity* ab, als Aufgaben durch Merkmale, wie eindeutige Zielsetzungen, Kohärenz und eine aktive Beteiligung der Lernenden, gekennzeichnet sind: „There must be something unified and coherent, for learners, about a task. [...] the focus is on how the *goals* and *action* create a unified whole“ (Cameron 2005: 31, kursiv im Original). Demzufolge kann auch eine *activity*, wie das Singen eines Liedes – unter der Voraussetzung, dass diese gesamtunterrichtlich eingebunden ist, durch eindeutige Zielsetzungen strukturiert und von systematischen Hilfestellungen begleitet wird – zum zentralen Moment des aufgabenorientierten Unterrichts werden (vgl. Cameron 2005: 31).

Eine hier u. a. exemplarisch aufgeführte Sprechaufgabe (*core activity*) kann insofern eher dem Konzept der *focused task* (vgl. Nunan 2004) zugeordnet werden, als diese die Anwendung einer zuvor eingeführten und intensiv eingeübten sprachlichen Struktur vorsieht (vgl. ausführlich Cameron 2005: 23).

Sprachbezug

Wann? Um die Kinder zu einer möglichst eigenständigen Bearbeitung der *core activity* zu befähigen, empfiehlt Cameron (2005: 32) ein gezieltes „pre-teaching of language items or activation of topic vocabulary“ in der Vorbereitungsphase (*preparation*).

Wie? Cameron (2005: 26-27) betrachtet ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Anforderung (*task demands*) und Hilfestellung (*task support*) als zentrales Prinzip der Aufgabenorientierung. Die Bereitstellung adäquater sprachlicher Hilfestellungen erfordert im Vorfeld eine exakte Anforderungsanalyse – u. a. im kognitiven, sprachlichen und meta-linguistischen Bereich – sowie eine Einschätzung, was die Schüler/-innen bereits leisten können (vgl. Cameron 2005: 22-26). So umfassen die Anforderungen (*task demands*) beispielsweise im Bereich Sprache die Art der fremdsprachlichen Auseinandersetzung (rezeptiv/produktiv, schriftlich/mündlich, monologisch/dialogisch) und das benötigte sprachliche Repertoire für die Bewältigung der Aufgabe (vgl. Cameron 2005: 23-24). Hilfestellungen (*task support*) werden in dem wiederholten Gebrauch bereits erlernter sprachlicher Mittel, der Progression vom Einfachen zum Komplexen, der Einbindung neuer grammatischer Strukturen in bereits vorhandenes Sprachwissen oder dem Muttersprachgebrauch gesehen (vgl. Cameron 2005: 27).

Der hier vorgestellte Ansatz sieht den Ausführungen zufolge eine komplementäre Berücksichtigung sprach- und mitteilungsbezogener *activities* vor. Die Schüler/-innen werden durch intensive prä-kommunikative Vorarbeit, d. h. erstens durch die Reaktivierung bereits bekannter sprachlicher Ressourcen und zweitens durch die Einführung neuen Vokabulars/formelhafter Sequenzen, in die Lage versetzt, die anschließende *core activity* möglichst selbstständig zu bewältigen (vgl. Cameron 2005: 32). Die Wahl der Sprache (Wörter/formelhafte Sequenzen/grammatische Strukturen) in der *core activity* wird durch die vorausgehende sprachliche Vorbereitungsphase maßgeblich bestimmt. Damit entspricht Camerons (2005) Ansatz eher einer stark ausgeprägten ‚schwachen‘ Version der Aufgabenorientierung.

Legutke et al. (2012)

Legutke et al. (2012) gehen ähnlich wie Cameron (2005) von einem komplementären Verhältnis zwischen Sprachform und Bedeutung aus. Dies wird u. a. in dem Beispiel einer *real-world task* deutlich:

When children are asked to find out about each other's pets by asking questions (e. g. *How old is your dog? How many guinea pigs do you have? What color is your rabbit?*), they are practicing a linguistic form (the structure of questions) but at the same time they are communicating meaning as they really want to find out about each others' pets (Legutke et al. 2012: 32, kursiv im Original).

Mitteilungs- und Sprachbezug stellen sich im Detail wie folgt dar.

Mitteilungsbezug

Wann? Legutke et al. (2012: 39-40) gliedern den aufgabenorientierten Unterrichtsverlauf in Anlehnung an Cameron (2005) in drei Phasen (*pre-task phase*, *target task*, *follow-up*). In allen Phasen nimmt die Bedeutungsebene eine wichtige Rolle ein: Wörter/formelhafte Sequenzen werden innerhalb eines sinnstiftenden Kontextes (*pre-task phase*) reaktiviert und finden in Spielen oder Problemlöseaufgaben, d. h. innerhalb so genannter *pedagogic tasks*, in weitgehend authentischer Weise (*target task phase*) Anwendung (vgl. Legutke et al. 2012: 33/39).

Wie? Im Unterschied zu Cameron (2005: 32) sehen Legutke et al. (2012: 39) in der Hauptphase jedoch nicht die Bearbeitung einer einzigen *activity* vor, sondern erachten es aufgrund der noch geringen Konzentrationsspanne der Grundschulkinder für sinnvoll, die Phase in mehrere *sub-tasks* zu gliedern. Am Beispiel einer *storytelling* Einheit wird verdeutlicht, wie sich eine *target task* (hier: die Rekonstruktion der Geschichte) aus mehreren – teils eher sprachbezogenen teils primär mitteilungsbezogenen *activities* – zusammensetzt (vgl. ausführlich Legutke et al. 2012: 39).

Sprachbezug

Wann? Sprachbezogene Übungen werden sowohl in der *pre-task phase* als auch während der *target task* vorgesehen (vgl. Legutke et al. 2012: 39).

Wie? In ähnlicher Weise wie Cameron (2005) empfehlen auch Legutke et al. (2012: 39) eine sprachliche Vorentlastung. Die Lehrkraft leitet die Schüler/-innen dazu an, ihr bereits vorhandenes sprachliches Wissen zu reaktivieren und führt nebenbei unbekannte Wörter/Strukturen ein.

In der *target task* werden sowohl sprachbezogene Übungen als auch Aufgaben angeboten: „It [the target task] integrates the careful sequencing of tasks with exercises that allow learners to practice certain linguistic features” (Legutke et al. 2012: 39). Der Sprachbezug ist insofern unmittelbar mit dem inhaltlichen Kontext des Bilderbuches verknüpft, als beispielsweise chorische Sprechübungen in die Rekonstruktion der Geschichte eingebunden werden.

Die Darstellung des Mitteilungs- und Sprachbezugs in dem hier vorliegenden Ansatz deutet insofern auf eine enge Verbindung zwischen sprachbezogenem Üben und bedeutungsvoller Kommunikation hin, als gemäß einer kindgemäßen Form der Aufgabenorientierung Lernende in intensiver Vorbereitungsarbeit mit den sprachlichen Mitteln versorgt werden, die sie für die Bearbeitung bedeutungsvoller Aufgaben benötigen. Zudem werden – im Unterschied

zu Cameron (2005) – auch während der Hauptphase sprachbezogene Übungen vorgesehen. Der hier vorgestellte Ansatz kann ebenso einer eher stark ausgeprägten ‚schwachen‘ Version der Aufgabenorientierung zugeordnet werden.

Diehr & Frisch (2008)

Diehr & Frisch (2008) entwerfen im Rahmen ihrer TAPS-Studie (s. Kapitel 1.2.1.1) ein aufgabenorientiertes Lehr-/Lernkonzept für den Englischunterricht in der Grundschule, in welchem Aufgaben nicht nur als Lerngelegenheit, sondern auch zum Zwecke der Leistungsbeurteilung gezielt in den Unterricht eingebunden werden. Ihrem Verständnis eines aufgabenorientierten Grundschulenglischunterrichts liegt – ähnlich, wie bereits in den hier zuvor benannten Ansätzen dargestellt wurde – die Annahme zugrunde, dass bedeutungsvolle Kommunikation über systematische sprachliche Hilfestellungen durch die Lehrkraft realisierbar ist (vgl. Diehr & Frisch 2008: 55/62).

Mitteilungsbezug

Wann? Im Gegensatz zu den anderen hier vorgestellten Ansätzen stellen Diehr & Frisch (2008) keinen allgemeinen Phasenverlauf ihres aufgabenorientierten Englischunterrichts vor. Den exemplarischen Unterrichtseinheiten ist jedoch zu entnehmen, dass sie die offener gehaltenen Aufgaben mit einem deutlich erkennbaren Mitteilungsbezug meist am Ende einer Unterrichtseinheit platzieren (vgl. z. B. Diehr & Frisch 2008: 84-85). Darüber hinaus werden auch sprachbezogene Übungen zu Beginn der exemplarischen Unterrichtseinheiten stets in bedeutungsvolle Kontexte eingebunden (vgl. Diehr & Frisch 2008: 57).

Wie? Diehr & Frisch (2008) nennen verschiedene Aufgaben, die eine fremdsprachliche Kommunikation in unterschiedlichen Diskursformen (monologisch/dialogisch) erfordern (s. Kapitel 1.2.1.1). So sollen die Lernenden z. B. in der Aufgabe des Rollenspiels *From me to you* in Gruppenarbeit eine zuvor erarbeitete Geschichte mithilfe von Stabpuppen nachspielen (vgl. Diehr & Frisch 2008: 105).

Sprachbezug

Wann? Die Integration sprachbezogenen Übens wird überwiegend in den Stunden vor der weitgehend selbstständigen Bearbeitung einer Aufgabe vorgesehen (vgl. z. B. Diehr & Frisch 2008: 62/104-105).

Wie? In den exemplarischen Unterrichtseinheiten werden verschiedene Möglichkeiten expliziter Spracharbeit beschrieben. Diese lassen erkennen, dass die Lehrkraft den themenspezifischen Wortschatz und die benötigten formelhaften Sequenzen in bedeutungsvollen Kontexten einführt (z. B. mittels eines *chant*) (vgl. Diehr & Frisch 2008: 57/60), die

Lernenden zum imitativen Sprechen mittels chorischer Sprechübungen anleitet (vgl. z. B. Diehr & Frisch 2008: 83) und ihnen innerhalb eines Spiels zum reproduktiven Sprechen verhilft (vgl. z. B. Diehr & Frisch 2008: 104). Die sprachbezogene Arbeit konzentriert sich zumeist auf die korrekte Aussprache und eine korrekte Intonation (vgl. Diehr & Frisch 2008: 60). Um zu vermeiden, dass grammatikalische Strukturen isoliert verwendet werden, gebrauchen die Schüler/-innen diese stets in einer „natürlichen Verwendungssituation“ (Diehr & Frisch 2008: 57). Eine metalinguistische Verbalisierung wird in keiner der Unterrichtseinheiten vorgesehen.

Die bei Diehr & Frisch (2008) dargestellten Unterrichtsvorschläge für einen aufgabenorientierten Englischunterricht in der Grundschule deuten darauf hin, dass die Lehrkraft die Lernenden mittels systematischer sprachbezogener *activities*/Übungen auf eine weniger lehrergesteuerte Aufgabe am Ende der Unterrichtseinheit vorbereitet. Damit entspricht der hier vorgestellte Ansatz einer überwiegend stark ausgeprägten ‚schwachen‘ Version von Aufgabenorientierung.

Willis (1999): adapted version for young learners

Willis (1999) konzentriert sich zwar primär auf ältere Lernende, am Ende ihrer Monografie stellt sie aber eine modifizierte Variante für junge Fremdsprachenlernende vor (vgl. Willis 1999: 127-131). Die folgende Darstellung der mitteilungs- und sprachbezogenen Elemente erfolgt unter Einbezug der in diesem Zusammenhang vorgeschlagenen adaptierten Version für Kinder.

Die Bedeutungsebene ist für Willis (1999: 54-55) im Ansatz der Aufgabenorientierung zentral: „To achieve the goals of the task, their main focus is on getting their meaning across, rather than on the form of the language itself“. Dennoch integriert auch sie den formal-sprachlichen Bereich aus lernunterstützenden Gründen (vgl. Willis 1999: 101).

Mitteilungsbezug

Wann? Willis (1999: 42-102) gliedert den aufgabenorientierten Lehr-/Lernprozess in die folgenden Phasen: *pre-task*, *task cycle* (bestehend aus *task stage*, *planning stage* und *report stage*) sowie *language focus*. Bedeutungsvolle Kommunikation spielt zwar in allen Phasen des Unterrichts eine wichtige Rolle, in der *task stage* (erste Phase des *task cycle*) wird die Mitteilungsebene jedoch mit am stärksten betont (vgl. Willis 1999: 53-54).

Wie? Die Forscherin lehnt das Konzept der *focused task* (s. Kapitel 5.3.3.2) ab, weil sie davon überzeugt ist, dass Lernende eine Aufgabe möglichst selbstständig meistern sollten, indem sie auf ihre bereits vorhandenen sprachlichen Ressourcen zurückgreifen, ohne dass

im Vorhinein festgelegt wurde, welche sprachlichen Strukturen angewendet werden sollen (vgl. Willis 1999: 53). Die Lehrperson beobachtet in weitgehender Zurückhaltung den Bearbeitungsprozess (vgl. Willis 1999: 53-54). Lediglich im Falle eines „major communication breakdown“ sollte die Lehrkraft unterstützend einwirken (vgl. Willis 1999: 54). Für junge Fremdsprachenlernende schlägt die Forscherin vor, in der *task stage* mehrere kurze Aufgaben anstelle einer langen Aufgabe einzusetzen (vgl. Willis 1999: 119, vgl. auch Legutke et al. 2012). In der adaptierten Version für junge Fremdsprachenlernende nennt Willis (1999: 127-129) ausschließlich *activities* – nicht aber *tasks*, wie zuvor für ältere Lernende. Die aufgeführten Beispiele (vgl. z. B. Willis 1999: 129) deuten darauf hin, dass es sich um primär lehrergesteuerte Aktivitäten handelt, in der eine zuvor festgelegte formelhafte Sequenz in variiert Form Anwendung findet (s. *focused task*, vgl. Nunan 2004: 94).

Sprachbezug

Wann? Die sprachbezogene Arbeit verortet die Forscherin a) in der *pre-task* Phase, b) in der *planning stage* und c) in der Phase des *language focus*. Die genannten Bereiche sollen im Folgenden mit Blick auf die methodische Umsetzung des Sprachbezugs detaillierter betrachtet werden.

Wie?

a) *pre-task*: Ähnlich, wie bereits in anderen hier vorgestellten aufgabenorientierten Ansätzen zu erkennen war, sieht die Forscherin vor der Bearbeitung der zentralen Aufgabe – jedoch in deutlich geringerem Ausmaß als bei Cameron (2005) oder Diehr & Frisch (2008) – eine sprachbezogene Vorentlastung vor:

[...] to help students recall and activate words and phrases that will be useful both during the task and outside the classroom. You may also need to introduce a few vital topic-related words and phrases that students are unlikely to know. [...] The point of the introductory focus on topic and language is not to teach large amounts of new language, and certainly not to teach one particular grammatical structure, but to boost students' confidence in handling the task, and give them something to fall back on if necessary (Willis 1999: 42-43).

Im Unterschied zu Legutke et al. (2012), Cameron (2005) oder Diehr & Frisch (2008) bewertet Willis (1999: 43) das „pre-teaching“ von neuen Wörtern/formelhaften Sequenzen insofern eher als problematisch, als Schüler/-innen, die die jeweiligen sprachlichen Mittel schon kennen, hierdurch möglicherweise gelangweilt werden könnten. Zwar misst sie der *pre-task phase* für junge Fremdsprachenlernende eine tendenziell größere Bedeutung bei als für ältere (vgl. Willis 1999: 119). Dennoch lassen ihre Ausführungen offen, ob sich dies auch auf eine stärkere sprachliche Vorentlastung bezieht.

b) *planning*: Nach der Bearbeitung der Aufgabe sieht Willis (1999: 55) sprachliche Unterstützungsangebote vor, mit deren Hilfe die Lernenden ihre fremdsprachlichen Fähigkeiten auch in puncto Korrektheit weiterentwickeln können. Die Motivation hierfür lässt sich mit Blick auf die letzte Phase (*report stage*) begründen, in der die Schüler/-innen ihre Ergebnisse vorstellen sollen (vgl. Willis 1999: 55).

Die Lehrperson übernimmt im *planning* die Rolle des „language adviser helping students shape their meanings and express more exactly what they want to say“ (Willis 1999: 57). Eine Fehlerkorrektur erfolgt insofern, als ausschließlich bedeutungsbeeinträchtigende Fehler korrigiert werden (vgl. Willis 1999: 58). Im Kontext des frühen Fremdsprachenunterrichts misst Willis (1999: 119) dem *planning* allerdings kaum Bedeutung bei:

[...] because there is less emphasis put on public use of language until learners have gained confidence, the planning and report stages are either omitted or very short, with the teacher giving the first reports informally.

c) *language focus*: Nach dem abgeschlossenen *task cycle* erachtet Willis (1999: 101) für ältere Lernende einen expliziten *language focus* für sinnvoll. Trotz der insgesamt gering eingeschätzten Bedeutung eines *language focus* für junge Lernende – „[f]or young learners, there is unlikely to be any language focus“ (Willis 1999: 119) – stellt sie auch für diese Altersgruppe verschiedene sprachbezogene Übungen vor (vgl. ausführlich Willis 1999: 129-130).

Die Ausführungen Willis' (1999) zum aufgabenorientierten Unterricht mit älteren Lernenden deuten – angesichts der nur in geringer Form stattfindenden sprachlichen Vorentlastung, der Offenheit der Aufgabe hinsichtlich der zu verwendenden Sprache (*unfocused tasks*) und des erst am Ende platzierten *language focus* – eher auf eine schwach ausgeprägte ‚schwache‘ Version von Aufgabenorientierung hin. Da die konkreten Modifikationen für junge Fremdsprachenlernende – insbesondere, was die sprachbezogene Arbeit in der *pre-task phase* betrifft – überwiegend offenbleiben, ist der Ansatz für junge Lernende innerhalb der ‚schwachen‘ Variante dagegen kaum einordbar.

Nunan (2004): Aufgabenorientierung für ältere Schüler/-innen

Obwohl Nunan (2004) lediglich einen aufgabenorientierten Ansatz für ältere Lernende vorstellt, soll dieser hier dennoch Berücksichtigung finden, da der Forscher dem systematischen Üben eine zentrale Bedeutung beimisst und dies – wie bereits einleitend erwähnt – dem hier vertretenen Verständnis eines grundschulgemäßen aufgabenorientierten Ansatzes weitgehend entspricht.

Gemäß Nunan (2004: 4) stehen Bedeutung und Form insofern komplementär zueinander, als grammatikalisches Wissen in erster Linie der Kommunikation dient (vgl. Nunan 2004: 4). Eine Aufgabe trägt demnach dazu bei, dass grammatikalische Strukturen in bestimmten kommunikativen Kontexten aktiviert werden (vgl. Nunan 2004: 4).

Mitteilungsbezug

Wann? Die Sequenzierung des Lehr-/Lernprozesses (*instructional sequences*) umfasst insgesamt sechs verschiedene Schritte (*schema building, controlled practice, authentic listening practice, focus on linguistic elements, freer practice, pedagogical task*), wobei erst die letzten beiden (*freer practice* und *pedagogical task*) einen eindeutigen Mitteilungsbezug vorsehen (vgl. Nunan 2004: 31-35).

Wie? *Pedagogical tasks* mit einem *activation rationale* (z. B. Rollenspiele, Problemlösaufgaben oder Informationsaustauschdialoge) verfolgen primär das Ziel, bereits vorhandene sprachliche Fähigkeiten zu (re-)aktivieren und Lernende neben der Reproduktion auch einen kreativen Umgang mit der Fremdsprache zu ermöglichen (vgl. Nunan 2004: 20). Aufgaben dieser Art scheinen demnach für die Entwicklung produktiven Sprechens insofern besonders gewinnbringend zu sein, als sie den Lernenden die Rekombination bereits bekannter sprachlicher Ressourcen in neuen Kommunikationskontexten ermöglichen. Die sprachlichen Strukturen für die Bearbeitung der Aufgabe werden jedoch im Vorhinein nicht festgelegt (vgl. Nunan 2004: 4). Demzufolge befürwortet auch Nunan (2004) ähnlich wie Willis (1999) für ältere Lernende das Konzept der *unfocused task* (vgl. auch Willis & Willis 2001).

Sprachbezug

Wann? Nunan (2004: 9) integriert die sprachbezogene Arbeit in systematischer Weise in den Verlauf der dargestellten *instructional sequences*:

1. *schema building*: Einführung wichtiger Wörter/formelhafter Sequenzen durch die Lehrkraft,
2. *controlled practice*: Üben neuer Wörter/formelhafter Sequenzen beispielsweise innerhalb eines Rollenspiels,
3. *authentic listening practice*: Verstehensübung auf der Basis eines möglichst authentischen Hörtextes,
4. *focus on linguistic elements*: Bearbeitung mehrerer *language exercises*,
5. *provide freer practice* (vgl. Nunan 2004: 31-32).

Der fünfte Schritt geht bereits über die rein reproduktiv-sprachbezogene Übung hinaus (vgl. Nunan 2004: 33). Die Lernenden werden z. B. innerhalb einer *information gap activity* (vgl.

ausführlich Legutke & Thomas 1999: 95-100)⁷⁵ dazu ermutigt, die ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen anzuwenden, um bestimmte Informationen gezielt in Erfahrung zu bringen (vgl. Nunan 2004: 33-34).

Wie? Ähnlich wie in den anderen hier bereits vorgestellten Ansätzen wird die sprachbezogene Arbeit (*enabling skills*) vorrangig als Hilfestellung für Schüler/-innen betrachtet (vgl. Nunan 2004: 22-23). Nunan (2004: 22-23) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen *language exercises* und *communicative activities*. In *language exercises* wird der formal-sprachliche Bereich (lexikalischer, phonologischer oder grammatikalischer Art) in den Vordergrund gerückt. *Communicative activities* werden hingegen als „a kind of ‚half-way house‘ between language exercises and pedagogical tasks“ (Nunan 2004: 24, Anführungszeichen im Original) verstanden. Diese beinhalten sowohl form-manipulative, also auf eine bestimmte sprachliche Struktur reduzierte Übungen, in denen einzelne sprachliche Elemente gezielt ausgetauscht werden (*language exercises*), als auch Elemente bedeutungsvoller Kommunikation, wie sie eher den *pedagogical tasks* zugeschrieben werden (vgl. z. B. Nunan 2004: 24).

Nunans Ausführungen machen deutlich, dass sprachbezogenes Üben einer sorgfältigen Planung durch die Lehrkraft bedarf, damit Schüler/-innen effektiv auf die Kommunikation innerhalb einer bedeutungsvollen Aufgabe vorbereitet werden. Die Gestaltung der sprachbezogenen (und letztlich auch der mitteilungsbezogenen) Lehr-/Lernprozesse bedarf aber auch auf einer übergeordneten Ebene – d. h. über einzelne Unterrichtsstunden/-einheiten hinaus – der systematischen Planung durch die Lehrkraft. Gemäß des *recycling*-Prinzips beschreibt Nunan (2004: 36) einen in zyklischen Bahnen verlaufenden Lehr-/Lernprozess, der es Fremdsprachenlernenden ermöglicht, eine Struktur, die in einem bestimmten sprachlichen Kontext erlernt wurde, mittels systematischer Übertragung auf weitere situative Kontexte und damit verbundenes systematisches Wiederholen in ihrem funktionalen Anwendungsspektrum gezielt zu erweitern. Dies geschieht, indem bekannte Wörter/Sprachstrukturen innerhalb eines neuen Kontextes rekombiniert und/oder bekannte Sprachstrukturen mit neuen Inhaltswörtern/Strukturen verknüpft werden. Vor allem in der Aufgabe selbst findet in hohem Maße – quasi natürlich – eine Rekombination/Verknüpfung sprachlicher Einheiten statt: „In a task-based syllabus, grammatical and functional items will

⁷⁵ Die *information gap activity* geht auf die Anfänge des CLT zurück (vgl. z. B. Candlin 1981, Klippel 1984). Zu den Anfängen des kommunikativen Ansatzes in Deutschland – insbesondere unter Berücksichtigung des wichtigen Einflusses der Arbeiten von Piepho (1974/1979) – s. ausführlich Legutke & Schocker-v. Ditfurth (2003).

reappear numerous times in a diverse range of contexts” (Nunan 2004: 30). Dies wirkt sich Nunan (2004: 30) zufolge begünstigend auf das Fremdsprachenlernen aus, „because it allows learners to ‚restructure‘ and develop an elaborated understanding of the item in question” (Nunan 2004: 30, Anführungszeichen im Original).

Um also produktiv mit der Fremdsprache umzugehen, bedarf es einer systematischen, in zyklischen Bahnen verlaufenden sprachbezogenen Arbeit, die es den Lernenden ermöglicht, im Rahmen von *unfocused tasks* (vgl. Nunan 2004: 94) frei über bereits vorhandene sprachliche Ressourcen zu verfügen.

In dem hier vorgestellten aufgabenorientierten Ansatz wird die Integration sprachbezogenen Übens als zentrale Voraussetzung/Hilfestellung betrachtet, damit Lernende im Kontext einer Aufgabe Bedeutung übermitteln können. Damit entspricht auch dieser Ansatz einer stark ausgeprägten ‚schwachen‘ Version von Aufgabenorientierung. Wenngleich der Ansatz ursprünglich für ältere Lernende konzipiert wurde, so vermag insbesondere die Systematik der in zyklischen Bahnen verlaufenden Übungsphasen, die von allen hier vorgestellten Ansätzen lediglich bei Nunan (2004) zu erkennen ist, eine besondere Bedeutung für einen grundschulgemäßen Englischunterricht und die Entwicklung produktiven Sprechens zu haben.

Zusammenfassung und kritische Betrachtung

In der Zusammenschau der hier betrachteten eher ‚schwachen‘ Varianten aufgabenorientierter Ansätze stellen sich die jeweils zugrunde liegenden Verhältnisse zwischen Mitteilungs- und Sprachbezug im Sinne einer eher starken/schwachen Akzentuierung sprachbezogener Arbeit teilweise unterschiedlich dar.

Mitteilungsbezug

Da die Möglichkeiten des Einsatzes so genannter *real-world tasks/target tasks* – d. h. Aufgaben, die dem Sprachgebrauch außerhalb des Unterrichts entsprechen – aufgrund der geringen sprachlichen Fähigkeiten der Grundschulkinder nur begrenzt möglich sind, werden überwiegend *pedagogic tasks*, wie z. B. *information-gap activities*, empfohlen (vgl. Cameron 2005: 30-31, Legutke et al. 2012: 32-33). Diese ermöglichen neben sinnstiftender Kommunikation in der Fremdsprache auch sprachbezogenes Üben einzelner Wörter/formelhafter Sequenzen (vgl. Legutke et al. 2012: 32).

Nunan (2004: 20) und Willis (1999: 53) favorisieren in ihren jeweiligen Ansätzen für ältere Lernende das Konzept der *unfocused task*, d. h. Aufgaben, in denen die Schüler/-innen die ihnen zur Verfügung stehende Sprache frei wählen können. Demgegenüber werden in grundschulspezifischen Ansätzen ausschließlich Aufgaben aufgeführt, die die Anwendung einer zuvor intensiv eingeübten formelhaften Sequenz bzw. eines Frage-Antwort-*pattern*

vorsehen (vgl. Cameron 2005: 32, Diehr & Frisch 2008: 105, Legutke et al. 2012: 39, Willis 1999: 127-129).

Sprachbezug

Die größtenteils in der Vorbereitungsphase platzierte sprachbezogene Arbeit – d. h. die Aktivierung bereits vorhandenen Sprachwissens und die Einführung unbekannter Wörter/formelhafter Sequenzen – wird sowohl in den grundschulbezogenen Ansätzen (vgl. Cameron 2005: 32, Diehr & Frisch 2008: 60, Legutke et al. 2012: 39, Willis 1999: 42-43) als auch bei Nunan (2004: 31-32) stets in bedeutungsvolle Zusammenhänge eingebunden. Während Nunan (2004: 31-32/36-37) ein weitgehend systematisches, in zyklischen Bahnen verlaufendes Üben beschreibt, sieht Willis (1999: 43) eher eine Minimalform sprachbezogener Übungen in der *pre-task* vor.

Nunans (2004: 22-24) Unterscheidung zwischen *language exercises* und *communicative activities* verdeutlicht die Bandbreite des Übens: Während *language exercises* eine bestimmte linguistische Form fokussieren, stellen *communicative activities* eher eine Mischform – bestehend aus sprachlicher Übung und bedeutungsvoller Kommunikation – dar.

Kritische Reflexion der Qualität von Mitteilungs- und Sprachbezug

Die komplementäre Berücksichtigung des Mitteilungs- und Sprachbezugs in den hier vorgestellten Ansätzen kann als eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung produktiven Sprechens im Grundschulenglischunterricht betrachtet werden (vgl. Cameron 2005: 30, Legutke et al. 2012: 33, s. Kapitel 1.3.2). Hinsichtlich der Qualität des Mitteilungs- und Sprachbezugs sind allerdings große Unterschiede erkennbar. Die nachfolgende kritische Reflexion befasst sich daher a) mit der Qualität des Mitteilungsbezugs und b) mit der Qualität des Sprachbezugs.

a) Qualität des Mitteilungsbezugs

Die in den grundschulbezogenen Ansätzen vorgeschlagenen Aufgaben/*activities* ermöglichen sowohl mitteilungsbezogenes Kommunizieren als auch sprachbezogenes Üben (vgl. Cameron 2005, Diehr & Frisch 2008, Legutke et al. 2012, Willis 1999). Vor dem Hintergrund, dass meist typische Übungsformate des frühen Fremdsprachenunterrichts angeführt werden, die die Anwendung einer bestimmten formelhaften Sequenz und deren formal-sprachliche Variation vorsehen (vgl. z. B. Cameron 2005: 62-66), scheint noch nicht hinreichend geklärt, in welcher Weise sich das Konzept der Aufgabe von den überwiegend prä-kommunikativen *activities* der Vorbereitungsphase abhebt.

Die Beispielaufgaben/*activities* bei Willis (1999) und Cameron (2005) deuten darauf hin, dass eine *activity* lediglich durch ihre exponierte Stellung in der zweiten Unterrichtsphase zu einer Aufgabe wird, sich aber qualitativ kaum von den *activities* der Vorbereitungsphase unterscheidet und damit beliebig austauschbar erscheint. Lediglich bei Diehr & Frisch (2008) ist zu erkennen, dass die Aufgabe am Ende der Unterrichtseinheit weniger stark durch die Lehrkraft gesteuert scheint – wenngleich die Aufgabenqualität aufgrund der systematischen Hinführung und der gleichbleibenden Inhaltswörter/formelhaften Sequenzen in der Aufgabenphase den Anschein erweckt, als wäre hier eine primär reproduktive Sprechleistung zu erwarten.

Es stellt sich daher die Frage, inwieweit die vorgeschlagenen *activities* Lernende überhaupt über die prä-kommunikative Ebene (reproduktiv-übendes Sprechen) hinaus zum produktiven Sprechen – im Sinne eines individualisiert-bedeutsamen Sprechens – führen können. Außerdem scheint fraglich, inwieweit derart eng konzipierte, auf die Anwendung einer bestimmten Struktur abzielende Aufgabenkonzeptionen (*focused tasks*) die Rekombination bereits bekannter Wörter/formelhafter Sequenzen mit neuen/bereits bekannten Wörtern/formelhaften Sequenzen ermöglichen sollen.

b) Qualität des Sprachbezugs

Der Sprachbezug findet in den hier dargestellten aufgabenorientierten Ansätzen des Grundschulenglischunterrichts überwiegend in Form einer lexikalischen Vorentlastung statt (vgl. Cameron 2005: 32, Diehr & Frisch 2008: 60, Legutke et al. 2012: 39, Willis 1999: 117-131). Die Wahl der einzuführenden bzw. zu übenden Wörter/formelhaften Sequenzen orientiert sich an der nachfolgenden Aufgabe – auch in dem von Willis (1999: 42-43) vorgeschlagenen Ansatz (vgl. Cameron 2005: 32, Diehr & Frisch 2008: 60, Legutke et al. 2012: 39, Nunan 2004: 31-32). Das heißt, der Gegenstand der sprachbezogenen Arbeit wird maßgeblich durch die erforderlichen Sprachstrukturen in der anschließenden Aufgabe bestimmt. Größtenteils unbeantwortet bleibt in den grundschulbezogenen Ansätzen allerdings die Frage, inwiefern sprachbezogenes Üben auch über die aktuelle Unterrichtseinheit hinaus systematisiert werden muss, damit ein in zyklischen Bahnen verlaufender Lehr-/Lernprozess initiiert werden kann.

Cameron (2005: 97) weist zwar auf die Wichtigkeit des Spiralitätsprinzips hin: „[M]uch recycling and meeting again of partly known forms will be needed“. Auch an anderer Stelle verdeutlicht Cameron (2005: 10-11), wie die Kinder durch eine zyklische Erweiterung des lehrersprachlichen Inputs im Rahmen des *classroom management* beim Verstehen der fremden Sprache unterstützt werden können (s. Kapitel 3.3.1.1). Allerdings thematisiert sie

nicht, wie sich das Spiralitätsprinzip auf den schülerseitigen Sprachgebrauch übertragen und wie es sich innerhalb eines aufgabenorientierten Unterrichts gezielt etablieren lässt.

Auch bei Diehr & Frisch (2008), Legutke et al. (2012) und Willis (1999) bleibt in den jeweiligen Ausführungen offen, inwieweit Inhalte vorhergehender Unterrichtseinheiten in die sprachbezogenen Übungen in der Vorbereitungsphase und in die Aufgabe in der Hauptphase integriert werden können. Demnach ist unklar, wie eine systematische Rekombination von formelhaften Sequenzen und Inhaltswörtern im Englischunterricht der Grundschule gelingen kann.

Nunans (2004) aufgabenorientierter Ansatz für ältere Lernende liefert in diesem Zusammenhang insofern wichtige Erkenntnisse, als es gemäß des *recycling*-Prinzips die Aufgabe der Lehrkraft ist, bereits bekannte Sprachstrukturen in neuen Kontexten aufzugreifen, um eine gezielte Verknüpfung dieser mit neuen Inhaltswörtern zu initiieren. Mittels sprachbezogener Übungen werden Wörter/formelhafte Sequenzen prozeduralisiert und stehen auf diese Weise für Neukombinationen während der Bearbeitung einer bedeutungsvollen Aufgabe zur Verfügung (vgl. Nunan 2004: 21, s. Kapitel 3.3.2.1).

Angesichts der noch ungeklärten Fragen hinsichtlich der hier vorgestellten grundschulbezogenen Ansätze von Aufgabenorientierung scheint die Annahme begründet, dass einerseits systematisches, in zyklischen Bahnen verlaufendes Üben und andererseits bedeutungsvolle Kommunikation – im Sinne eines weitgehend individualisierten, persönliche Kommunikationsbedürfnisse realisierenden Sprechens – nicht ausreichend berücksichtigt werden. Auf Grundlage der hier vorgenommenen Darstellung verschiedener aufgabenorientierter Ansätze und deren kritischer Reflexion können die Desiderata an die unterrichtspraktische Umsetzung (*procedure*, s. Kapitel 1.3.2) im Hinblick auf die **Qualität des Mitteilungsbezugs** insofern konkretisiert werden, als es weitgehend geöffneter Aufgabenformate im Englischunterricht der Grundschule – d. h. Aufgaben, die den Lernenden in der Wahl der sprachlichen Mittel (einzelne Wörter/formelhafte Sequenzen) größtmögliche Freiheit gewähren – bedarf. Der Befürwortung offener Aufgabenformate (*unfocused tasks*) liegt die Annahme zugrunde, dass mit deren Hilfe sowohl eine Rekombination von Bekanntem als auch eine Verknüpfung von Bekanntem mit Unbekanntem ermöglicht werden kann (formalsprachliche Ebene) und es auf diese Weise jungen Fremdsprachenlernenden gelingen kann, persönliche Kommunikationsbedürfnisse zum Ausdruck zu bringen (Bedeutungsebene).

Die kritische Reflexion der **Qualität des Sprachbezugs** in den hier vorgestellten Ansätzen wirft außerdem die Frage nach einer grundschulgemäßen Gestaltung des sprachbezogenen Übens auf. Es bleibt demnach weitgehend unklar, wie Übungsphasen im Grundschulenglischunterricht in systematischer Weise konzipiert werden können, um Lernende nicht

nur auf imitativ-reproduktiver Ebene mit den benötigten sprachlichen Mitteln zu versorgen, sondern sie auch in die Lage zu versetzen, Erlerntes in neuen sprachlichen Kontexten anzuwenden und für eigene Sprechbedürfnisse zu nutzen. Vor diesem Hintergrund befasst sich das folgende Kapitel mit dem Üben/der Übung aus der Perspektive des Grundschulenglischunterrichts näher.

3.3.2 Üben/Übungen im Englischunterricht der Grundschule

„Es ist keine neue Erkenntnis, dass Üben ein unabdingbarer Bestandteil des Erlernens einer Sprache ist“ (Klippel 2010: 315) – und dennoch scheinen die Bereiche des Übens/der Übung in der aktuellen fremdsprachendidaktischen Forschungslandschaft tendenziell zu wenig Berücksichtigung zu finden.⁷⁶ Während unter dem Begriff des Übens eine „lernerseitige Aktivität, deren Ziel darin besteht, fremdsprachliches Lernen durch gezielten sprachlichen Umsatz zu fördern und neuronale Verbindungen zu etablieren“, verstanden wird, werden Übungen als die „Formate, mit denen Üben u. a. umgesetzt oder praktiziert werden kann“, definiert (Königs 2016: 111).

Die weitgehende Vernachlässigung des Übungsbegriffs (vgl. auch Kurtz 2016a: 123) in der Forschungsliteratur lässt sich nach Blell (2016: 20) insofern methodengeschichtlich begründen, als das Üben im Zusammenhang mit der audiolingualen Methode – basierend auf dem behavioristischen Sprachlernansatz – propagiert wurde und somit eher mit einem „meist inhaltsfreien, d. h. wenig funktionalem Drillen (*pattern drill*)“ in Verbindung gebracht wird (Blell 2016: 20, kursiv im Original). Kurtz (2016a: 119) zufolge deutet die fremdsprachendidaktische Auseinandersetzung in den letzten Jahrzehnten jedoch auf „eine radikale Abkehr von behavioristisch-strukturalistischen Orientierungen und, damit verbunden, von audiolingualen Übungsroutinen und monotonen Drills [...], die Verstand und Verstehen weitgehend ausblenden“ hin. Darüber hinaus hat sich „ein Wandel hin zum situativ-mitteilungsbezogenen und lernerorientiert-kommunikativen Üben vollzogen“, den der Begriff der *communicative activity* insofern verkörpert, als ihm das Verständnis eines vorrangig anwendungsbezogenen Übens im kommunikativen Fremdsprachenunterricht zugrunde liegt (Kurtz 2016a: 119, s. Kapitel 3.3.1.2). In dieser weiterentwickelten Form kommt dem Üben auch im Englischunterricht der Grundschule eine zentrale Bedeutung zu, was in den hier vorgestellten grundschulgemäßen aufgabenorientierten Ansätzen (vgl. Cameron 2005, Diehr & Frisch 2008, Legutke et al. 2012) bereits erkennbar war. Allerdings

⁷⁶ Dies geht mit großer Übereinstimmung aus dem 2016 veröffentlichten Sammelband *Üben und Übungen beim Fremdsprachenlernen der 36. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* hervor (vgl. z. B. Kurtz 2016a: 123).

mangelte es den vorgesehenen Übungen im Wesentlichen an Systematik, d. h. einer gezielten Verknüpfung bereits erlernten sprachlichen Wissens (Wörter/formelhafte Sequenzen) mit neuen Wissenselementen (s. Kapitel 3.3.1.2). Auch Butzkamms (2012: 180) Einschätzung bezüglich des Fremdsprachenunterrichts im Allgemeinen, dass in zu kurzen Abständen immer wieder neue Themenbereiche eingeführt werden, ohne dass zuvor Eingeführtes richtig angeeignet/vertieft wurde und somit nicht übertragbar ist, entspricht diesem kritischen Grundtenor weitestgehend.

Erschwerend für die qualitative Neuausrichtung des Übens im Grundschulenglischunterricht wirkt sich zudem eine Überbetonung der Automatisierung einzelner Wörter/formelhafter Sequenzen in aktuellen Grundschullehrwerken aus (vgl. Hempel 2016: 127-129).⁷⁷ Hempel fand heraus, dass überwiegend gebundene/halb-offene Übungsformate berücksichtigt werden, die eine unmittelbare Imitation formelhafter Sequenzen bzw. den Austausch einzelner Wörter (reproduktives Sprechen) erfordern (vgl. Hempel 2016: 127-129). Es handelt sich demnach größtenteils um ein automatisierendes Üben sprachlichen Wissens, während eine Einbindung bereits erlernter Wörter/formelhafter Sequenzen in eher offenen Aufgabenformaten weitgehend unberücksichtigt bleibt (vgl. Hempel 2016: 128-130).⁷⁸ In ähnlicher Weise stellt auch Frisch (2017: 63) fest, dass Lehrwerke überwiegend imitativ-geschlossene Aufgaben enthalten, „die leicht zu einer Unterforderung führen“. Demzufolge findet weder ein Üben, in dem verschiedene sprachliche Wissenselemente in bedeutsamer Kommunikation zusammengeführt werden, in hinreichender Qualität statt, noch erhalten Lernende ausreichend Gelegenheit, sich bewusst mit sprachlichen Phänomenen auseinanderzusetzen.⁷⁹

Angesichts der zentralen Bedeutung des Übens im Grundschulenglischunterricht der aber nicht hinreichenden Qualität von Übungen in der unterrichtlichen Gestaltung und in aktuellen Grundschullehrwerken befasst sich das hier vorliegende Kapitel in einem ersten Schritt mit dem sprachlerntheoretischen Hintergrund des Übens/der Übung, um hierauf aufbauend in einem zweiten Schritt unterrichtskonzeptuelle Vorschläge systematischen Übens im Grundschulenglischunterricht näher zu betrachten und diese kritisch zu reflektieren.

⁷⁷ Hempel (2016) befragte Lehrkräfte verschiedener Schulstufen bzgl. ihres Lehrwerkeinsatzes und analysierte u. a. Lehrwerke der Grundschule hinsichtlich der Förderung produktiver Sprachkompetenz.

⁷⁸ Dies traf insbesondere für den Marktführer *Playway* zu, welcher mit einem Anteil von 42 % am stärksten im Grundschulenglischunterricht vertreten ist (vgl. Hempel 2016: 127-132).

⁷⁹ Siehe auch Kapitel 1.1.3.4.3: Ergebnisse der EVENING-Studie im Bereich *language awareness*.

3.3.2.1 (Sprach-)lerntheoretische Betrachtung des Übens

Auf Grundlage der vorhergehenden Ausführungen kann angenommen werden, dass Übungen in Grundschullehrwerken vorwiegend dem automatisierenden Üben (imitatives/reproduktives Sprechen) zuzuordnen sind. Üben bewirkt allerdings neben der Automatisierung von Sprachwissen/-können auch eine bewusste Auseinandersetzung mit sprachlichen Phänomenen (vgl. z. B. Diehr 2016). Im Bereich des bewusstwerdenden Übens stellt sich jedoch die Frage, wie explizit die formal-sprachliche Auseinandersetzung angesichts des noch jungen Alters der Schüler/-innen im Kontext des frühen Fremdsprachenlernens überhaupt sein darf. Soll sprachbezogenes Üben – wie in den hier vorgestellten aufgabenorientierten Ansätzen – vorrangig implizit, d. h. ohne eine explizite Versprachlichung der grammatikalischen Regelmäßigkeiten, verlaufen und stattdessen entweder aus der Bearbeitung einer Aufgabe resultieren (reaktiv) oder aber der Vorbereitung einer Aufgabe dienen (proaktiv) (vgl. R. Ellis 2009: 17)? Oder sollte das sprachbezogene Üben vielmehr expliziter Natur sein, d. h. mit dem Ziel, ein metalinguistisches Bewusstsein mittels deduktiver („i. e. by providing the learners with a grammatical description of the rule“) oder induktiver („i. e. by assisting learners to discover the rule for themselves from data provided“) Vermittlungsstrategien zu entwickeln, verbunden sein (R. Ellis 2009: 17)? Beiden Formen sprachbezogener Arbeit liegt insofern die sprachlerntheoretische Annahme der *interface position* zugrunde, als explizites und implizites Wissen in einer engen Verbindung zueinanderstehen und explizites Wissen somit einen gewissen Einfluss auf das Erlernen einer Fremdsprache hat. Allerdings unterscheiden sich beide Positionen im Hinblick auf die Unmittelbarkeit der angenommenen Verbindung („schwache“ vs. „starke“ *interface hypothesis*). In der „schwachen“ *interface hypothesis* (vgl. z. B. Doughty & Williams 1998, Schmidt 1990) wird davon ausgegangen, dass sich explizites Wissen zwar nicht direkt in implizites Wissen überführen lässt – „[t]his explicit knowledge cannot become implicit (although it can be automatized)“ (De Graaff & Housen 2011: 734), aber dass diesem eine lernerleichternde/unterstützende Bedeutung für die Entwicklung impliziten Wissens beigemessen werden kann (vgl. R. Ellis 2008: 22). Demgegenüber wird in der „starken“ Position insofern eine unmittelbare Verbindung zwischen explizitem und implizitem Wissen angenommen (vgl. DeKeyser 2011: 127), als davon ausgegangen wird, dass sich aus explizitem Wissen mittels intensiven Übens implizites Wissen entwickeln kann:

[I]t is quite possible that, after large amounts of communicative use and complete automatization of the rules, learners eventually lose their awareness of the rules. At that point they not only have procedural knowledge, but even implicit knowledge in the narrow sense of knowledge without awareness (DeKeyser 2008: 329).

Beide *interface*-Positionen sollen im Folgenden sowohl unter den Gesichtspunkten der Explizität des sprachbezogenen Übens und des Aufbaus von Sprachkönnen näher betrachtet werden. Im Anschluss erfolgt eine kritische Reflexion hinsichtlich deren jeweiliger Bedeutung für das Fremdsprachenlernen im Kontext des Grundschulenglischunterrichts.

3.3.2.1.1 ‚Starke‘ *interface hypothesis: Skill Aquisition Theory* nach DeKeyser

In der *Skill Acquisition Theory* (SAT) stellt DeKeyser (2011) in Anlehnung an Andersons (1983: 215-251) kognitionspsychologisches ACT-Modell (*Adaptive Control of Thought*) dar, wie sich aus deklarativem (hier auch explizites) Wissen mittels intensiven Übens hoch automatisiertes prozedurales (hier auch implizites) Wissen entwickeln kann. Beide Theorien basieren auf der Unterscheidung zwischen den im Langzeitgedächtnis verorteten Wissensformen des deklarativen und des prozeduralen Wissens. Während deklaratives Wissen als „factual knowledge that people can report or describe“ bezeichnet wird, beinhaltet prozedurales Wissen/Können „knowledge people can only manifest in their performance“ (Anderson 1983: 18). Das prozedurale Wissen bildet quasi die Verbindung zwischen dem deklarativen Wissen und dem Verhalten (vgl. Anderson 1983: 215).⁸⁰

DeKeyser (2015: 95-96) unterscheidet in der SAT zwischen einer deklarativen, einer prozeduralen und einer automatisierenden Phase. In der ersten Phase wird deklaratives Wissen aufgebaut, indem beispielsweise die Lehrkraft einen Teilaspekt einer komplexen Handlung erläutert und/oder demonstriert (vgl. DeKeyser 2015: 95). In der zweiten Phase wird das erlernte deklarative Wissen („knowledge that“) in prozeduralisiertes Wissen („knowledge how“) überführt und anschließend automatisiert (DeKeyser 2015: 95, Anführungszeichen im Original). Damit deklaratives Wissen im Sprachgebrauch angewendet werden kann, sind intensive Übungsphasen (*overlearning*) im Fremdsprachenunterricht notwendig (vgl. DeKeyser 2011: 130-131, vgl. auch DeKeyser 2015: 94-95).⁸¹ Außerdem kommt der Wiederholung insofern eine zentrale Bedeutung zu, als diese dazu beiträgt, die

⁸⁰ DeKeyser (2011: 121) macht darauf aufmerksam, dass die Unterscheidung zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen häufiger mit den Begriffen des expliziten und impliziten Wissens in Verbindung gebracht wird. Eine Gleichsetzung ist jedoch insofern problematisch, als sowohl deklaratives wie auch prozedurales Wissen jeweils explizit oder implizit vorliegen kann (vgl. DeKeyser 2011: 122). So besteht beispielsweise die Möglichkeit, dass Schüler/-innen auf (partiell) prozeduralisiertes deklaratives Wissen noch bewusst zurückgreifen können (vgl. DeKeyser 2011: 121). Dennoch befürwortet DeKeyser (2015: 105) im Kontext der SAT eine weitgehend undifferenzierte Verwendung der Begriffe. Eine ausführliche Begründung hierfür ist bei DeKeyser (2017a: 27-32) nachzulesen.

⁸¹ In der Pädagogischen Psychologie wird die Wiederholung bereits bestehender Wissensbestände unter dem Begriff des *overlearning* nach Krueger (1929) aufgeführt (vgl. ausführlich Gage & Berliner 1996: 301-302).

Repräsentation einer Einheit im Gedächtnis zu stärken und den Abruf zu beschleunigen (vgl. DeKeyser 2011: 134).⁸² Im Gegensatz zur Prozeduralisierung stellt sich der Automatisierungsprozess in der dritten Phase deutlich zeitaufwändiger dar: „Once procedural knowledge has been acquired, there is still a long way to go before the relevant behavior can be consistently displayed with complete fluency or spontaneity, rarely showing any errors” (DeKeyser 2015: 94). Die Automatisierung einzelner (Teil-)fähigkeiten muss daher als ein gestaffeltes Konzept verstanden werden, welches innerhalb des schulischen Lernprozesses oftmals nicht vollends erreicht wird (vgl. DeKeyser 2017a: 30).

Während im ACT-Modell weitgehend unklar bleibt, was genau unter ‚conversion of knowledge‘ zu verstehen ist (vgl. hierzu Dörnyei 2009: 161), führt DeKeyser (2011: 126) aus, dass „[t]he interface hypothesis [...] does *not* imply that one kind of knowledge turns into another in the sense that the more there is of one kind (procedural, automatized, or implicit), the less there is of the other (declarative, explicit)” (kursiv im Original). Stattdessen stehen explizites und implizites Wissen in einer kausalen Beziehung zueinander, d. h., „the presence of one is conducive to, or plays a causal role in the development of the other“ (DeKeyser 2011: 126).

Kognitionspsychologische Modelle (vgl. z. B. Anderson 1983) und mit ihnen die hierauf aufbauende SAT werden häufiger kritisiert, da sie scheinbar auf der Annahme basieren, „dass am Anfang eines Übungsprozesses stets die Deklaration von Fakten- und Regelwissen stehen müsse und dass am Ende stets ein automatisiertes Verhalten stünde“ (Diehr 2016: 51, vgl. auch Mitchell et al. 2013: 141). Für den hier vorliegenden Forschungskontext des Grundschulenglischunterrichts wäre eine derart verengte Sichtweise angesichts der oftmals noch weitgehend unbewusst/implizit verlaufenden Lernprozesse sowie nicht vollständig automatisierter Wissensbestände weniger sinnvoll. Im Hinblick auf DeKeyser (2015) SAT ist die hier aufgeführte Kritik jedoch aus zwei Gründen nicht aufrechtzuerhalten. Erstens steht die SAT weder im Widerspruch zum impliziten Lernen (vgl. z. B. *usage-based approaches*), „[n]or does the Skill Acquisition Theory contradict the notion that implicit learning is important (leading directly to implicit knowledge [...])” (DeKeyser 2015: 102). So lassen sich bestimmte Aspekte der englischen Sprache weit besser implizit als explizit erlernen (vgl. DeKeyser 2015: 102 in Bezug auf N. Ellis 2005: 307-308), wie z. B. das höchst undurchsichtige englische Artikelsystem (vgl. Doughty & Williams 1998: 201). Zweitens weist DeKeyser (2011: 130) darauf hin, dass Übungen nicht ausschließlich auf die

⁸² Auch neurowissenschaftliche Erkenntnisse sprechen dafür, dass durch Wiederholungen Informationen langfristig gespeichert werden können (vgl. Grein 2013: 77-78).

Prozeduralisierung deklarativen Wissens abzielen müssen, da neben dem eher spezifischen prozeduralen Wissen auch das leichter übertragbare deklarative Wissen von Bedeutung ist: „[I]t [The declarative knowledge] is a handy crutch to lean on whenever our procedural knowledge is insufficient, as is the case for early stages of learning“.

Wenngleich die SAT sich den Ausführungen zufolge eher moderat darstellt, erscheint eine Anwendung der Theorie für das Fremdsprachenlernen in der Grundschule dennoch problematisch. DeKeyser (2015: 101) betrachtet das Fremdsprachenlernen von Kindern insofern nicht als idealtypische Ausgangssituation für die erfolgreiche Anwendung der SAT, als junge Lernende im Gegensatz zu Jugendlichen und Erwachsenen deutlich weniger von der expliziten Vermittlung grammatikalischer Regeln profitieren (vgl. DeKeyser 2017b: 3). Die Vermittlung abstrakter Regeln zu Beginn der deklarativen Phase stellt in DeKeyser (2008: 332-333) Theorie allerdings einen zentralen Ausgangspunkt dar. Vor diesem Hintergrund kritisieren Doughty & Williams (1998: 7), dass – bevor Lernende in bedeutungsvoller Kommunikation agieren können – „learners must have ample time to assimilate the knowledge before they are called upon to deploy it in the production or comprehension processes of communication“. Aufgrund der teilweise nicht kommunikativ eingebundenen expliziten Grammatikvermittlung ist DeKeyser's Theorie daher nicht mit dem von ihnen propagierten Ansatz des *focus on form* vereinbar (vgl. Doughty & Williams 1998: 7). Doughty & Williams (1998: 4) vertreten hingegen die Ansicht, dass „meaning and use must be evident to the learner at the time that attention is drawn to the linguistic apparatus needed to get the meaning across“.⁸³

Für den hier vorliegenden Untersuchungskontext des Grundschulenglischunterrichts erscheint daher der Ansatz des *focus on form*, welchem eine ‚schwache‘ Version der *interface hypothesis* – wie sie beispielsweise von Schmidt (1990) in seiner *Noticing Hypothesis* vertreten wird – zugrunde liegt, durchweg geeignet.

3.3.2.1.2 ‚Schwache‘ *interface hypothesis*: *Noticing Hypothesis* nach Schmidt

Schmidt (1990: 139) gewinnt seine zentralen Erkenntnisse zur Bedeutung des *noticing* aus der Analyse seines Selbstlernversuchs des Portugiesischen (vgl. Schmidt & Frota 1986). *Noticing* bezeichnet ihm zufolge eine „conscious registration of the occurrence of some event“ (Schmidt 1995: 29). Der Aufmerksamkeit kommt für das Erlernen einer

⁸³ Die Autorinnen beziehen sich auf die von Long (1991: 45-46) vorgenommene Begriffsunterscheidung zwischen *focus on form* und *focus on formS*. Im Gegensatz zum *focus on form* ist der *focus on formS* auf eine isolierte formal-sprachliche Auseinandersetzung begrenzt und „fous on meaning excludes it“ (Doughty & Williams 1998: 4, kursiv im Original).

Fremdsprache insofern eine zentrale Bedeutung zu, als „[i]t is argued that unattended stimuli persist in immediate short-term memory for only a few seconds at best, and attention is the necessary and sufficient condition for long-term storage to occur“ (Schmidt 2001: 16). Eine auf den Input global gerichtete Aufmerksamkeit ist hierfür jedoch nicht ausreichend, da Lernende eine bestimmte sprachliche Form nur unter der Voraussetzung erlernen können, wenn sie in dem ihm dargebotenen Input auch speziell auf diese achten (vgl. Schmidt 2001: 30). Im Konkreten bedeutet das: „[I]n order to acquire phonology one must attend to phonology, in order to acquire pragmatics, one must notice both linguistic forms and the relevant contextual features“ (Schmidt 1993: 209). Dies gilt über die genannten Sprachbereiche hinaus auch für die Bereiche der Lexik oder Grammatik (vgl. Schmidt 1990: 149). *Noticing* bedeutet für Schmidt (2010: 5) weder die Verfügbarkeit einer bestimmten sprachlichen Regel (*understanding*) noch die metalinguistische Verbalisierung eines wahrgenommenen sprachlichen Phänomens. Stattdessen stellt *noticing* für ihn eine „private experience“ dar, d. h., „[t]he lack of verbal report cannot be taken as evidence of failure to notice unless the report is gathered either concurrently or immediately following the experience. There are also conscious experiences that are inherently difficult to describe“ (Schmidt 1990: 132).⁸⁴

Im Fremdsprachenlernprozess kommt dem *noticing* eine lernerleichternde Funktion zu, denn „paying attention to language form is hypothesized to be facilitative in all cases“ (Schmidt 1990: 149). Mittels gezielter Aufmerksamkeit auf bestimmte sprachliche Formen können diese schneller erlernt werden (vgl. Schmidt 1990: 149). Hierfür macht es keinen Unterschied, ob eine sprachliche Form mittels selbst gelenkter Aufmerksamkeit oder eher unabsichtlich bemerkt wird: „If noticed, it becomes intake“ (Schmidt 1990: 139). Letztlich beeinflussen eine Vielzahl von Faktoren, wie z. B. eine hohe Auftretenshäufigkeit bestimmter sprachlicher Phänomene,⁸⁵ den Prozess des *noticing* (vgl. Schmidt 1990: 143-144). Im unterrichtlichen Kontext kann lernerseitiges *noticing* u. a. durch die Hervorhebung einer bestimmten sprachlichen Form in einer Übung oder in einer Aufgabe gezielt initiiert werden: „[T]arget language forms will not be acquired unless they are noticed and that one important way that instruction works is by increasing the salience of target language forms in input so that they are more likely to be noticed by learners“ (Schmidt 1993: 217). Somit liefert die *Noticing Hypothesis* eine plausible Erklärung dafür, warum lediglich ein Bruchteil des

⁸⁴ Schmidt (1990: 148) führt in Anlehnung an Tucker, Lambert & Rigault (1977) an, dass Lernende eine sprachliche Regel – obwohl sie diese nicht explizit verbalisieren können – dennoch fehlerfrei anwenden können.

⁸⁵ In diesem Zusammenhang ist im Wesentlichen auf die *Frequency Hypothesis* zu verweisen (vgl. ausführlich N. Ellis 2002: 147/152).

unterrichtlichen Inputs auch tatsächlich zu *intake* wird. Der Schwerpunkt in Schmidts Theorie liegt folglich primär darauf, was die Aneignung expliziten Wissens auslöst. Dennoch hat Lernen für Schmidt (1994: 20) neben dem *knowledge aspect* auch einen *skill aspect*:

In the early stages, learners are often aware of using mental translation, trying to remember paradigms they have been taught in class, and painfully groping for words and structures to express their intentions. As learning progresses, there is a gradual shift to a stage in which more and more attention is devoted to what one wants to say, with the process of grammatication becoming more and more automatic.

Die Automatisierung der Sprache, d. h. einerseits eine Zunahme von Spontaneität und Flüssigkeit im Sprachgebrauch sowie andererseits eine Abnahme des bewussten Rückgriffs auf explizites Wissen, verläuft demnach parallel zu einer stärkeren Fokussierung der Bedeutungsebene (vgl. Schmidt 1994: 21).⁸⁶

Problematisch für den hier vorliegenden Kontext des Grundschulenglischunterrichts erscheint jedoch Schmidts (1990: 144) Eingrenzung der *Noticing Hypothesis* auf das Fremdsprachenlernen Erwachsener. In Bezug auf McLaughlin, Rossman & McLeod (1983) stellt er fest, dass Kinder im Gegensatz zu Erwachsenen grammatikalische Regeln in der kommunikativen Interaktion überwiegend unbewusst (*implicit/incidental learning*) erlernen – demnach also weniger stark auf *noticing* angewiesen sind als Erwachsene (vgl. auch DeKeyser 2017b). Ein möglicher Grund hierfür könnte sein, dass junge Lernende weniger gut in der Lage sind, ihre Aufmerksamkeit gezielt zu steuern – mit der Folge, dass sie nicht in der Lage sind, „to avoid noticing these communicatively less important grammatical features, and in that sense may acquire grammar unconsciously“ (Schmidt 1990: 145). Gemäß B. Harley (1998: 157), die im französischsprachigen Immersionsunterricht einer kanadischen Grundschule untersuchte, inwiefern sich ein *focus on form* auf die korrekte Artikelbestimmung im Französischen auswirkte, bedeutet Schmidts (1990) Einschränkung jedoch nicht, dass das kindliche Fremdsprachenlernen ohne jegliche Aufmerksamkeit auf formal-sprachliche Phänomene verläuft und dass *noticing* für das kindliche Sprachenlernen wertlos ist.

Die Vergleichsstudie gründet auf Schmidts (1993: 217) Annahmen, dass eine sprachliche Form eine gewisse Auffälligkeit für Lernende aufweisen muss, damit diese bemerkt und

⁸⁶ Schmidt (1994: 21) setzt automatisiertes Wissen mit dem Begriff des prozeduralen Wissens gleich. Lernen kann Schmidt (1990: 149) zufolge nicht vollkommen implizit verlaufen, „but is best characterized as the gradual accumulation of associations between frequently co-occurring features, rather than unconscious induction of abstract rule systems“.

schließlich auch erlernt werden kann (vgl. B. Harley 1998: 157). Die Artikelbestimmung (*le* oder *la* bzw. *un* oder *une*) scheint ein formal-sprachliches Phänomen darzustellen, welches nicht auffällig genug ist, damit Kinder dieses unbewusst/implizit erlernen können (vgl. B. Harley 1998: 158). Um die Aufmerksamkeit der Lernenden gezielt auf formal-sprachliche Hinweise für die Bestimmung des Artikels (Endungen der Nomen, z. B. *-ation* feminin und *-oire* maskulin) im Input und Output zu lenken, wurden in insgesamt sechs 2. Klassen speziell entwickelte Aufgaben (*focused task*) in einem Zeitraum von sechs Monaten eingesetzt (vgl. B. Harley 1998: 156-158/162). Hierbei kamen sowohl implizite als auch explizite *focus-on-form*-Techniken zum Einsatz. Zum Beispiel wurden die Schüler/-innen mittels der expliziten Technik des *input processing* aufgefordert, auf die phonologischen Hinweise für das grammatikalische Geschlecht zu achten (vgl. Doughty & Williams 1998: 240).⁸⁷ Ein entsprechendes Feedback durch die Lehrkraft am Ende einer Aufgabe war darüber hinaus fester Bestandteil des Unterrichts (vgl. B. Harley 1998: 169). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Schüler/-innen mithilfe der kommunikativ ausgerichteten *focus-on-form*-Verfahren im Bereich der Artikelbestimmung einen signifikant höheren Korrektheitsgrad erzielten als die Kinder der Vergleichsgruppe (vgl. B. Harley 1998: 169). Die Ergebnisse sprechen demnach dafür, dass *noticing* nicht nur für erwachsene Lernende von Relevanz ist, sondern auch für Schüler/-innen im Grundschulalter (vgl. B. Harley 1998: 170).⁸⁸ Auffällig war außerdem, dass die für das *noticing* notwendige Voraussetzung gezielter Aufmerksamkeit stark davon abhängig war, inwiefern Aufgaben/Übungen den Interessen der Grundschulkindern entsprachen (vgl. B. Harley 1998: 170). Darüber hinaus stellte sich die Fehlerquote im Falle bereits bekannter Nomen deutlich niedriger dar als im Falle neu erlernter Worte (vgl. B. Harley 1998: 170). Es ist daher anzunehmen, dass es den Kindern leichter fiel, sich auf die Endungen bereits vertrauter Nomen zu konzentrieren (vgl. B. Harley 1998: 170).

⁸⁷ B. Harley (1998) adaptierte die Form des *input processing* insofern, als sie den metalinguistischen Anteil in der Instruktion reduzierte.

⁸⁸ Auch Kerstens (2010: 3) Untersuchungsergebnisse in Bezug auf das Erlernen von Vokabeln bestätigen diese Annahme insofern, als die untersuchten Fremdsprachenlernende weniger von inzidenziellen Lernverfahren als vielmehr von einer expliziten Vermittlung neuer Vokabeln profitierten.

3.3.2.1.3 Sprachlerntheoretische Verortung des Übungsverständnisses dieser Arbeit und Folgerungen für das Üben im Englischunterricht der Grundschule

Die beiden hier dargestellten Theorien der *Noticing Hypothesis* und der *SAT* messen dem Aufbau expliziten Wissens und dem expliziten Lernen⁸⁹ für den Fremdsprachenlernprozess eine zentrale Bedeutung bei. Aufgrund der bereits benannten Schwierigkeiten einer uneingeschränkten Übertragung der *SAT* auf den Fremdsprachenlernprozess von Kindern sollen dem Verständnis des **bewusstwerdenden Übens** die Annahmen der *Noticing Hypothesis* unter Berücksichtigung der hier exemplarisch von B. Harley (1998) dargestellten Integration eines *focus on form* im Grundschulunterricht zugrunde gelegt werden (,schwache‘ *interface hypothesis*). Eine moderate Variante der expliziten Sprachvermittlung/des expliziten Lernens scheint angesichts der spezifischen Lernbedingungen im Englischunterricht der Grundschule insofern angemessen, als sich Lernende zwar einer sprachlichen Struktur ,explizit‘ bewusst werden können, „but the focus-on-form techniques themselves (such as input enhancement) are not necessarily explicit“ (DeKeyser 2008: 328). Doughty & Williams (1998: 4) machen deutlich, dass die Lehrkraft sowohl mittels impliziter als auch expliziter Verfahren Einfluss auf den Fremdsprachenlernprozess der Schüler/-innen nehmen kann:

Teachers may want instead to recognize the synergistic and dynamic possibilities offered by accepting the interventionist view that knowledge can be gained and represented either implicitly or explicitly. In other words [...] we believe that instructional intervention designed by the teacher may be *either* implicit *or* explicit and that the choice for instructional technique or task depends ultimately upon many other considerations, such as the nature of the aspect of language being taught and learned, the language learning processes being engaged via the task or technique, the degree of integration of form and meaning in the teaching approach, the level of the learners, and so forth (kursiv im Original).

Neben der Bedeutung eines bewusstwerdenden Übens im Sinne des hier dargestellten *focus-on-form*-Ansatzes lassen beide Theorien zudem eine grundsätzliche Wichtigkeit des **prozeduralisierenden/automatisierenden Übens** erkennen.⁹⁰ Während Schmidt (1994: 20) lediglich darauf hinweist, dass Sprachwissen im Laufe des Lernprozesses automatisiert werden kann, ohne näher auf den zugrunde liegenden Prozess einzugehen, wird in der *SAT*

⁸⁹ Explizites Wissen und explizites Lernen sind insofern nicht gleichzusetzen, als sich der Begriff des *Wissens* auf die Produktebene des Lernens bezieht und der Begriff des *Lernens* auf den hiermit einhergehenden Prozess (vgl. Schmidt 1994: 20, vgl. ausführlich R. Ellis 2009: 6/16-17).

⁹⁰ Die Prozesse der Prozeduralisierung und der Automatisierung werden zwar in sprachlerntheoretischer Hinsicht (*SAT*, vgl. DeKeyser 2015) differenziert betrachtet, sind aber in der unterrichtlichen Praxis kaum voneinander zu trennen, da beide Übungseffekte möglicherweise durch die gleichen kommunikativen Übungen/Aufgaben hervorgerufen werden.

dagegen vorrangig der Prozeduralisierungs-/Automatisierungsprozess dargestellt. Die SAT hebt vor allem die Bedeutung des Übens an der Schnittstelle zwischen explizitem/deklarativem Wissen und Können hervor:

to bridge the gap between the initial presentation of the L2 knowledge (in traditional deductive learning from the teacher's presentation) or the initial hypotheses formed on the basis of the input (in more inductive learning, be it implicit or explicit) and the desirable end stage of fully proceduralized grammar (DeKeyser 2011: 130-131, vgl. auch DeKeyser 2015: 105).

DeKeyser (2015: 102) weist darauf hin, dass der Ansatz des *focus on form*, wie er auch in aktuellen aufgabenorientierten Ansätzen integriert wird, insofern mit der SAT kompatibel ist, als „engaging in carefully sequenced tasks (from a psycholinguistic perspective) will again lead to proceduralization and potentially some degree of automatization provided that the requisite declarative knowledge is at the disposal of the learner during the task“. Zwar werden in beiden Theorien teilweise unterschiedliche Ansichten hinsichtlich der Repräsentation expliziten und impliziten Wissens vertreten („schwache“ *interface hypothesis*: weitgehende Trennung; „starke“ *interface hypothesis*: in funktioneller Hinsicht keine Trennung zwischen hoch automatisiertem explizitem Wissen und implizitem Wissen). Eine Annäherung lässt sich jedoch insofern erkennen, als DeKeyser (2015: 106) in Anlehnung an Paradis (2009) darauf hinweist, dass explizites Wissen aus psycholinguistischer Sicht nicht durch Üben in implizites Wissen konvertiert werden kann. Außerdem besteht hinsichtlich der Frage, in welcher Weise Lernende in der Interaktion von ihrem Wissen Gebrauch machen, weitgehend Konsens: „While there is controversy regarding the interface of explicit and implicit knowledge at the level of learning, there is wide acceptance that they interact at the level of performance“ (R. Ellis 2009: 16). Demnach muss es das Ziel des Übens sein, sowohl leicht übertragbares explizites Wissen (im Grundschulenglischunterricht vor allem lexikalisches Wissen, d. h. Wörter/formelhafte Sequenzen) als auch implizites Wissen (hoch automatisiertes Sprachwissen/-können) aufzubauen (vgl. DeKeyser 2015: 97-98). Darüber hinaus sollten Kinder im Grundschulalter neben moderaten Formen des expliziten Lernens auch vielfältige Gelegenheiten impliziten Lernens erhalten (vgl. ausführlich DeKeyser 2017b: 3-4).

Für den Kontext des Grundschulenglischunterrichts erscheint daher eine Mischung verschiedener Übungsformen, die sowohl dem Bewusstwerden sprachlicher Phänomene als auch der Prozeduralisierung und Automatisierung dienen, sinnvoll (vgl. auch DeKeyser 2017b). Wie Übungsphasen systematisch gestaltet werden können, wurde bislang jedoch lediglich in Ansätzen deutlich. Hiermit befasst sich nun das folgende Kapitel ausführlicher.

3.3.2.2 Unterrichtskonzeptuelle Perspektive des Übens/der Übung

Angesichts der zentralen Bedeutung des Übens für die Entwicklung produktiven Sprechens muss davon ausgegangen werden, dass ein Großteil des Englischunterrichts in der Grundschule dem Üben gewidmet ist, während offen gehaltene, vorrangig mitteilungsbezogene Aufgaben eher einen geringen Anteil ausmachen. Vor diesem Hintergrund erscheint es problematisch, dass sich die grundschulspezifische Fachliteratur zwar intensiv dem aufgabenorientierten Lernen widmet (s. Kapitel 3.3.1), jedoch der Frage um die unterrichtskonzeptuelle Gestaltung systematischen Übens tendenziell eher wenig Beachtung schenkt. Insbesondere im Zusammenhang mit dem überaus häufigen Gebrauch formelhafter Sequenzen im Englischunterricht der Grundschule (s. Kapitel 1.3) stellt sich die Frage, wie sich formelhafter Sprachgebrauch und bewusstwerdendes Üben verbinden lassen, so dass Grundschulkindern produktives Sprechen entwickeln können.

Das hier vorliegende Kapitel befasst sich daher mit zwei grundschulgemäßen Unterrichtskonzepten, die u. a. von formelhaftem Sprachgebrauch ausgehend aufzeigen, wie bewusstmachende Verfahren gezielt eingesetzt werden können, damit Lernende Einblicke in zugrunde liegende Regelmäßigkeiten erlangen und explizites Sprachwissen aufbauen können. Beide Konzepte werden zunächst vorgestellt sowie hinsichtlich des vorgeschlagenen Übungsverlaufs und der jeweils angedachten Übungsformen sprachlerntheoretisch reflektiert. Abschließend erfolgt eine Bewertung der beiden Konzepte aus der Perspektive des kommunikativen Grundschulenglischunterrichts.

Übungskonzept nach Cameron (2005) auf der Grundlage von Batstone (1994)

Cameron (2005: 108) entwickelt auf der Grundlage des Grammatikkonzepts nach Batstone (1994) einen Übungsverlauf für das Erlernen formal-sprachlicher Phänomene im Englischunterricht der Grundschule. Batstone (1994: 38-65) zeigt in drei aufeinander aufbauenden Teilprozessen – (1) *noticing*, (2) *structuring* und (3) *proceduralizing* – wie der fremdsprachliche Input zu lernerseitigen *intake* verwandelt werden kann.

(1) noticing

Auf Grundlage der *Noticing Hypothesis* (vgl. Schmidt 1990) geht Batstone (1994: 39-40) davon aus, dass Input allein nicht ausreichend ist, um eine Fremdsprache zu erlernen (s. Kapitel 3.3.2.1.2). Zum Beispiel können *top-down*-vermittelte formelhafte Sequenzen, denen bestimmte, den Lernenden aber noch nicht bewusste grammatikalische Strukturen zugrunde liegen, mittels *noticing activities* bewusst gemacht werden (vgl. Batstone 1994: 39-40). *Noticing* kann auf diese Weise dazu beitragen, dass einzelne Segmente nicht nur als Teil einer formelhaften Sequenz wahrgenommen, sondern dass diese auch darüber hinaus

verwendet und übertragbar werden (vgl. Batstone 1994: 39-40). Die Bereitschaft und das Interesse der Lernenden stellen insofern eine wichtige Voraussetzung für eine sprachbezogene Auseinandersetzung dar, als „noticing [...] will only occur as and when the learner herself is ready for it“ (Batstone 1994: 57, vgl. auch Klippel 2000: 25). *Noticing activities* zeichnen sich Cameron (2005: 109/114) zufolge darin aus, dass sie die Schüler/-innen zwar aktiv einbinden, aber keine eigenständigen Sprachmanipulationen erfordern. Übungen in dieser Phase sind daher vornehmlich auf die Rezeption ausgelegt. Sie ermöglichen außerdem die Kontrastierung einer bestimmten sprachlichen Form mit anderen bereits bekannten sprachlichen Formen, so dass „a series of noticing activities may ‚zoom in‘ on details“ (Cameron 2005: 109, Anführungszeichen im Original).⁹¹

(2) *structuring*

In dieser Phase strukturieren Lernende ihre bereits gebildeten Hypothesen zu dem betreffenden sprachlichen Phänomen in einem langsamen, graduell verlaufenden Prozess um:

It is as if she formulates successive hypotheses, with one gradually giving way to another as she notices and incorporates more about the target language. Each hypothesis will be her best bet so far, and with luck, each successive hypothesis will be an improvement on its predecessor (Batstone 1994: 41).

Diese Phase muss als ein zyklisch verlaufender Prozess verstanden werden, in dem sich Phasen des *renoticing* und des *restructuring* wiederholen können (vgl. Batstone 1994: 41-42). *Restructuring* und *renoticing* bedingen sich insofern gegenseitig, als „renoticing acts as the kind of gateway to restructuring, the one facilitating the other“ (Batstone 1994: 41). Übungen, die in dieser Phase eingesetzt werden, verlangen im Gegensatz zu den *noticing activities* der ersten Phase auch formal-sprachliche Manipulationen (vgl. Batstone 1994: 61). Im Grundschulenglischunterricht wird hierbei meist ein bestimmtes *pattern* mit verschiedenen Inhaltswörtern variiert (vgl. Cameron 2005: 109). Zum Beispiel finden die Kinder durch Fragen mittels des *pattern* *Do you like_?* heraus, welches Essen ihre Mitschüler/-innen mögen (vgl. Cameron 2005: 116). Die somit zum Ausdruck gebrachten Bedeutungskonzepte tragen dazu bei, dass diesen Übungen auch ein kommunikativer Wert zukommt (vgl. Cameron 2005: 109). Die von Batstone (1994: 42) vorgesehene Zirkularität des Übungsprozesses wird von Cameron (2005: 116) in Bezug auf das benannte Beispiel wie folgt verdeutlicht:

⁹¹ Die bei Cameron (2005: 114-115) aufgeführten Beispiel-*activities* lassen erkennen, dass sich *noticing* meist auf bereits vorhandene deklarative Wissensbestände bezieht, aber dass diese auch vereinzelt zur Einführung neuer Wörter/formelhafter Sequenzen verwendet werden.

The original question *Do you like...?* might have been produced as a chunk, whereas at this stage, the task can require the chunk to be broken down and re-used, as each child reports his or her individual results: *six people like pizza, and two people like cakes.* (kursiv im Original).

Auf diese Weise findet eine Übertragung des *pattern* auf die dritte Person Plural statt, womit eine Abwandlung (quasi eine ‚Umstrukturierung‘ des *pattern*) auf formal-sprachlicher Ebene einhergeht.

(3) *proceduralizing*

Während in den ersten beiden Phasen vorrangig „*knowledge about use in communication*“ (Batstone 1994: 42, kursiv im Original) aufgebaut wird, sollen die Lernenden in der *proceduralizing*-Phase dazu befähigt werden, das erlernte Wissen in ‚echten‘ Kommunikationssituationen anzuwenden (vgl. Batstone 1994: 42-43). Um einen flüssigen Sprachgebrauch zu entwickeln, muss Sprachwissen – d. h. sowohl unmittelbar ganzheitlich erlernte als auch eigens gebildete und erst allmählich internalisierte formelhafte Sequenzen – prozeduralisiert/automatisiert werden (vgl. Batstone 1994: 43-44, s. Kapitel 3.3.2.1.1). Übungen, die in dieser Phase zum Einsatz kommen, müssen sowohl den Ansprüchen sprachbezogener als auch den Ansprüchen mitteilungsbezogener Arbeit gerecht werden (vgl. Cameron 2005: 109). Exemplarisch sei an dieser Stelle auf eine Aufgabe verwiesen, in der die Lernenden ihr Lieblingstier beschreiben sollen (vgl. Cameron 2005: 118-119). Die hierfür benötigten Wörter/formelhaften Sequenzen haben die Kinder bereits in der Phase des *structuring* verinnerlicht, so dass sie nun in der Lage sind, ein selbst gewähltes Tier zu beschreiben und dies schriftlich festzuhalten. Sprach- und Mitteilungsbezug greifen hier insofern ineinander, als Lernende bestimmte, zuvor festgelegte sprachliche Strukturen verwenden und sich in kommunikativ bedeutsamer Weise mit ihrem Lieblingstier auseinandersetzen können.

Die Aufgabe, ein weiteres Tier zu beschreiben, würde nicht nur den Prozess der Automatisierung des erlernten Sprachwissens/-könnens weiter vorantreiben, sondern auch einen Transfer bereits erlernter formelhafter Sequenzen auf einen neuen Inhalt (hier: ein anderes Tier mit anderen Beschreibungsmerkmalen) ermöglichen (vgl. Cameron 2005: 118-119). Es wäre demnach äußerst wahrscheinlich, dass Kinder auf diese Weise zum produktiven Sprechen gelangen.

Reflexion des Übungsverlaufs und der Übungsformen

Den ersten beiden Phasen des *noticing* und des *structuring* liegen die Annahmen der *Noticing Hypothesis* zugrunde (vgl. Schmidt 1990, ‚schwache‘ *interface hypothesis*). Hier wird vorrangig deklaratives Wissen mittels bewusstmachenden Übens aufgebaut, indem die

Schüler/-innen ausgehend von bereits erlernten formelhaften Sequenzen grammatikalische Regelmäßigkeiten wahrnehmen können. Die Übungsvorschläge der ersten beiden Phasen deuten insofern auf einen eher impliziten Formfokus (vgl. Doughty & Williams 1998: 232) hin, als die Aufmerksamkeit der Lernenden zwar gezielt von der Lehrkraft gesteuert, aber eine metalinguistische Auseinandersetzung grundsätzlich vermieden wird. Darüber hinaus müssen die Lernenden für die erfolgreiche Bearbeitung der Übungen die zuvor fokussierten formelhaften Sequenzen verwenden (*essential focus on form*, vgl. Doughty & Williams 1998: 236).

Die letzte Phase des *proceduralizing* ist insofern mit den Annahmen der SAT (vgl. DeKeyser 2015, ‚starke‘ *interface hypothesis*) vereinbar, als davon ausgegangen wird, dass Lernende die wahrgenommenen sprachlichen Formen in bedeutungsvollen Kommunikationskontexten anwenden und automatisieren sollen. In der Prozeduralisierungsphase findet schließlich eine Zusammenführung verschiedener deklarativer Wissensbestände in einer komplexen Sprachhandlung statt. Wiederholungen und geringfügige Modifikationen in der Aufgabenstellung tragen bei einer erneuten Aufgabenbearbeitung zur Automatisierung bei.

Sprachlernmodell nach Kuhn (2006)/Mindt & Wagner (2009) auf der Grundlage von Karmiloff-Smith (1992)

Kuhn (2006: 159-254) sowie Mindt & Wagner (2009: 190-200) übertragen Karmiloff-Smiths (1992) *RR-Modell* (*representational redescription*) auf den Englischunterricht in der Grundschule, um sowohl das imitativ-ganzheitliche Lernen (z. B. Wortschatz/formelhafte Sequenzen) als auch das regelgeleitete Lernen (überwiegend der grammatikalische Bereich) auf der Grundlage lerntheoretischer Erkenntnisse zu systematisieren.⁹²

Karmiloff-Smith (1992: 17-18) stellt den zyklischen, überwiegend unbewusst verlaufenden kindlichen Entwicklungsprozess vom impliziten zum expliziten Wissen – sowohl im sprachlichen (Mutterspracherwerb) als auch im außersprachlichen Bereich (z. B. in der mathematischen Entwicklung) – in insgesamt vier altersunabhängigen Phasen (*Implicit 1*, *Explicit 1*, *Explicit 2*, *Explicit 3*) dar.⁹³

Im Zuge der Übertragung des *RR-Modells* auf den Grundschulenglischunterricht nehmen Kuhn (2006) sowie Mindt & Wagner (2009: 192-193) eine Modifikation der zweiten Phasenbezeichnung vor. Karmiloff-Smiths (1992: 20) Bezeichnung *Explicit 1* für die zweite

⁹² Neben Kuhn (2006) sowie Mindt & Wagner (2009) nehmen auch Mindt (2006: 73), Mindt & Schlüter (2007: 32) sowie Legutke et al. (2012: 70) eine Übertragung des Modells auf den Grundschulenglischunterricht vor mit dem Ziel, bewusstmachendes Lernen in den Unterrichtsverlauf zu integrieren.

⁹³ Eine ausführliche Erläuterung der einzelnen Phasen des *RR-Modells* ist bei Karmiloff-Smith (1992: 18-20/48-49) zu finden.

Phase stellt sich Kuhn (2006: 57) zufolge insofern ungeeignet dar, als Lernende an dieser Stelle noch nicht über explizites Wissen verfügen. Hieraus ergeben sich die folgenden Phasenbezeichnungen: *Implizit 1*, *Implizit 2*, *Explizit 1*, *Explizit 2* (vgl. Kuhn 2006: 57, Mindt & Wagner 2009: 192-193). Die einzelnen Phasen werden im Folgenden erläutert.

In der Phase *Implizit 1* werden Wörter (z. B. die Pluralformen von *pen*, *pencil*, *book*, *schoolbag*) und formelhafte Sequenzen (z. B. *See you later!*) von den Kindern wahrgenommen und nach Aufforderung imitiert (vgl. Mindt & Wagner 2009: 193).

In der Phase *Implizit 2* sprechen die Schüler/-innen die englischen Wörter/formelhaften Sequenzen „ohne unmittelbare Vorgabe“ nach (Mindt & Wagner 2009: 193). Zum Beispiel sehen die Lernenden die Bildkarte eines Gegenstandes und können diesen ohne vorherige Wiederholung durch die Lehrkraft in der richtigen Pluralform benennen: *pens*, *pencils*, *books*, *schoolbags* (Mindt & Wagner 2009: 195, kursiv/unterstrichen im Original). Im Bereich der formelhaften Sprachverwendung wird exemplarisch angeführt, wie dem Lernenden ein bestimmter Gegenstand mit den Worten *Here you are!* gereicht wird und der Lernende selbstständig mit *Thank you!* antwortet (vgl. Mindt & Wagner 2009: 194).

Sofern die Kinder eine sprachliche Regelmäßigkeit erkannt und diese gespeichert haben, erfolgt in der Phase *Explizit 1* „die erste regelgeleitete Wiederverwendung“ und ein Transfer auf neue ähnliche Fälle wird ermöglicht (Mindt & Wagner 2009: 194). Zum Beispiel lernen die Schüler/-innen die Nomen *arm*, *hand*, *finger* kennen und sind aufgrund des bewussten Zugriffs auf die Regel „in der Lage, bei Vorgabe von Zahlen die richtigen Singular- und Pluralformen der neuen Wörter zu produzieren: *one arm*, *two hands*, *one hand*, *three fingers*“ (Mindt & Wagner 2009: 195, kursiv/unterstrichen im Original). Bewusstwerdendes Üben findet hier insofern statt, als Kinder explizit zwischen Singular- und Pluralform unterscheiden und somit auf ihr bereits erlerntes Regelwissen zurückgreifen müssen. In dieser Phase scheint es demnach mit am wahrscheinlichsten, dass produktives Sprechen auf einer rein formal-sprachlichen Ebene (quasi *top-down*-basiert) initiiert wird. Die Beispiele des formelhaften Sprachgebrauchs werden jedoch nicht weiter aufgegriffen.

In der Phase *Explizit 2* sehen Mindt & Wagner (2009: 247) zunächst eine Sprachanwendung innerhalb eines lehrerzentrierten Unterrichtssettings vor. Das bewusstwerdende Üben findet auf dieser höchsten Abstraktionsebene in Form einer Verbalisierung der erkannten Regel statt, wie hier exemplarisch für das Plural -s dargestellt: „In der Mehrzahl steht immer ein -s.“ (Mindt & Wagner 2009: 195, Anführungszeichen im Original). Die verbalisierte Regel muss zu diesem Zeitpunkt weder vollständig sein, noch entsprechende Fachtermini enthalten (vgl. Mindt & Wagner 2009: 195). Vorschläge zum Einbezug formelhafter Sequenzen sind auch hier nicht zu finden.

Reflexion des Übungsverlaufs und der Übungsformen

Die hier dargestellten Phasen dienen vorrangig dem Aufbau deklarativen Wissens. Ausgehend von deklarativ-lexikalischem Sprachwissen in Form formelhafter Sequenzen und einzelner Wörter, die in der Phase *Implizit 1* mittels imitativer Übungen eingeführt werden, wird angenommen, dass die Schüler/-innen mittels überwiegend explizit-induktiver form-fokussierender Vermittlungsstrategien in den Phasen *Implizit 2* und *Explizit 1* explizites grammatikalisches Sprachwissen aufbauen. Dieses wird von den Kindern in der letzten Phase (*Explizit 2*) explizit versprachlicht.

Kritische Betrachtung der vorgestellten Unterrichtskonzepte

Die beiden hier dargestellten Übungskonzepte sollen aus der Perspektive des kommunikativen Grundschulenglischunterrichts unter den folgenden Gesichtspunkten kritisch betrachtet und hierbei miteinander verglichen werden:

- (1) Umsetzung des bewusstwerdenden Übens,
- (2) Umsetzung des prozeduralisierenden/automatisierenden Übens,
- (3) Potenzial der Konzepte für die Entwicklung produktiven Sprechens.

(1) Umsetzung des bewusstwerdenden Übens

Hier werden im Wesentlichen drei Aspekte dezidiert betrachtet: a) der Einbezug formelhafter Sequenzen, b) der Gegenstand des Übens sowie c) der Zeitpunkt des Übens (reaktiv vs. proaktiv).

a) Einbezug formelhafter Sequenzen

Die bestehenden formelhaften Wissensbestände (deklarativ-lexikalisches Wissen) stellen in beiden Konzepten den Ausgangspunkt des bewusstwerdenden Übens dar. Mittels impliziter/expliziter form-fokussierender Verfahren wird das lexikalische Wissen um deklarativ-grammatikalische Wissensbestände erweitert bzw. vertieft.

Die formal-sprachliche Auseinandersetzung auf der Grundlage bereits bekannter Wörter/formelhafter Sequenzen erscheint angesichts der Erkenntnisse B. Harleys (1998) aus der *focus-on-form*-Forschung für das frühe Fremdsprachenlernen angemessen. Darüber hinaus empfehlen auch Legutke et al. (2012: 70) für den Englischunterricht in der Grundschule formelhafte Sequenzen zum Ausgangspunkt expliziten Lernens zu machen:

It is much more important to create and use opportunities in the classroom to help learners discover or notice words in the lexical chunks and make them realize that these words can be substituted by other words, thus enabling them to use language creatively (Legutke et al. 2012: 70).

Während Cameron (2005) auch im Prozessverlauf den formelhaften Sprachgebrauch konsequent miteinbezieht, berücksichtigen Mindt & Wagner (2009) zwar auf den ersten Stufen Einzelwörter und formelhafte Sequenzen, in den aufgeführten Beispielen der beiden expliziten Phasen werden formelhafte Sequenzen allerdings nicht weiter einbezogen (vgl. hierzu auch Kuhn 2006: 159-219). Es ist demnach fraglich, inwiefern die beschriebenen Prozesse des *RR*-Modells auch auf den Gebrauch formelhafter Sequenzen übertragbar sind und wie die explizite Wissensvermittlung vom formelhaften Sprachgebrauch ausgehend fortgeführt werden kann.

In Anbetracht der erfolgten Auseinandersetzung mit den Begriffen des expliziten/impliziten Wissens (s. Kapitel 3.3.2.1.1) stellt sich die Frage, welcher Wissensform die hier am Anfang des Übungsprozesses stehenden Einzelwörter/formelhaften Sequenzen zuzuordnen sind. Batstone (1994: 39) zufolge greifen Lernende gerade zu Beginn des Lernprozesses eher auf lexikalisches als auf grammatikalisches Wissen zurück. Sie verfügen zwar demnach über explizites Lexikwissen in Form formelhafter Sequenzen, wie z. B. *it's a*, sind sich hierbei jedoch der Teilsegmente *it-is-a* nicht bewusst. Batstone (1994) bezeichnet dieses Struktur-/Grammatikwissen dennoch nicht als implizit.

Gemäß des hier von Kuhn (2006) sowie Mindt & Wagner (2009) vorgestellten Konzepts ist anzunehmen, dass die Einzelwörter/formelhaften Sequenzen in der Phase *Implizit 1* explizit eingeführt werden, indem die Lehrkraft die Lernenden explizit auffordert, diese nachzusprechen [*All together, please: Three bananas.* (Kuhn 2006: 178)]. Die Phasenbezeichnung suggeriert hingegen, dass es sich bei dem hier aufgebauten Sprachwissen um implizites Wissen handeln müsste. Ob den Kindern zu diesem Zeitpunkt jedoch implizites Regelwissen, wie z. B. das Wissen um die Pluralbildung in *cats*, vorliegt und die Lernenden somit unbewusst in der Lage sind, die Regel auch auf andere Fälle anzuwenden, erscheint insofern fraglich, als eine Übertragung der Regel auf andere Nomen erst in der Phase *Explizit 2* vorgesehen wird. Viel wahrscheinlicher ist dagegen die Annahme, dass die Phasenbezeichnungen den Explizitätsgrad des Formfoki näher bestimmen sollen (implizit: imitatives/reproduktives Sprechen; explizit: metalinguistische Verbalisierung) und dass es sich nicht – wie ursprünglich bei Karmiloff-Smith (1992) vorgesehen – um die jeweilige Bezeichnung der Wissensrepräsentation handelt. Die dem Konzept zugrunde liegenden Annahmen hinsichtlich der Repräsentation expliziten/impliziten Wissens und der aber nicht gleichzusetzenden Bezeichnungen der expliziten/impliziten Instruktion gehen allerdings nicht klar genug aus den Darstellungen hervor. Vor diesem Hintergrund erscheint die weitgehend unkritische Übernahme des *RR*-Modells problematisch:

Das Modell von Karmiloff-Smith bezieht sich auf den Erstspracherwerb, kann jedoch problemlos auf den Zweitspracherwerb übertragen werden. Somit kann dieses Modell als Fundament zur Planung von Englischunterricht in der Primarstufe dienen (Kuhn 2006: 138).

Angesichts des dem RR-Modell zugrunde liegenden ungesteuerten Lernkontext und der hiermit einhergehenden ‚natürlichen‘ Entwicklung vom impliziten zum expliziten Wissen (vgl. Karmiloff-Smith 1992: 49), der aber gleichzeitig im schulischen Lernkontext wenigen Möglichkeiten impliziten Lernens muss eine uneingeschränkte, weitgehend unkritische Übernahme des Modells im Grundschulenglischunterricht in Frage gestellt werden.

b) Gegenstand des bewusstwerdenden Übens

Das Übungskonzept von Kuhn (2006) sowie Mindt & Wagner (2009) berücksichtigt im Gegensatz zu Camerons (2005) Konzept ausnahmslos den morphologischen Bereich, wie das Plurals -s oder das dritte Person Singular -s. Angesichts der Vielzahl an Möglichkeiten, die Aufmerksamkeit der Kinder auf formal-sprachliche Phänome zu lenken – insbesondere in den Bereichen der Lexik oder Pragmatik – erscheint die vorgenommene Einschränkung für den Grundschulenglischunterricht weniger angemessen.

c) Zeitpunkt des bewusstwerdenden Übens (reaktiv vs. proaktiv)

Das hier von Kuhn (2006) sowie Mindt & Wagner (2009) vorgestellte Konzept deutet auf einen bereits im Vorfeld festgelegten Unterrichtsverlauf (proaktiver Formfokus) hin, der von lexikalischem Sprachwissen ausgehend zum explizit-kommunizierbaren Grammatikwissen führen soll. Hierbei besteht jedoch die Gefahr, dass der gesamte Unterricht auf eine explizite Verbalisierung am Ende einer Stunde/Unterrichtseinheit ausgerichtet wird. Kuhns (2006) exemplarisch entworfene Unterrichtsvorschläge bestätigen dies insofern, als der Übungsprozess stets mit der Formulierung einer Regel durch die Schüler/-innen abschließt. Vor diesem Hintergrund erscheint die Warnung Legutkes et al. (2012: 70), „not to turn this into a formalized teaching approach“, berechtigt. Stattdessen sollte die formal-sprachliche Auseinandersetzung weniger stark vorgeplant werden und spontan im Unterricht integriert werden können (reaktiver Formfokus): „Teachers need to look out for these chances to use spontaneous learner contributions [...] to insert an awareness sequence rather than pre-planning it, i. e. follow the child when it is ready for it“ (Legutke et al. 2012: 70). In diesem Sinne betont auch Klippel (2000: 25), dass die Bewusstmachung grammatischer Strukturen vorrangig bei Nachfragen der Kinder selbst erfolgen sollte (vgl. auch Batstone 1994). Hierfür bedarf es allerdings eines Unterrichts, der die Neugierde und das Interesse der Kinder für sprachliche Phänomene weckt (vgl. Cameron 2005: 121). Den Ausführungen zufolge lässt sich Spontaneität und Flexibilität im Umgang mit sprachlicher Form eher mit

Camerons (2005) Konzept umsetzen, da einzelne Phasen häufiger durchlaufen werden und sich auf diese Weise die Prozesse des *renoticing* oder *restructuring* in zyklischer Form wiederholen können.

(2) *Prozeduralisierendes/Automatisierendes Üben*

Kuhn (2006) sowie Mindt & Wagner (2009) sehen im Gegensatz zu Cameron (2005) am Ende des Prozesses keine kommunikative Anwendungsphase (*proceduralizing*) vor, in der neben der fokussierten Sprachform auch andere formelhafte Sequenzen/Wörter reaktiviert und in der Interaktion gemeinsam prozeduralisiert bzw. automatisiert werden können. Zwar wird die Stufe *Explizit 2* bei Kuhn (2006: 247-248) durch eine Anwendungsphase, die ursprünglich nicht in dem Modell vorgesehen wurde, ergänzt, die hier vorgeschlagenen Übungen beschränken sich allerdings ausschließlich auf das vermittelte grammatikalische Phänomen.⁹⁴ Demnach bleibt in dem von Kuhn (2006) und Mindt & Wagner (2009) vorgestellten Konzept weitgehend unklar, wie die Kluft zwischen explizitem Wissen und Sprachgebrauch überbrückt werden soll.

(3) *Potenzial für die Entwicklung produktiven Sprechens*

Ein Großteil der in beiden Konzepten vorgestellten Phasen ermöglicht scheinbar überwiegend imitativ-reproduktives Sprechen. Bei Mindt & Wagner (2009) deuten die Ausführungen darauf hin, dass erst in den letzten beiden Phasen aufgrund des formal-sprachlichen Transfers produktives Sprechen auf der Ebene eines weitgehend regelgeleiteten Sprechens ermöglicht wird. Dies entspricht jedoch nicht dem erweiterten Verständnis produktiven Sprechens, wie es im Kontext dieser Arbeit vertreten wird (s. Kapitel 2.2.5.3). Produktives Sprechen im Sinne bedeutungsvoller Kommunikation, in der Lernende persönliche Kommunikationsbedürfnisse zum Ausdruck bringen und hierbei auf eine Vielzahl verschiedener, bereits erlernter Inhaltswörter/formelhafter Sequenzen in rekombinierter Weise zurückgreifen können, scheint demnach ausschließlich in der bei Cameron (2005) dargestellten *proceduralizing*-Phase gefördert zu werden.

Angesichts des weitgehend unflexiblen, auf die explizite Verbalisierung einer Regel ausgerichteten Unterrichts in den Konzepten von Kuhn (2006) sowie Mindt & Wagner (2009), in denen zudem keine kommunikative Anwendungsphase, in der die fokussierte

⁹⁴ Die Anwendung wird in kommunikative Spiele eingebettet, diese stellen sich jedoch überwiegend reduziert auf das sprachliche Phänomen dar. Zum Beispiel wird die erkannte Plural -s Markierung im Spiel *In my schoolbag* angewandt, in dem sich die Lernenden in einer lehrerzentrierten Unterrichtskonstellation verschiedene Gegenstände merken, zeichnen und im Anschluss in der richtigen Pluralform benennen sollen, wie z. B. *four rulers* oder *one pen* (Kuhn 2006: 190).

Form mit bereits bekannten Wörtern/formelhaften Sequenzen rekombiniert – also weder prozeduralisiert noch automatisiert – werden kann, erscheint für den Englischunterricht in der Grundschule ein weitgehend flexibler, in zyklischen Bahnen verlaufender Unterrichtsverlauf, wie er bei Cameron (2005) in Anlehnung an Batstone (1994) zu finden ist, angemessen.

3.4 Kommunikativ-unterstützende Perspektive (Womit?/Wodurch?)

Das hier vorliegende Kapitel nimmt eine kommunikativ-unterstützende Perspektive auf den Grundschulenglischunterricht ein und beschäftigt sich in erster Linie mit der „Qualität der *personalen Kommunikations- und Lernhilfeaufgaben* von Lehrerinnen und Lehrern in Bezug auf eine pädagogisch förderliche Interaktion, Lernunterstützung und Beziehungsgestaltung“ (Reusser 2008: 228, kursiv im Original). Hiermit ist im Wesentlichen die Frage verbunden, wie die Lehrkraft über die sprachliche Unterstützungsebene hinaus (s. Kapitel 3.3.2) auch in unterrichtsstruktureller und sozial-affektiver Hinsicht geeignete Bedingungen für die Entwicklung produktiven Sprechens schaffen kann.

Die sozial-affektive Ebene der Unterrichtsführung umfasst „eines auf die Bedürfnisse der Lerner eingestellten, am Kinde als fühlendem und denkendem Wesen orientierten Begriffs von Fremdsprachenlernen im Sinne einer behutsam begleitenden, Befremdung abfedernden Initiation in die fremde Sprache und die Zielsprachenwelt“ (Sambanis 2007: 142). Die Lehrkraft fühlt sich in die Situation der Drittklässler/-innen ein und erkennt, dass mit dem Erlernen einer fremden Sprache neben Erwartungen möglicherweise auch Ängste verbunden sein können (vgl. Sambanis 2007: 142).⁹⁵ Damit Lernende jedoch angstfrei mit der fremden Sprache umgehen lernen und sprachliche Risiken eingehen können, muss das Wohlbefinden der Schüler/-innen im unterrichtlichen Kontext sichergestellt sein. Dieses stellt sich Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse & Tinius (2017: 42) zufolge bei Kindern ein, wenn ihre Grundbedürfnisse (*Bindungsbedürfnis, Bedürfnis nach Weltaneignung/Exploration, Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle, Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz, Bedürfnis nach Lustgewinn/Unlustvermeidung*) berücksichtigt und erfüllt

⁹⁵ Sambanis (2007: 142) zitiert an dieser Stelle Crutchfield (2004: 139). Angesichts der im Literaturverzeichnis nicht aufgeführten Quelle Crutchfields (2004) sowie eigener Recherchen hinsichtlich der Publikationen des vermeintlich gemeinten Autors John Crutchfield im Jahre 2004 (s. <http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/we06/engdid/mitarbeiter/ehemalige/john-crutchfield/index.html>), der jedoch nicht übereinstimmenden Seitenanzahlen der in Frage kommenden Artikel, bleibt die Ursprungsquelle an dieser Stelle unklar.

werden.⁹⁶ Die Lehrkraft sollte den hier genannten kindlichen Grundbedürfnissen in unterschiedlichen Bereichen des Englischunterrichts ausreichend Beachtung schenken. In der (grundschul-)didaktischen Literatur (vgl. z. B. H. Meyer 2004) werden verschiedene Unterrichtsprinzipien genannt, deren theoretische Grundlage direkt oder indirekt auf den kindlichen Grundbedürfnissen basiert. Im Folgenden sollen in Anlehnung an die von H. Meyer (2004) benannten Merkmale guten Unterrichts fünf exemplarisch herausgegriffene Bereiche – Transparenz in der Unterrichtsgestaltung, inhaltliche Klarheit, lernförderliches Klima, Methodenvielfalt und individuelle Förderung – hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Gestaltung eines kommunikativen Grundschulenglischunterrichts und die Entwicklung produktiven Sprechens reflektiert werden.

3.4.1 Transparenz in der Unterrichtsgestaltung

Um dem Bedürfnis der Kinder nach Orientierung und Kontrolle (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2017: 42-43) gerecht zu werden, kann die Lehrkraft auf verschiedenen Ebenen des Unterrichts für Transparenz sorgen. Im Folgenden soll die Bedeutung einer transparenten Unterrichtsgestaltung in Bezug auf (1) den Unterrichtsverlauf und (2) die Unterrichtsziele näher betrachtet werden.

(1) Transparenter Unterrichtsverlauf

Kinder profitieren davon, einzelne Schritte innerhalb einer Aufgabe oder einer Unterrichtsphase zu kennen (vgl. Cameron 2005: 58). Die Lehrkraft kann beispielsweise mithilfe von Piktogrammen einzelne Schritte/Phasen einer Aufgabe/Unterrichtsstunde und die zur Verfügung stehende Zeit für eine Arbeitsphase visualisieren, so dass sich Lernende innerhalb des Unterrichtsverlaufs entsprechend orientieren können.

(2) Transparente Ziele

Transparenz auf der Zielebene ermöglicht Lernenden tiefer gehende Einblicke in die Sinnhaftigkeit einer bestimmten Aufgabe/Übung. Eine wichtige Voraussetzung hierfür ist, dass die Lehrkraft die Ziele einer Aufgabe/Übung zuvor exakt definiert hat:

⁹⁶ Die Autorinnen/Autoren erweitern die von Grawe (2004: 188-189) aufgeführten Grundbedürfnisse des Kindes – das *Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle*, *Lustgewinn/Unlustvermeidung*, *Bindungsbedürfnis*, *Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung/-schutz* – um das *Bedürfnis nach Weltaneignung und Exploration*. Grawe (2004) stellt die Grundbedürfnisse auf Grundlage empirischer Befunde aus der Psychologie zusammen.

[T]he teacher, in planning, must set clear and appropriate *language learning goals*. [...] The course book or syllabus may dictate what is to be taught, but what is to be learnt can only be planned by a teacher who knows the pupils, and can make the book or syllabus work for them (Cameron 2005: 28, kursiv im Original).

Lernende, die die angestrebten Lernziele einer Aufgabe/Übung kennen, können die Bedeutung der verwendeten Wörter/formelhaften Sequenzen für ihre eigene Person besser einschätzen (vgl. Cameron 2005: 59). Die Lehrkraft kann diesen Prozess gezielt unterstützen, indem sie die Lernenden bittet, sich eine Situation vorzustellen, in der die erlernten Wörter/formelhaften Sequenzen natürlicherweise verwendet werden (vgl. Cameron 2005: 59, s. Kapitel 3.2.3.3).

3.4.2 Inhaltliche Klarheit

Inhaltliche Klarheit ist eine Grundvoraussetzung guten Unterrichts (vgl. H. Meyer 2004: 55) und kommt in ähnlicher Weise wie eine transparente Unterrichtsgestaltung dem kindlichen Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2017: 42-43) nach. Inhaltliche Klarheit liegt vor, „wenn die Aufgabenstellung verständlich, der thematische Gang plausibel und die Ergebnissicherung klar und verständlich gestaltet worden ist“ (H. Meyer 2004: 55). Das heißt, der gesamte Unterricht sollte letztlich um das Verständnis der Lernenden bemüht sein.

Im Grundschulenglischunterricht stellt der Gebrauch der Fremdsprache eine zusätzliche Herausforderung für die Schüler/-innen dar: Die Lehrkraft führt nicht nur Sprachinhalte (Wörter/formelhafte Sequenzen) in englischer Sprache ein, sondern gestaltet auch einen Großteil der Klassenraumorganisation (*classroom discourse*) in englischer Sprache. Inhaltliche Klarheit sollte jedoch nicht insofern missverstanden werden, als davon ausgegangen wird, dass Kinder alles, was in der Fremdsprache gesprochen wird, auch verstehen müssen bzw. dass sich die Lehrkraft des Verständnisses jedes einzelnen Wortes vergewissern muss (vgl. Halliwell 2002: 12). Vielmehr sollten die Schüler/-innen lernen, mit Nichtverstehen adäquat umzugehen, d. h. beispielsweise, Unbekanntes aus dem Kontext erschließen zu lernen, ohne dass die exakte Bedeutung eines jeden Wortes unmittelbar zur Verfügung stehen muss (vgl. Halliwell 2002: 12). Die Lehrkraft sollte die Lernenden genau beobachten und erkennen, wann Verständnisschwierigkeiten möglicherweise eine weitere Wiederholung ihrerseits bedürfen – „before the temporary lack of understanding becomes critical“ (Halliwell 2002: 12).

3.4.3 Lernförderliches Klima

Unter dem Begriff *Klima* versteht H. Meyer (2004: 47) „die *humane* Qualität der Lehrer-Schüler- und der Schüler-Schüler-Beziehungen“ (kursiv im Original). Hierzu zählen im weitesten Sinne gegenseitiger Respekt, klare Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge der Lehrkraft gegenüber den Lernenden und der Lernenden untereinander (vgl. H. Meyer 2004: 47), um dem kindlichen Bedürfnis nach Selbstwertschutz und -erhöhung (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2017: 43) nachzukommen.

Im Englischunterricht der Grundschule hat u.a. der Umgang der Lehrperson mit Fehlern der Kinder einen entscheidenden Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichtsklimas. Die Lehrkraft sollte daher stets freundlich, behutsam und einfühlsam auf Fehler reagieren (vgl. auch As. Jäger 2012: 118). Während ‚echte‘ Kommunikation in der Fremdsprache weitestgehend ohne Fehlerkorrekturen auskommen muss, da sie durch einen experimentierenden Umgang mit der Fremdsprache gekennzeichnet ist – ohne Garantie, dass die Äußerungen des anderen fehlerfrei sind bzw. dass eigene sprachliche Fehler verbessert werden (vgl. Halliwell 2002: 12), kann der Englischunterricht in der Grundschule jedoch insofern einen Mittelweg vorsehen, als sich die Korrektur eines Fehlers durch die Lehrkraft danach richtet, ob der Inhalt der Äußerung oder der kognitive Aspekt des Lernens im Vordergrund steht (vgl. Böttger 2005: 163-164). So gilt das Prinzip *message before accuracy*, wenn Kinder beispielsweise damit beginnen, eigene Wörter auf der Basis von bereits Gelerntem zu kreieren (vgl. Kurtz 2008: 7). In solchen Phasen sollte die Lehrkraft Fehlern weitgehend tolerant begegnen:

being prepared for and accepting errors and mistakes as a natural part of the overall learning process. Interrupting and explicitly correcting learners while they are trying to get a message across will almost certainly reduce their willingness to improvise and take communicative risks (Kurtz 2015: 83).

In vorrangig sprachbezogenen Übungen, wie z. B. imitativer Sprechübungen, kann der Fokus hingegen auf *accuracy* gelegt werden (vgl. auch Butzkamm 2004: 317). Kommt es hierbei zu einem Aussprachefehler, kann die Lehrkraft implizit durch korrektes Wiederholen auf den Fehler reagieren (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 38-39), ohne jedoch einzelne Kinder explizit darauf hinzuweisen und sie hierbei möglicherweise bloßzustellen.

3.4.4 Methodenvielfalt

Methodenvielfalt ist erforderlich, um sowohl den unterschiedlichen Aufgabenstellungen des Unterrichts als auch der Heterogenität der Lernvoraussetzungen gerecht zu werden (vgl.

H. Meyer 2004: 74).⁹⁷ Methodenvielfalt lässt sich auf verschiedenen unterrichtlichen Ebenen umsetzen. Das hier vorliegende Kapitel befasst sich einschränkend mit der Handlungsdimension der Sozialform und ihrer Bedeutung für die Entwicklung des produktiven Sprechens.

Der Forschungsstand zum mündlichen Sprachkönnen von Grundschulkindern deutete darauf hin, dass der Englischunterricht in der Grundschule überwiegend lehrerzentriert gestaltet wird, während geöffnete Unterrichtsphasen, in denen Kinder produktiv sprechen, dagegen nur selten beobachtet wurden (vgl. Engel 2009: 198, s. Kapitel 1.3). Lehrkräfte sollten daher „ermutigt werden, den Unterricht weniger lehrerzentriert zu gestalten und weiter zu öffnen, um den Kindern mehr Anlässe und Raum zu geben für explorierendes, experimentierendes und produktives sprachliches Handeln“ (Engel 2009: 213).⁹⁸ Da ein phasenweise lehrerzentriert gestalteter Grundschulenglischunterricht jedoch nicht per se zu verurteilen ist (vgl. Engel 2009: 198), erscheint eine Ausbalancierung der verschiedenen Sozialformen – d. h. sowohl lehrerzentrierter Plenumsunterricht als auch geöffneter Sozialformen der Partner-/Gruppenarbeit – sinnvoll (vgl. H. Meyer 2004: 84, vgl. auch Thaler 2011: 7).⁹⁹ Sowohl der Plenumsunterricht als auch die Partnerarbeit sollen im Folgenden hinsichtlich der Ermöglichung produktiven Sprechens näher betrachtet werden.

3.4.4.1 Plenumsunterricht

Plenumsunterricht, in dem die gesamte Klasse gemeinsam unterrichtet wird und die Lehrkraft „die Arbeits-, Interaktions- und Kommunikationsprozesse steuert und kontrolliert“, ist geeignet, um „eine allgemeine *Orientierungsgrundlage*“ herzustellen, wie z. B. die Präsentation neuen Wissens oder die Sicherung von Arbeitsergebnissen (H. Meyer 1989: 183, kursiv im Original). Im Plenumsunterricht sollte demnach das behandelt werden, was für alle Schüler/-innen von Relevanz ist. Im Englischunterricht der Grundschule eignet sich der Plenumsunterricht – d. h. Unterrichtsphasen, in denen der Fokus auf die Lehrkraft und/oder einzelne Schüler/-innen im Rahmen der bestehenden Sitzordnung oder aber im Sitzkreis ausgerichtet ist – für eine Reihe verschiedener sowohl unterrichtsorganisatorischer als auch sprachlicher Aspekte. In unterrichtsorganisatorischer Hinsicht kann die Lehrkraft

⁹⁷ H. Meyer (2004: 74) bezieht sich an dieser Stelle auf Weinert (1997).

⁹⁸ In Anbetracht der Untersuchungsergebnisse von Kurtz (2001: 221) zum improvisierenden Sprechen von Schülerinnen/Schülern im Englischunterricht der Sekundarstufe soll hier nicht generell angenommen werden, dass produktives Sprechen im frontal gesteuerten Unterricht nicht ebenso gut möglich ist.

⁹⁹ In der englischdidaktischen Literatur wird eine gleichberechtigte Berücksichtigung unter dem Begriff des *balanced teaching* diskutiert (vgl. Thaler 2008: 305-315/2010).

Ziele und Arbeitsabläufe transparent machen, Arbeitsaufträge formulieren und Fragen beantworten. In sprachlicher Hinsicht bietet der Plenumsunterricht allen Lernenden die Möglichkeit, der neuen Sprache in gleichem Maße zu begegnen (vgl. Engel 2009: 198). Dies ist gerade in der Anfangsphase, in der die Lehrperson „das hauptsächliche Medium für die Sprachbegegnung“ darstellt, besonders wichtig (Engel 2009: 198). Lernende können neue Wörter/formelhafte Sequenzen rezeptiv wahrnehmen, Form-Bedeutung-Verknüpfungen vornehmen und Nichtverstehen signalisieren. Das Sprechen findet weitestgehend ‚kontrolliert‘ statt – entweder spricht lediglich ein einziges Kind oder die Schüler/-innen sprechen z. B. in der Gruppe/Kleingruppe chorisch nach. Dies bietet der Lehrkraft die Möglichkeit, die sprachliche Richtigkeit der Schüleräußerungen zu überprüfen und implizite Korrekturen vorzunehmen, von denen letztlich alle Schüler/-innen profitieren können. Darüber hinaus bietet der Plenumsunterricht die Möglichkeit, Dialoge mit leistungsstärkeren Kindern zu demonstrieren, so dass insbesondere leistungsschwächeren Kindern Möglichkeiten der Dialoggestaltung exemplarisch aufgezeigt werden können.

Ein Nachteil des Plenumsunterrichts und nicht zuletzt auch der Grund, warum lehrerzentrierte Phasen lediglich dosiert eingesetzt werden sollten, betrifft die weitgehende Zurückhaltung – teilweise auch passive Haltung der Lernenden (vgl. H. Meyer 1989: 183/193). Mit Ausnahme weniger Übungen, die eine aktive Beteiligung aller Kinder erfordern, wie das chorische Nachsprechen, das Sprechen von Reimen/*chants* oder das Singen, werden im Plenumsunterricht in der Regel immer nur wenige Kinder gleichzeitig kommunikativ tätig. Neben der Lehrer-Schüler-Interaktion sind zwar auch Schüler-Schüler-Interaktionen möglich, die Dialoge finden jedoch immer vor den Augen aller Kinder statt. Authentische Dialoge werden auf diese Weise möglicherweise insofern erschwert, als sich insbesondere leistungsschwächere oder zurückhaltendere Kinder zu Beginn des Übungsprozesses durch das Sprechen in einer Plenumsituation eingeschüchtert fühlen können.

3.4.4.2 Simultane Partnerarbeit

Im Grundschulenglischunterricht werden zwar auch in Plenumsituationen vereinzelt Zwiesprache zwischen Lernenden geführt, im Folgenden soll jedoch primär die Bedeutung der simultanen Partnerarbeit als ‚Gegenspieler‘ des Plenumsunterrichts thematisiert werden.

Der Partnerarbeit im Allgemeinen kommt im Grundschulunterricht insofern eine wichtige Bedeutung zu, als Schüler/-innen sich selbst und ihre Möglichkeiten im Kontakt zu gleichaltrigen Kindern besser kennenlernen:

Aussagen zu Funktionen von Gleichaltrigenbeziehungen verweisen dementsprechend auf Prozesse eines ‚ko-konstruktiven‘ gegenseitigen Abstimmens und Koordinierens unter prinzipiell Gleichen, die insbesondere für die Überwindung des kindlichen Egozentrismus, die Entwicklung von Sprechen, Denken und moralischem Urteilen von genuiner Bedeutung sind (Youniss 1980). Soziale Beziehungen zwischen gleichberechtigten Partnern sind relativ wenig vorstrukturiert; sie fordern zur Selbstgestaltung heraus und bieten damit die Möglichkeit, das gesamte Lernpotenzial der Interaktion auszuschöpfen. Regeln und Konzepte des sozialen Miteinanders werden nicht einfach reproduziert, sondern auf der Basis eigener Erfahrungen gedeutet und ausgefüllt (Petillon 2014: 183, Anführungszeichen im Original).

Im Englischunterricht wird die Schüler-Schüler-Interaktion in Partnerarbeit nicht nur aufgrund ihres sozialen Lernpotenzials als wichtig erachtet, sondern stellt zudem die einzige Möglichkeit dar, eine große Gruppe Lernender aktiv in der Fremdsprache kommunizieren zu lassen (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Dittfurth 2011: 139). Insbesondere zurückhaltendere Kinder profitieren von dieser Sozialform, da sie „in the relative privacy of a pair or small group, without fear of being wrong or of being corrected in front of the class“ (Willis 1999: 35) in der Fremdsprache aktiv werden können. Es ist daher wahrscheinlich, dass sich die Kommunikation innerhalb eines geschützten Rahmens positiv auf die Risikobereitschaft der Lernenden auswirkt und somit möglicherweise auch für das produktive Sprechen förderlich ist. Während Schüler/-innen in lehrergesteuerten Dialogen überwiegend die Rolle des Antwortenden übernehmen,¹⁰⁰ können Lernende im dialogischen Sprechen mit einem/einer gleichberechtigten Partner/-in verschiedene Aspekte mündlicher Kommunikation einüben, wie z. B. *turn taking*, Bedeutungsaushandlung und das Stellen eigener Fragen (vgl. Willis 1999: 35).

Schüler/-innen können von ihrer Partnerin/ihrem Partner lernen, indem sie erfahren, wie ihr Gegenüber die erlernten Wörter/formelhaften Sequenzen nutzt oder neuen Wortschatz einbringt, um Bedeutungen zu übermitteln (vgl. Willis 1999: 35). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob die Lehrkraft auf die Partnerwahl Einfluss nehmen sollte oder ob sich die Kinder ihre Partner vollkommen frei auswählen sollten. Diese Frage lässt sich insofern nicht allgemeingültig beantworten, als eine gezielte Steuerung zum Zwecke der individuellen Förderung einerseits durchaus berechtigt sein kann (s. Kapitel 3.4.5), andererseits sollten Lernende auch die Möglichkeit erhalten, ihre Partner/-innen frei zu wählen. Freundschaften, die sich innerhalb einer Klasse gebildet haben, können auf diese Weise auch im Englischunterricht gelebt werden. Für die Entwicklung produktiven Sprechens ist anzunehmen, dass sich die freie Partnerwahl insofern lernförderlich auswirkt, als Kinder aus einem

¹⁰⁰ Vgl. hierzu die Ausführungen von Kurtz (2001: 30-32) zu einer Überbetonung responsiv-reaktiven Sprechens im Fremdsprachenunterricht

authentischen Interesse an ihrem Gegenüber heraus motiviert in einer weitgehend ungezwungenen/unbeobachteten Situation fremdsprachlich aktiv werden. Da sich befreundete Schüler/-innen allerdings oftmals bereits sehr gut kennen und sich somit verschiedene personenbezogene Fragen (Alter, Wohnort, Hobbys) womöglich erübrigen, ist es generell ratsam, Partnerkonstellationen häufiger zu wechseln (vgl. Willis 1999: 47).

3.4.5 Individuelles Fördern

Individuelles Fördern im Grundschulenglischunterricht meint, dass jeder Lernende die Möglichkeit erhalten sollte, sein „motorisches, intellektuelles, emotionales und soziales Potenzial umfassend zu entwickeln und [...] dabei durch geeignete Maßnahmen“ unterstützt werden sollte (Eckert 2004: 97). In Bezug auf die Entwicklung produktiven Sprechens kann dies bedeuten, leistungsschwächeren Kindern etwas mehr Zeit zum Lernen zuzugestehen, ihnen mit zusätzlichen Hilfestellungen der Lehrkraft/anderen Kindern, beispielsweise im Falle von Wortschatzlücken, zu begegnen oder ihnen angepasste Lernmittel, wie z. B. die im Rahmen dieses Lehr-/Lernkonzeptes vorgeschlagenen *cue cards* (s. Kapitel 5.3.2.3), zur Verfügung zu stellen (vgl. auch Eckert 2004: 97).

Um eine individuelle Förderung im Bereich der Sprechhandlungsfähigkeit zu ermöglichen, müssen die Lernvoraussetzungen jedes einzelnen Kindes im Vorfeld analysiert und bewertet werden (vgl. Cameron 2005: 22-26), so dass „die gemeinsam angesteuerten Handlungsziele und die damit verwobenen Lernziele in der Reichweite der Schülerinnen und Schüler liegen“ (Kurtz 2001: 119, vgl. auch Kurtz 2008: 7). Ein phasenweise geöffneter Unterricht, in dem Kinder in Partner-, Gruppen- oder Einzelarbeit über einen längeren Zeitraum selbstständig mit der Fremdsprache umgehen, führt zu einer weitgehenden Handlungsentlastung der Lehrkraft, um sowohl das mündliche Sprachkönnen einzelner Lernender zu analysieren, wie auch individuelle Fördermaßnahmen zu ergreifen (vgl. z. B. die Ausführungen von Thaler 2010/2008: 305-315 zum *balanced teaching*). Dies erscheint für die Entwicklung produktiven Sprechens insofern förderlich, als die Lehrkraft die Möglichkeit hat, einzelne Schülerdialoge in einer ‚ungezwungenen‘, annähernd ‚privaten‘ Gesprächsatmosphäre exakt zu verfolgen, um auf die individuell realisierten Kommunikationsbedürfnisse der Lernenden vertiefend einzugehen. Kurtz (2008: 8) zufolge kann die Lehrkraft beispielsweise

die jeweiligen Sprechbeiträge der Lernenden einfühlsam erweitern und ggf. unaufdringlich überformen, sie immer wieder auch mit anderen Kindern umwälzen und ausweiten: *What is your favourite pet? – Cat. – Oh, your favourite pet is a cat! That’s nice. What’s its name?* (kursiv im Original).

Mittels geeigneter sprachlicher Impulse (hier: die weiterführende Frage nach dem Namen der Katze) hinsichtlich der in den beobachteten Dialogen bereits ‚angerissenen‘ Themenbereiche kann die Lehrkraft die Grundschulkinder darin ermutigen, über die bereits erlernten Einzelwörter/formelhaften Sequenzen hinaus in segmentierender/rekombinierender Weise bekanntes Sprachwissen wiederaufzugreifen und für die jeweils vorliegenden Sprechbedürfnisse zu gebrauchen. Neben diesem eher als implizit zu bezeichnenden Vorgehen kann die Lehrkraft den Lernenden die jeweils noch fehlenden Wörter/formelhaften Sequenzen auch explizit in individualisierter Weise zur Verfügung stellen, indem sie diese auf Englisch vorspricht und von den betreffenden Kindern nachsprechen lässt (s. auch Kapitel 5.3.1).

Im geöffneten Unterricht können den Schülerinnen/Schülern überdies inhaltliche/methodische Wahlmöglichkeiten bereitgestellt werden, so dass ihnen ein individueller Zugang zum Lernen ermöglicht wird (vgl. Doms 2012: 74). Drese (2007: 293) beobachtete, dass ein gewisses Maß an Offenheit (hier: die inhaltliche Ausgestaltung der Dialoge) einen positiven Effekt auf die Sprechleistung hatte.¹⁰¹

Eine weitere Möglichkeit der individuellen Förderung besteht hinsichtlich einer gezielten Einflussnahme der Lehrkraft auf die Wahl der Partnerin/des Partners (s. Kapitel 3.4.4.2). Die Bildung eher homogener Partnergruppen kann produktives Sprechen insofern begünstigen, als ein weniger leistungsstarkes Kind, das sich eher still und zurückhaltend im Unterrichtsgespräch verhält, motivierter sein kann, wenn es mit einem anderen schüchternen Kind zusammenarbeitet (vgl. Willis 1999: 47). Je nach Einstellung des eher zurückhaltenden Kindes gewinnt dieses somit möglicherweise an Selbstvertrauen und Mut, auch eigene kommunikative Bedürfnisse zu versprachlichen. Genauso wichtig kann es für die produktive Sprechentwicklung leistungsstärkerer Kinder sein, gelegentlich in eher homogenen Gruppen fremdsprachlich zu interagieren. Denn hier werden leistungsstarke Kinder womöglich eher herausgefordert, z. B. in puncto Verarbeitung der oftmals komplexeren und flüssiger artikulierten Redebeiträge des Gegenübers, als dies mit einem leistungsschwächeren Kind der Fall wäre. Demgegenüber ermöglicht eine gezielte Bildung leistungsheterogener Partnergruppen schwächeren Lernenden die dem leistungsstärkeren Kind bereits produktiv zur Verfügung stehenden Wörter/formelhaften Sequenzen rezeptiv wahrzunehmen und zu verinnerlichen

¹⁰¹ Waschk (2008: 354-355) wies in ihrer Untersuchung zum Einfluss offener Unterrichtsarrangements auf die fremdsprachliche Entwicklung im Grundschulenglischunterricht nach, dass die im Unterricht eingeräumte Wahlfreiheit, d. h. aus einer zuvor festgelegten Auswahl von Aufgaben/Übungen selbstständig entscheiden zu dürfen, welche Aufgaben/Übungen und in welcher Reihenfolge diese bearbeitet werden sollen, einen tendenziell positiven Einfluss auf die Motivation der Schüler/-innen hatte. Zudem wirkte sich die eingeräumte Wahlfreiheit in einigen Fällen begünstigend auf die Lernbewusstheit und Selbstständigkeit der Grundschulkinder aus (vgl. Waschk 2008: 337).

(Modellfunktion), während das leistungsstärkere Kind die Möglichkeit hat, unterstützend einzuwirken (vgl. Willis 1999: 47). Vor diesem Hintergrund erscheint vor allem eine gezielte Mischung der Leistungsniveaus für die produktive Sprechentwicklung der jungen Fremdsprachenlernenden von Relevanz.

3.5 Zusammenführung der drei Teilkulturen in einem Modellentwurf für die Entwicklung produktiven Sprechens im Englischunterricht der Grundschule

Vor dem Hintergrund der hier dargestellten Teilkulturen – der bildungsinhaltlichen, der lehr-/lernprozessbezogenen und der kommunikativ-unterstützenden Perspektive – wird nun der Entwurf eines Modells zur Entwicklung produktiven Sprechens im Englischunterricht der Grundschule vorgestellt. Die Denkfigur des ‚didaktischen Dreiecks‘ (vgl. Reusser 2008) dient dabei der Visualisierung des Modells und verdeutlicht die interdependente Beziehung zwischen Lernenden, Lehrkraft und Lerngegenstand (s. Abb. 3-2). Um die zentrale Bedeutung eines schüler- und lernorientierten (vgl. Cameron 2005) Grundschulenglischunterrichts hervorzuheben, steht der Lernende an der Spitze des Dreiecks. Zwar kann die Lehrkraft in ihrer aktiv-steuernden Rolle für geeignete Lernbedingungen in sprachlicher, sozial-affektiver und struktureller Hinsicht sorgen und die Kinder auf diese Weise in ihrer produktiven Sprechentwicklung unterstützen, aber „[l]etztlich bestimmen die Schüler ihren [...] Lernprozess selbst“ (M. Meyer 2009: 122), indem sie auf der Grundlage bedeutsamer Inhalte und formelhafter Sprache Sprachwissen/-können in der Interaktion mit der Lehrkraft oder auch mit anderen Kindern ko-konstruieren (vgl. auch Wertsch 1985: 64).

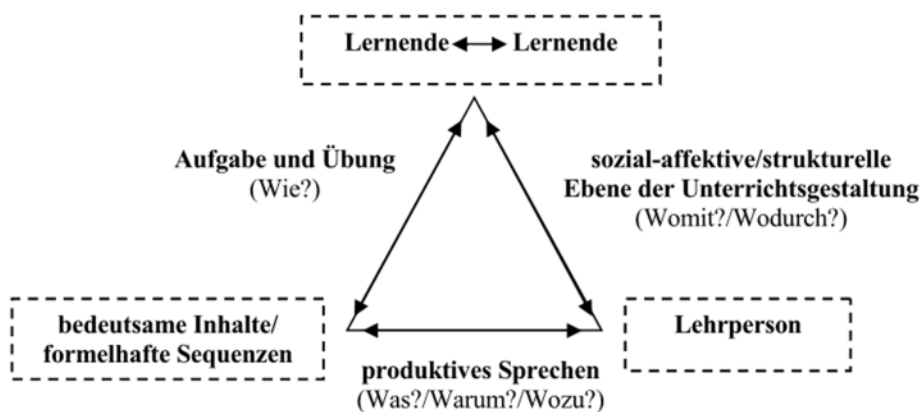


Abb. 3-2: Modellentwurf zur Entwicklung produktiven Sprechens im Englischunterricht der Grundschule nach dem „Grundmodell der unterrichtlichen Dynamik“ (Reusser 2008: 225)

Im Folgenden werden die drei Teilkulturen – basierend auf den Ausführungen der Kapitel 3.2 bis Kapitel 3.4 – hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Förderung produktiven Sprechens im Englischunterricht der Grundschule entwickelt.

3.5.1 Bildungsinhaltliche Perspektive (Was?/Warum?/Wozu?): Produktives Sprechen im Englischunterricht der Grundschule

Dem anvisierten Ziel der Entwicklung produktiven Sprechens im Englischunterricht der Grundschule – im Sinne eines mündlichen Sprachgebrauchs, der dem Ausdruck eines persönlichen Mitteilungsbedürfnisses auf sprechfunktionaler Ebene dient und mit dem auf formal-sprachlicher Ebene nicht nur die Anwendung grammatikalischen Wissens (quasi *top-down*), sondern auch die Rekombination, Variation oder Segmentierung/Analyse formelhafter Sequenzen (quasi *bottom-up*) verbunden ist (s. Kapitel 2.2.5.3) – liegen sowohl grundschulpädagogische als auch englischdidaktische Teilziele zugrunde. Wie bereits in Kapitel 3.2.1.1 ausführlich dargestellt, kann produktiver Sprachgebrauch aus grundschulpädagogischer Sicht – aufgrund der hierbei erlebten Selbsttätigkeit bzw. Selbstverantwortung – einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung des Kindes leisten (vgl. Munser-Kiefer 2014: 365).

Aus englischdidaktischer Perspektive scheint mit der Förderung produktiven Sprechens zu einem möglichst frühen Zeitpunkt im Fremdsprachenlernprozess zumindest phasenweise auch eine Durchbrechung der oftmals verabsolutisierten Sprechsequenzierung (imitativ – reproduktiv – produktiv) verbunden zu sein (vgl. Kurtz 2001: 41-42). Einerseits erscheint eine Abfolge des imitativen über das reproduktive hin zum produktiven Sprechen im Kontext des Grundschulenglischunterrichts insofern wichtig, als mit der Entwicklung produktiven Sprechens zunächst der Aufbau lexikalischen Sprachwissens (Einzelwörter und formelhafte Sequenzen) verbunden ist. Andererseits bedarf es auch Unterrichtsphasen, die nicht primär auf den Wissensaufbau mittels Imitation/Reproduktion abzielen, sondern vor allem eine Rekombination bereits vorhandener Wissenskomponenten in komplexeren Sprechhandlungen erfordern (*recycling*, vgl. Nunan 2004: 36, s. hierzu auch Kapitel 3.3.1.2). Zudem müssen Lernende auch die Gelegenheit erhalten, Sprachkönnen sowie Lernfreude/Risikobereitschaft auf affektiver Ebene (vgl. z. B. Sambanis 2007: 164-165, s. ausführlich Kapitel 3.2.1.2) in bedeutungsvollen Kommunikationskontexten zu entwickeln, damit „fremdsprachliches Handeln zu einem intensiven und möglichst positiv empfundenen Erlebnis“ (Kurtz 2001: 119) wird.

Mit dem Ziel des produktiven Sprechens gehen für Grundschulkinder sowohl aus psycholinguistischer als auch aus konversationsanalytischer Perspektive hohe sprachliche

Anforderungen einher. Aus psycholinguistischer Perspektive können die Bereiche der Konzeptualisierung und des *monitoring* insofern als besonders herausfordernd für junge Lernende betrachtet werden, als diese Prozesse weitgehend kontrolliert, d. h. bewusst, durchlaufen werden und somit hohe Verarbeitungskapazitäten in Anspruch nehmen (vgl. Levelt 1989: 21-22). Beim dialogischen Sprechen kommt erschwerend hinzu, dass nicht nur die eigenen Redebeiträge geplant, sondern auch die Äußerungen des Gegenübers verarbeitet werden müssen (vgl. Frisch 2014: 9). Dem (teil-)automatisierten Sprachwissen, wie z. B. in Form von *routines* und *patterns*, sowie dem kommunikativen Sprachkönnen kommt hinsichtlich der Verarbeitungsentlastung daher eine zentrale Bedeutung zu (vgl. Levelt 1989: 21, s. auch Kapitel 2.1.1.3).

Mit dem produktiven Sprechen in Dialogen sind aus konversationsanalytischer Perspektive Anforderungen, wie die Übernahme (*turn taking*) oder die Weitergabe des Rederechts, verbunden (vgl. Yule 1996: 72). Darüber hinaus können jeweils unterschiedliche Gesprächsstile (*high involvement* vs. *high considerateness style*) der Dialogpartner/-innen sowohl das Verständnis beeinträchtigen als auch eine weitgehend gleichberechtigte Verteilung des Rederechts erschweren (vgl. Yule 1996: 76).

Um produktives Sprechen im Englischunterricht der Grundschule zu ermöglichen, sollte neben der Wahl der Themen auch der Wahl der Sprache, d. h. der Einzelwörter und formelhaften Sequenzen, große Aufmerksamkeit gewidmet werden. Themen und Sprache sollten nicht nur den Interessen und Bedürfnissen von Kindern im Grundschulalter entsprechen, sondern auch das fortwährende Lernen in der Fremdsprache ermöglichen (vgl. Cameron 2005). Daher werden die Schüler/-innen nicht nur auf in der Zukunft möglicherweise zu bewältigende Aufgaben vorbereitet, sondern erhalten durch den Einbezug bedeutungsvoller Inhalte und der Vermittlung möglichst flexibel übertragbarer Sprache (z. B. *patterns*) die Möglichkeit ‚echten‘ Fremdsprachegebrauchs, der dem des Muttersprachegebrauchs im ‚Hier und Jetzt‘ inhaltlich nahekommt (vgl. Cameron 2005: 30-31).

Eine Einbindung der Lernenden in die Wahl der Inhalte wird im Rahmen dieser Arbeit grundsätzlich befürwortet (vgl. auch Cameron 2005: 58, Halliwell 2002: 125-127), jedoch sollen länger andauernde Umfragen bezüglich der übergeordneten Inhaltsbereiche, wie sie beispielsweise von Halliwell (2002: 126) vorgeschlagen werden, eher vermieden werden. Sinnvoll erscheint daher eine Vorgehensweise, in der die Lehrkraft einen kindgemäßen Inhaltsbereich/situativen Kontext im Vorfeld auswählt und die Schüler/-innen innerhalb des bereits festgelegten inhaltlichen Rahmens in weitere Entscheidungsprozesse einbindet. Die Lehrkraft kann gemeinsam mit den Kindern überlegen, wie und zu welchen Zwecken Sprache innerhalb eines bestimmten Themengebietes/eines bestimmten situativen Kontextes

gebraucht wird mit dem Ziel, verschiedene für die Kinder relevante Inhaltswörter und Sprachfunktionen herauszuarbeiten (vgl. Halliwell 2002: 127). Mit der Bereitstellung der englischen Wörter/formelhaften Sequenzen lässt die Lehrkraft ihr sprachliches Wissen einfließen und wählt möglichst vielseitig übertragbare, häufig vorkommende formelhafte Sequenzen und leicht lernbare Inhaltswörter aus, um optimale sprachliche Bedingungen für die Entwicklung produktiven Sprechens zu schaffen. Weitere inhaltliche Wahlmöglichkeiten können darüber hinaus innerhalb einer bestimmten Übung/Aufgabe/Arbeitsphase durch die Lehrkraft vorgesehen werden, so dass die Kinder zumindest in Teilbereichen Gelegenheit haben, ihren persönlichen Interessen zu folgen (s. Kapitel 3.4.5).

3.5.2 Lehr-/Lernprozessbezogene Perspektive (Wie?): Aufgabe und Übung/Üben

Der hier vorliegende Modellentwurf folgt angesichts des oftmals eher themenorientiert gestalteten Grundschulenglischunterrichts im Wesentlichen dem Ansatz des *task-supported learning*: „[T]asks may only be an add-on to an otherwise synthetic syllabus that is based on a selection of topics and/or linguistic structures“ (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2011: 23, vgl. auch Brunsmeier 2016: 110). Wenngleich der Einsatz von Aufgaben im Ansatz des *task-supported learning* insgesamt weniger stark gewichtet ist, so wird die zentrale Bedeutung der Aufgabe als „pedagogical tool“ durch einen nicht ausschließlich aufgabenbasierten Unterricht dennoch nicht geschmälert (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2011: 24-25).

Dem Modellentwurf liegt außerdem ein komplementäres Verhältnis zwischen Aufgabe (Mitteilungsbezug/*focus on meaning*) und Übung/Üben (Sprachbezug/*focus on form*) zugrunde. Angesichts der geringen Möglichkeiten von Grundschulkindern, der englischen Sprache im Unterricht zu begegnen und sie aktiv zu gebrauchen, wird davon ausgegangen, dass Schüler/-innen neben impliziten Lerngelegenheiten, wie z. B. der fremdsprachliche Input durch die Lehrkraft, auch auf sprachbezogenes Üben bzw. explizites Lernen in bedeutungsvollen kommunikativen Kontexten angewiesen sind (vgl. Cameron 2005: 60, DeKeyser 2017b: 30). Das nachfolgend dargestellte Unterrichtsmodell wird demzufolge einer eher ‚schwachen‘ Version des CLT/der Aufgabenorientierung zugeordnet (s. Kapitel 3.3).

Aus sprachlerntheoretischer Perspektive kann eine ‚schwach‘ ausgeprägte Variante des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts entweder psycholinguistisch oder soziokulturell begründet werden. Beide Paradigmen vertreten hinsichtlich der Frage, welche Faktoren das Sprachenlernen bestimmen, teilweise unterschiedliche Überzeugungen:

Inputfaktoren, also z. B. das Design der Aufgabe durch den Lehrenden (*task-as-workplan*), oder eher die Interaktion im Klassenraum und die Möglichkeiten, die Lerner bei der Ausführung der Aufgabe haben und wahrnehmen (*task-in-process*) (Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditfurth 2005: 6).

In den letzten Jahren ist jedoch insofern eine Annäherung beider Forschungstraditionen erkennbar (vgl. R. Ellis 1999/2003/2013: 71, Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditfurth 2005: 14-15), als neben der Planungsebene verstärkt auch die tatsächlichen Lernergebnisse seitens der Kinder näher betrachtet werden:

In contrast, research in the sociocultural tradition can make teachers aware that the activity that arises from a task may not be exactly what was planned and that this is not a consequence of poor planning or bad teaching but of the participants adapting the task to their own purposes. It can also help to illuminate how teachers can improvise in order to construct activity from tasks in ways that promote the development of linguistic abilities and skills (R. Ellis 2003: 202).

Für den hier vorliegenden Modellentwurf erscheint der Einbezug beider sprachlern-theoretischen Paradigmen insofern sinnvoll, als die dem Üben/der Übung zugeschriebene lernunterstützende Funktion als zentrales Merkmal einer ‚schwachen‘ Version des *CLT*/der Aufgabenorientierung (vgl. Cameron 2005: 108) in ihrer Gesamtbedeutung für das Fremdsprachenlernen in der Grundschule möglicherweise nur in der komplementären Betrachtung beider Ansätze umfassend verstanden werden kann. Während in der soziokulturellen Perspektive die Interaktion mit der Lehrkraft oder anderen Schülerinnen/Schülern als notwendige Voraussetzung für das Erlernen einer Fremdsprache gilt, wird die Interaktion im psycholinguistischen Ansatz zwar als förderlich, nicht aber als unbedingt erforderlich angesehen (vgl. R. Ellis 1999: 21).

Das psycholinguistische Paradigma liefert hingegen für die Gestaltung lernförderlicher Übungsphasen im Vergleich zur soziokulturellen Lerntheorie dezidiertere Hinweise. Sowohl in der *Noticing Hypothesis* („schwache“ Version der *interface hypothesis*, vgl. Schmidt 1990/1991/1994) als auch in der *SAT* („starke“ Version der *interface hypothesis*, vgl. DeKeyser 2015) wird davon ausgegangen, dass explizites Wissen/Lernen einen lernunterstützenden bzw. -beschleunigenden Effekt hat. Aufgrund des noch jungen Alters von Grundschulkindern und dem in dieser Altersgruppe noch bedeutsamen impliziten Lernen (vgl. DeKeyser 2017b: 3) werden für den Grundschulenglischunterricht eher implizite und kommunikativ eingebundene *focus-on-form*-Verfahren, die nicht auf eine metalinguistische Verbalisierung einer grammatikalischen Regel abzielen (*Noticing Hypothesis*), empfohlen (vgl. B. Harley 1998). Da Üben allerdings nicht nur dem Aufbau deklarativen Wissens, sondern darüber hinaus auch der Entwicklung von Sprachkönnen dient, erscheint die Berücksichtigung der *SAT*, in der der vom deklarativen Wissen ausgehende Fähigkeitserwerb

mittels prozeduralisierendem und automatisierendem Üben präzise dargestellt wird, für den hier vorliegenden Kontext ebenso wichtig.

Im Folgenden wird das diesem Modellentwurf zugrunde liegende Übungs- und Aufgabenverständnis im Hinblick auf die Entwicklung produktiven Sprechens im Englischunterricht der Grundschule dargestellt.

3.5.2.1 Üben/Übung

Auf Grundlage des psycholinguistischen Paradigmas kann das Übungsverständnis für den Grundschulenglischunterricht insofern weiter ausdifferenziert bzw. konkretisiert werden, als die mit dem produktiven Sprechen verbundenen sprachlichen Teilziele aus einer Kombination von **bewusstwerdendem** und **prozeduralisierendem/automatisierendem** Üben erreicht werden können.

Bedeutung des bewusstwerdenden Übens für die Entwicklung des produktiven Sprechens
Mithilfe des bewusstwerdenden Übens im Sinne eines moderaten *focus on form* (vgl. Doughty & Williams 1998) kann die Aufmerksamkeit der Schüler/-innen gezielt gesteuert und der Aufbau deklarativen Sprachwissens (= ‚Faktenwissen‘) im Fremdsprachenunterricht entsprechend unterstützt werden (vgl. Schmidt 1990: 139, vgl. auch Diehr 2016: 51-52). Auf Grundlage des dargelegten Übungsverständnisses, dessen sprachlerntheoretischer Verortung (s. Kapitel 3.3.2.1.3) sowie der kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit bereits existierenden Übungskonzepten (s. Kapitel 3.3.2.2) können aus der Perspektive des Grundschulenglischunterrichts im Wesentlichen zwei relevante Arten des deklarativen Wissens herausgearbeitet werden. Hierzu zählt zum einen das lexikalische Sprachwissen in Form von Einzelwörtern/formelhaften Sequenzen, welches in Einführungssituationen in der Interaktion zwischen Lehrkraft und Lernenden semantisiert und verinnerlicht wird. Zum anderen lässt sich eine deklarative Wissensform benennen, die aus der sprachbezogenen Auseinandersetzung mit den bereits bekannten Wörtern/formelhaften Sequenzen resultiert und somit vertiefende Einsichten phonologischer, morphologischer, syntaktischer, semantischer und/oder pragmatischer Art in das bereits bestehende deklarativ-lexikalische Wissen ermöglicht.

Beiden Wissensarten kommt für die produktive Sprechentwicklung im Grundschulenglischunterricht eine wichtige Bedeutung zu. Insbesondere das Erlernen höchst variabler *patterns*, die auf unterschiedliche Weise paradigmatisch/syntagmatisch variiert werden können, erscheint insofern wichtig, als die Austauschbarkeit einzelner Konstituenten innerhalb eines *pattern* Einsichten in sprachliche Gesetzmäßigkeiten ermöglicht (vgl. Butzkamm 2012: 244-246, Nattinger & DeCarrico 1992: 117, Peltzer-Karpf & Zangl 1998:

157, s. z. B. Kapitel 2.1.2.4.2). Dieser Prozess kann entweder weitgehend ‚natürlich‘, d. h. ungesteuert/implizit, verlaufen (vgl. Hakuta 1974, Wong-Fillmore 1976, s. Kapitel 2.1.1.4) oder mittels direkter Instruktion gezielt gelenkt und möglicherweise beschleunigt werden (s. Kapitel 2.2.3.5). Letzteres wird ermöglicht, indem die Lehrkraft die Aufmerksamkeit der Kinder auf die austauschbaren Elemente innerhalb eines *pattern* lenkt. Die Schüler/-innen erhalten auf diese Weise Einsichten in die Variabilität einzelner *patterns* und können durch selbstständig vorgenommene Variationen neue Äußerungen hervorbringen.

In pragmatischer Hinsicht können aufmerksamkeitslenkende Verfahren außerdem dazu beitragen, dass sich die Aufmerksamkeit der Grundschulkinder auf die Verwendungskontexte spezifischer Wörter/formelhafter Sequenzen richtet, so dass die erlernten formelhaften Sequenzen auch in anderen als den ursprünglich eingeführten Situationen angewendet werden können (vgl. Dudek 2006: 75). Bewusstwerdendes Üben kann demzufolge dazu beitragen, dass formelhafte Sequenzen aus ihrem ursprünglichen Einführungskontext ‚herausgelöst‘ und für andere Kontexte übertragbar werden. Es wird ferner angenommen, dass Lernende auf diese Weise dazu in die Lage versetzt werden können, den kommunikativen Wert einer formelhaften Sequenz/Sprachfunktion für ihre persönlichen Bedürfnisse auszuloten und die formelhaften Sequenzen auch für die Umsetzung eigener Sprechabsichten anzuwenden.

Das diesem Modell zugrunde liegende Verständnis bewusstwerdenden Übens ist den Ausführungen zufolge weder auf grammatikalische Phänomene beschränkt, noch auf eine explizite Verbalisierungsphase erkannter Regelmäßigkeiten ausgerichtet.¹⁰² In Anlehnung an Batstone (1994), der eine formal-sprachliche Auseinandersetzung unter der Voraussetzung befürwortet, dass Kinder bereit dazu sind, indem sie möglicherweise ihr Interesse an sprachlichen Phänomenen signalisieren (vgl. auch Klippel 2000: 25, Legutke et al. 2012: 70), wird die metalinguistische Kommunikation allerdings auch nicht ausgeschlossen, sondern kann bedarfsorientiert, sowohl proaktiv als auch reaktiv, integriert werden.

Bedeutung des prozeduralisierenden/automatisierenden Übens für die Entwicklung des produktiven Sprechens

Im Prozess der Prozeduralisierung werden erlernte Wörter/formelhafte Sequenzen, die die jungen Fremdsprachenlernenden im schulischen Kontext möglicherweise nicht implizit,

¹⁰² Auch aus dem Sammelband *Üben und Übungen im Fremdsprachenunterricht* geht im Wesentlichen hervor, dass Üben über eine rein grammatikbezogene Arbeit hinausgeht. Diehr (2016: 55-58) beschreibt beispielsweise, wie auch formelhafte Sequenzen und pragmatische Strategien Gegenstand des bewusstwerdenden Übens im Rahmen eines „induktiv-expliziten Instruktions- und Übungsformats“ sein können.

sondern mittels direkter Instruktion durch die Lehrkraft in Form von deklarativem Wissen erlernt haben, in einer kommunikativen Situation angewendet. Dieser Vorgang muss als ein (re-)arrangierender, teilweise auch kreativer Prozess verstanden werden, in dem Bekanntes mit neu erlernten Wissenskomponenten in der Anwendungssituation (re-)kombiniert wird. Es wird daher angenommen, dass die Prozeduralisierung in diesem Sinne auch als eine Form des Anwendungstransfers verstanden werden kann. Üben in der hier beschriebenen Weise knüpft an bestehenden fachdidaktischen Empfehlungen hinsichtlich einer Vernetzung von Bekanntem mit Unbekanntem an (vgl. Engel 2009: 199), d. h. der Integration neuer Lerninhalte in bisheriges Sprachwissen/-können (vgl. Klippel 1998: 134) oder der Übertragung erlernten Sprachwissens auf neue Kontexte/Inhalte (vgl. Butzkamm 2012: 248-255, Klippel 2000: 38, Nunan 2004: 36).

Dem automatisierten Sprachkönnen (z. B. ein Gespräch mit einem anderen Kind eröffnen oder beenden können) kommt angesichts der komplexen Anforderungen mündlicher Kommunikation – insbesondere des dialogischen Sprechens – für die Entwicklung des produktiven Sprechens insofern eine zentrale Bedeutung zu, als dessen Abruf die Verarbeitungsmechanismen des Sprechenden erheblich entlastet, so dass die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Gehörten sowie die Planung eigener Redebeiträge in ‚echten‘ Kommunikationssituationen erleichtert wird (s. auch Kapitel 2.1.1.3). Im schulischen Lernkontext ist jedoch aufgrund der geringen zeitlichen Ressourcen davon auszugehen, dass keine vollständige Automatisierung erreicht werden kann (vgl. DeKeyser 2017a: 30). Dennoch hat auch teilweise automatisiertes Wissen im Gegensatz zu deklarativem Wissen den Vorteil, dass einzelne Wissensbestandteile nicht mehr separat abgerufen werden müssen, um diese innerhalb einer komplexen Handlung zu arrangieren, „instead, that ‚program‘ is now available as a ready-made chunk [...] to be called up in its entirety each time the conditions for that behavior are met“ (DeKeyser 2015: 95, Anführungszeichen im Original).

Automatisierendes Üben dient jedoch nicht nur der zunehmenden Schnelligkeit und Flüssigkeit von Sprachgebrauch, sondern darüber hinaus auch auf qualitativer Ebene dem Generalisieren und Spezifizieren erlernten Wissens (vgl. auch DeKeyser 2017: 29). Sprachwissen/-können wird daher nicht ausschließlich in unveränderter Form wiederholt, sondern vielmehr in unterschiedlichen Kontexten geringfügig variiert und unter Einbindung neu erlernter Wörter/formelhafter Sequenzen im Sinne des von Nunan (2004: 36) beschriebenen *recycling* angewendet (quasi erneut prozeduralisiert). Klippel (2000: 38) beschreibt diesen Prozess für den Englischunterricht in der Grundschule wie folgt:

Zum anderen müssen sie [die Kinder] aber auch lernen, bekannte Wörter und sprachliche Elemente in anderen Kontexten zu verstehen und zu verwenden. Dafür ist es unabdingbar, bekanntes Sprachmaterial mehrmals in neue Situationen, Aufgaben und Kontexte zu verpacken und über einen längeren Zeitraum hinweg öfters wieder aufzugreifen.

Demzufolge wird eine gezielte Rekombination bereits bekannter Wörter/formelhafter Sequenzen innerhalb eines neuen Kontextes und/oder eine Verknüpfung bekannter formelhafter Sequenzen mit neuen Inhaltswörtern anvisiert.

Prozeduralisierendes und automatisierendes Üben greifen insofern eng ineinander, als bekanntes Sprachwissen – und möglicherweise auch Sprachkönnen – wiederholt mit neu aufgebaute Wissen oder anderem bereits automatisiertem Sprachkönnen in einer Kommunikationssituation verknüpft wird. Die zyklisch angelegten Wiederholungsprozesse dienen somit auch der Automatisierung prozeduralen Wissens.

Komplementarität der Übungs- und Wissensformen

Da sich automatisiertes prozedurales Wissen äußerst spezifisch darstellt und teilweise schwierig auf andere Kontexte übertragbar ist (vgl. DeKeyser 2015: 97), kommt dem Aufbau neuen deklarativen Wissens – sei es in Gestalt einzelner Wörter/formelhafter Sequenzen oder möglicherweise auch grammatikalischer Strukturen – mittels bewusstwerdenden Übens innerhalb des zyklisch verlaufenden Übungsprozesses eine große Bedeutung zu: „[E]ven when the aim is fluent and automatic access (choices from the ‚Implicit‘ column), the learning can involve *overt noticing* (choices from the ‚Explicit‘ column)” (Doughty & Williams 1998: 229-230, Anführungszeichen/kursiv im Original). Demnach schließen sich eine bewusste Auseinandersetzung mit sprachlicher Form sowie die Prozeduralisierung/Automatisierung von Sprachwissen nicht aus, sondern werden als eng miteinander verbunden verstanden.

3.5.2.2 Aufgabe

Dem hier zu erarbeitenden Modellentwurf wird ein auf der soziokulturellen Lerntheorie basierendes Aufgabenverständnis zugrunde gelegt, dem zufolge Kinder für die Entwicklung fremdsprachlicher Kommunikationsfähigkeit vielfältige Gelegenheiten benötigen, in herausfordernder Weise – jedoch unter Berücksichtigung ihrer tatsächlichen Fähigkeiten – mit der fremden Sprache umzugehen (vgl. auch Cameron 2005: 7-8). Die zuvor diskutierten grundschulgemäßen Ansätze von Aufgabenorientierung (s. Kapitel 3.3.1.2) ließen jedoch weniger den Einsatz sprachlich/inhaltlich herausfordernder Aufgaben als vielmehr den Einsatz verschiedener *communicative activities*, ein Kompromiss zwischen Sprach- und Mitteilungsbezug (quasi ein ‚Mittelweg‘), erkennen. Diese müssen zwar als *up-grade* traditioneller, rein sprachbezogener Übungen bewertet werden, ermöglichen allerdings

weder die anvisierte gestalterische Offenheit in puncto Sprachwahl bzw. Inhalt, noch tragen diese zu einem *recycling* (vgl. Nunan 2004: 36) bei.

Vor diesem Hintergrund sieht das hier entworfene Modell vorwiegend Aufgaben im Sinne der von Nunan (2004) sowie Willis & Willis (2001) benannten *unfocused tasks* vor, die es ähnlich wie die von Kurtz (2001) entworfenen Improvisationen Lernenden ermöglichen, bereits bestehende sprachliche Wissensbestände (Inhaltswörter/formelhafte Sequenzen) zu reaktivieren – d. h., „wenn notwendig mit den jeweils verfügbaren fremdsprachlichen Ressourcen improvisierenden Sprechhandelns und der damit verbundenen sprachlichen und gedanklichen Spontaneität, Flexibilität, und Kreativität“ (Kurtz 2001: 17). Auf diese Weise sollen Grundschulkinder dazu in die Lage versetzt werden, die erlernten Wörter/formelhaften Sequenzen in rekombinierter Weise auf einen neuen kommunikativen Kontext zu übertragen und diese für die eigenen Bedürfnisse im Sinne eines Anwendungstransfers zu gebrauchen (vgl. hierzu auch Brandt & Tomasello 2009: 121-123, Wong-Fillmore 1976: 437/645-649, Cameron 2005: 98). Mit diesem offenen Aufgabenansatz ist das Ziel verbunden, dass Grundschulkinder bereits zu Beginn des ersten Lernjahres – d. h. phasenweise unabhängig von einer in fester Abfolge verlaufenden Sprechsequenzierung (imitativ – reproduktiv – produktiv, vgl. hierzu Böttger 2005: 56, Mindt & Wagner 2009: 149) – die erlernten formelhaften Sequenzen aus ihrem ursprünglichen Einführungskontext ‚herauslösen‘ und für ihre individuellen Kommunikationsbedürfnisse gebrauchen (vgl. auch Kurtz 2001: 121-123).

3.5.3 Kommunikativ-unterstützende Perspektive (Womit?/Wodurch?)

Der Unterrichtsführung auf struktureller und sozial-affektiver Ebene wird für die Entwicklung produktiven Sprechens im Grundschulenglischunterricht insofern eine wichtige Bedeutung beigemessen, als angenommen wird, dass das Wohlbefinden der Kinder einen erheblichen Einfluss auf deren Sprechmotivation und Risikobereitschaft hat (vgl. z. B. Sambanis 2007: 142). Unter Berücksichtigung der verschiedenen Grundbedürfnisse von Kindern (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2017: 42-43) kann die Lehrkraft in ihrer Unterrichtsgestaltung direkten Einfluss auf das Wohlbefinden der Schüler/-innen nehmen. In Anlehnung an H. Meyer (2004) wurden in Kapitel 3.4 fünf Merkmale guten Unterrichts exemplarisch herausgegriffen und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Entwicklung des produktiven Sprechens im Englischunterricht der Grundschule näher betrachtet.

- Eine transparente Unterrichtsgestaltung sowohl hinsichtlich der Verlaufsstruktur des Unterrichts als auch in Bezug auf die angestrebten Ziele hilft Lernenden möglicherweise, sich innerhalb des Unterrichts zu orientieren und die Sinnhaftigkeit einer Aufgabe für die eigene Person einzuschätzen (vgl. auch Cameron 2005: 28/58).
- Inhaltliche Klarheit sollte im Grundschulenglischunterricht nicht insofern missverstanden werden, als Lernende jedes einzelne Wort im fremdsprachlichen Diskurs verstehen müssen (vgl. Halliwell 2002: 12). Stattdessen sollten die Lernenden in der Entwicklung von Strategien, mit ihrem Unverständnis adäquat umzugehen, unterstützt werden.
- Die Lehrkraft trägt dafür Sorge, dass Schüler/-innen innerhalb eines lernförderlichen Unterrichtsklimas aktiv mit der Fremdsprache umgehen können. Dies kann sich u.a. im Umgang der Lehrkraft mit Fehlern bemerkbar machen. Während sich die Lehrkraft beim primär mitteilungsbezogenen Sprechen mit der Korrektur sprachlicher Fehler weitestgehend zurückhalten sollte, um Kreativität und Risikobereitschaft der Kinder im Umgang mit der englischen Sprache nicht zu untergraben, können Fehler in vorrangig sprachbezogenen Übungen auf imitativ-reproduktiver Ebene dagegen behutsam und möglichst implizit korrigiert werden (vgl. Böttger 2005: 163-164, Kurtz 2008: 7).
- Unter dem Aspekt der Methodenvielfalt wurde die Ausgewogenheit zwischen Plenumsunterricht und geöffneter Unterrichtsformen, wie z. B. Partnerarbeit, hervorgehoben (vgl. Engel 2009: 198, Thaler 2010: 7). Beide Sozialformen sind für die Entwicklung mündlicher Kommunikationsfähigkeit wichtig. Der Plenumsunterricht trägt zur Orientierung der Lernenden bei (vgl. H. Meyer 1989: 183), indem die Lehrkraft hier für alle Schüler/-innen gleichermaßen relevantes Sprachwissen in zeitlich ökonomischer Weise vermittelt, Arbeitsaufträge stellt und zu einer Reflexion der Lerninhalte anleitet. Demgegenüber können in der simultanen Partnerarbeit alle Lernenden gleichzeitig kommunikativ tätig werden (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2011: 139). Zudem findet das Sprechen hier im geschützten Rahmen statt, so dass davon auszugehen ist, dass sowohl die Risikobereitschaft als auch die Authentizität der Dialoge hiervon profitieren können.
- Angesichts der heterogenen Lernvoraussetzungen im Grundschulunterricht kommt der Lehrkraft die wichtige Rolle zu, Kinder hinsichtlich der anvisierten Entwicklung produktiven Sprechens in individualisierter Weise zu fördern. Die methodische bzw. teilweise auch inhaltliche Öffnung des Unterrichts (vgl. Doms 2012: 74, Drese 2007: 293) erscheint in diesem Zusammenhang aus drei Gründen wichtig: Die Lehrkraft kann (1) Dialoge der Schüler/-innen – auch die der eher zurückhaltenderen Kinder – mitverfolgen, (2) den Lernenden Einzelwörter und/oder formelhafte Sequenzen, die sie zur

Umsetzung ihrer persönlichen Kommunikationsbedürfnisse benötigen, (individualisiert) bereitstellen und (3) weiterführende sprachliche Impulse zur Vertiefung bereits thematisierter Gesprächsinhalte geben.

Eine phasenweise Steuerung der Partnerwahl durch die Lehrperson – in Abhängigkeit von den individuellen Lernvoraussetzungen der jungen Fremdsprachenlernenden – erscheint für die Entwicklung des produktiven Sprechens aus verschiedenen Gründen von Vorteil (vgl. Willis 1999: 47). Während beispielsweise im Falle von leistungsheterogenen Partnerkonstellationen die sprachliche Modellfunktion in Bezug auf das jeweils leistungstärkere Kind eine wichtige Rolle zu spielen scheint, können eher leistungshomogene Partnerkonstellationen tendenziell zurückhaltenden Kindern zu mehr Selbstvertrauen verhelfen, auch eigene Kommunikationsbedürfnisse zu versprachlichen.

Die hier vorgenommene Zusammenführung der drei Unterrichtsebenen in einem Modellentwurf (*approach*- und *design*-Ebene) zur Entwicklung produktiven Sprechens im Englischunterricht der Grundschule stellt die zentrale unterrichtskonzeptuelle Grundlage für die unterrichtspraktische Ausgestaltung (*procedure*-Ebene, s. Kapitel 5) der empirischen Untersuchung dar.

4 Forschungsansatz und -design

Der zentralen Frage dieser Arbeit, welche Bedeutung dem Gebrauch formelhafter Sequenzen für die Entwicklung des produktiven Sprechens zu Beginn des Grundschulenglischunterrichts (3. Klasse/erstes Lernjahr) zukommt, wurde im Rahmen eines partizipativen Aktionsforschungsansatzes nachgegangen. Hierbei wurde in Kooperation mit drei Grundschullehrkräften Englischunterricht gestaltet, der eine phasenweise Fokussierung des produktiven Sprechens im ersten Lernjahr (3. Klasse) vorsah.

In einem zyklisch verlaufenden Prozess wurden überwiegend Daten aus dem regulären, faktorenkomplexen Unterrichtsgeschehen erfasst, die – im Gegensatz zu einer Vielzahl der hier diskutierten Studien (vgl. Kahl & Knebler 1996: 45-46, Legutke 2002: 95, Keßler & Kohli 2006: 93-94, J. Roos 2007: 140, Keßler 2009: 161, Kötter 2009: 142) – aus Schüler-Schüler-Interaktionen während simultaner Partnerarbeitsphasen hervorgingen. Prozessorientierte mündliche Schülersprachdaten wurden mit produktorientierten Sprachdaten, die aus einer speziell hierfür geschaffenen Erhebungssituation am Ende des Schuljahres gewonnen wurden, trianguliert. Die kooperierenden Lehrkräfte spielten insofern eine zentrale Rolle, als sie nicht nur in die Unterrichtsplanung und -durchführung, sondern auch in die Reflexion des gestalteten Unterrichts und der Schülersprechergebnisse eingebunden waren. Die genannten Designaspekte trugen schließlich dazu bei, das mündliche Sprachkönnen der Lernenden zu verschiedenen Zeitpunkten innerhalb eines Schuljahres aus meiner Perspektive als Forscherin und der Lehrerperspektive zu rekonstruieren. Hierauf aufbauend wurden didaktisch-methodische Implikationen für die Entwicklung produktiven Sprechens im ersten Lernjahr (3. Klasse) des Englischunterrichts herausgearbeitet.

Um die Komplexität mündlicher Sprache (vgl. Kurtz 2013a: 83) in der Phase der Auswertung angemessen zu berücksichtigen, nahm ich die Analyse der mündlichen Schülersprachdaten – ähnlich wie bereits bei Drese (2008: 221-252), Diehr & Frisch (2008: 74-75), Diehr (2009: 63), Sambanis (2007: 18), Werlen (2007: 13) sowie Werlen et al. (2006: 53) – sowohl unter formal-sprachlichen als auch unter funktionalen Gesichtspunkten vor. Jedoch hebt sich die hier vorliegende Untersuchung insofern von den zuvor benannten ab, als ich die mündlichen Sprachdaten a) systematisch quantitativ-korpuslinguistisch (hier im Sinne einer linguistischen Frequenzanalyse) wie auch b) qualitativ-fallorientiert unter Einbezug des sprachlichen Kontextes, des Umgebungskontextes und der sozial-affektiven Ebene der Dialogpartner/-innen analysierte.

Im Folgenden soll in einem ersten Schritt der partizipative Aktionsforschungsansatz, dem die hier vorliegende empirische Studie zuzuordnen ist, vorgestellt werden (s. Kapitel 4.1).

Hieran schließt sich eine tabellarische Verlaufsübersicht an, in der die einzelnen Phasen des Forschungsprojekts dargestellt werden (s. Kapitel 4.2). In Kapitel 4.3 folgen Überlegungen zum Sampling der Beteiligten dieser Untersuchung und ich reflektiere meine Rolle als Forscherin. Daraufhin stelle ich dar, inwiefern forschungsethische Grundsätze im Rahmen dieser Arbeit umgesetzt wurden (s. Kapitel 4.4). Im Anschluss werden die angewendeten Methoden der Datenerfassung/-erhebung (s. Kapitel 4.5) wie auch der Datenanalyse (s. Kapitel 4.6) vorgestellt. Schließlich erläutere ich das Forschungsprinzip der Triangulation, wie es im Rahmen dieser Untersuchung auf verschiedenen Ebenen umgesetzt wurde (s. Kapitel 4.7).

4.1 Partizipative Aktionsforschung

Um der zentralen Frage dieser Untersuchung (s. Kapitel 1.3.1, Kapitel 1.3.2) nachzugehen, wählte ich den Ansatz der Aktionsforschung, da dessen zentrales Ziel darin besteht, „die *Qualität der Arbeit in einem Praxisbereich, in unserem Fall: des Lehrens und Lernens an der Schule und die Bedingungen, unter denen LehrerInnen und SchülerInnen arbeiten, zu verbessern*“ (Altrichter & Posch 2007: 13, kursiv im Original).¹⁰³ Auf einer übergeordneten Ebene lässt sich der Aktionsforschungsansatz der angewandten fremdsprachendidaktischen Forschung zuordnen, welche darauf ausgerichtet ist, „praxisrelevante, ‚nützliche‘ Ergebnisse“ zu erzeugen (Caspari 2016: 10, Anführungszeichen im Original).

Angesichts der für klassische Aktionsforschungsprojekte typischen, hier jedoch nicht umgesetzten Rollensynchronität von Unterrichtender und Forschender in einer Person (vgl. hierzu Altrichter & Posch 2007: 13) sowie der besonderen Stellung der kooperierenden Lehrkräfte im Sinne von ‚Mit-Forschenden‘ kann der dieser Arbeit zugrunde gelegte aktionsforscherische Ansatz im Sinne einer partizipativen Form der Aktionsforschung (vgl. z. B. McIntyre 2008; Whyte 1990; Wöhrer, Arzmann, Wintersteller, Harrasser & Schneider 2016) weiter spezifiziert werden.¹⁰⁴

Im Folgenden werden zentrale Merkmale der partizipativen Aktionsforschung dargestellt und mit Blick auf das hier vorliegende Forschungsprojekt reflektiert.

¹⁰³ Synonym zum Ansatz der Aktionsforschung gelten auch die Praktiker-, Lehrer- oder Handlungsforschung (vgl. Altrichter, Lobenwein & Welte 2010: 803). Diese unterscheiden sich hinsichtlich der Art, wie schulische Akteure in den Forschungsprozess einbezogen werden, teilweise stark voneinander (vgl. Böhme 2010: 738). Im anglistischen Raum ist in synonyme Weise von *action research* (vgl. Cohen, Manion & Morrison 2011: 344) oder *practioner based research* (vgl. McNiff & Whitehead 2002: 6) die Rede.

¹⁰⁴ Der Begriff der Aktionsforschung wird Whyte (1990: 7) folgend als Überbegriff verwendet. Die partizipative Aktionsforschung (im Englischen *participatory action research*) stellt demnach eine Ausprägungsvariante des Aktionsforschungsansatzes dar (vgl. Whyte 1990: 7).

4.1.1 Fragestellung aus der Praxis

Das Problembewusstsein in Bezug auf eine tendenziell unzureichende Förderung des produktiven Sprechens zu Beginn des Grundschulenglischunterrichts entwickelte sich aus meinen persönlichen Unterrichtserfahrungen als Lehrkraft im Vorbereitungsdienst (LiV), später dann als Grundschullehrerin, UEB für Englisch in der Grundschule und Mentorin (vgl. ausführlich Kostka 2017). Aus den Zweifeln an der gängigen Praxis zur Entwicklung des Sprechens im Englischunterricht der Grundschule und auf Grundlage erster positiver Erfahrungen mit einer sukzessiven Umgestaltung meines eigenen Unterrichts entwickelte sich ein theoretisches Vorverständnis hinsichtlich der Förderung produktiven Sprechens und der Bedeutung formelhafter Sequenzen in diesem Zusammenhang. Dieses theoretische Vorverständnis kann als „(unscharfe) Theorie verstanden werden [...], die einen bewusst vorläufigen Charakter hat und der wissenschaftlichen Prüfung im Fremdsprachenunterricht zugeführt wird“ (Kurtz 2001: 68).

4.1.2 Forschung der Praktiker/-innen

Im Unterschied zu anderen Forschungsansätzen zeichnet sich die Aktionsforschung dadurch aus, dass sie „von Personen betrieben wird, die von einer sozialen Situation direkt betroffen sind“ (Altrichter & Posch 2007: 15). Traditionell wird im Aktionsforschungsprozess daher von einer Doppelrolle der praktizierenden Lehrkraft und des Forschenden in einer Person ausgegangen (vgl. Cohen et al. 2011: 346). Einerseits ist dies für das hier vorliegende Forschungsprojekt insofern zutreffend, als ich mich neben meiner Tätigkeit als Grundschullehrerin der Forschung widmete (s. Kapitel 4.1.1). Burns (2005: 251) zufolge bietet Aktionsforschung „a means for teachers to become agents rather than recipients of knowledge about second language teaching and learning, and thus to contribute toward the building of educational theories of practice“. Während der empirischen Untersuchung nahm ich jedoch nicht die Rolle der praktizierenden Lehrkraft ein, so dass das Projekt andererseits von einer klar getrennten Rollenzuteilung gekennzeichnet war (vgl. auch Rabenstein 2003: 69).

Die Entscheidung für eine Rollentrennung zwischen Lehrkraft und Forscherin lag im Wesentlichen in der für wissenschaftliches Arbeiten erforderlichen Distanzwahrung zum Forschungsgegenstand/-feld begründet (vgl. Moser 1978: 166-168).

4.1.3 Kooperative Beziehung zwischen Forscherin und Lehrkraft

In dem hier vorliegenden partizipativen Aktionsforschungsprojekt wurde der Kooperation zwischen den beteiligten Praktikerinnen und mir als Forscherin eine zentrale Bedeutung beigemessen (vgl. auch McIntyre 2008: 1, Unger 2013: 21/36; Wöhrer et al. 2016: 28). Die

beteiligten Lehrkräfte nahmen insofern eine besondere Stellung im Forschungsprozess ein, als sie weniger als ‚Beforschte‘, sondern vielmehr als ‚Mit-Forschende‘ betrachtet wurden (vgl. ausführlich Wöhrer et al. 2016: 28). Zwar waren die Phasen der Datenerfassung/-erhebung durch eine Rollentrennung gekennzeichnet, d. h., die Lehrkräfte mussten sich nicht mit forschungsmethodologischen Gesichtspunkten auseinandersetzen und wurden hierdurch – angesichts der Vielzahl an zu bewältigenden Herausforderungen im Schulalltag – nicht zusätzlich belastet (vgl. An. Jäger 2011: 164, vgl. auch Dreßler 2018: 34/37). Allerdings besaßen die beteiligten Lehrpersonen die ‚forscherische‘ Motivation, die Qualität der Sprechphasen innerhalb ihres jeweils eigenen Englischunterrichts zu verbessern und hierdurch möglicherweise auch das mündliche Sprachkönnen der Lernenden weiterzuentwickeln.

Die Form der Beteiligung kann insofern als partizipativ beschrieben werden, als den Lehrkräften in entscheidenden Phasen des Forschungsprojekts, wie der Unterrichtsplanung und der Unterrichtsdurchführung, „Entscheidungsmacht“ im Rahmen einer gleichberechtigten Zusammenarbeit zugestanden wurde (Unger 2013: 39, s. ausführlicher Kapitel 5.2).¹⁰⁵

Darüber hinaus wurden die Lehrkräfte – sowohl im Sinne der kommunikativen Validierung (s. Kapitel 4.1.6) als auch im Sinne des dieser Arbeit zugrunde liegenden Triangulationsprinzips (s. Kapitel 4.7) – in die Analyse der Schülersprechdaten eingebunden.

Im Laufe des Forschungsprozesses entwickelte sich aus der Kooperation eine wechselseitige Beziehung zwischen Forscherin und Lehrkraft, in der beide Seiten voneinander profitieren konnten:

Für die Lehrerinnen und Lehrer [bot] sie Reflexionsimpulse, Interpretationen und Optionen. Für die Forscher[in] [waren] es oft mehrperspektivische und kontrastreiche Blicke auf die jeweils zu erforschende Fragestellung und die Ergebnisse (Combe 2002: 32).

Angesichts der engen Beziehung zwischen Forscherin und Lehrkräften in dem dargestellten Kooperationsverhältnis wird im Forschungsfeld Schule allerdings immer wieder vor der Gleichstellung von Lehrkraft und Forschendem gewarnt (vgl. Maritzen 2002: 169). Forscherin und Lehrkräfte werden trotz Kooperation von „divergierenden Handlungssystemen und Handlungsabsichten von Wissenschaft und Schule“ (Maritzen 2002: 169) gesteuert. Aus diesem Grund achtete ich von Beginn an auf eindeutige Rollendefinitionen,

¹⁰⁵ Unger (2013: 38-39) verweist in diesem Zusammenhang auf das von Chung & Lounsbury (2006: 2131-2133) entwickelte Stufenmodell, in dem verschiedene Formen der Beteiligung an Forschung „von Teilnahme bis Teilhabe“ dargestellt werden. Die in dem hier vorliegenden Forschungsprojekt umgesetzte Partizipationsform entspricht der letzten Stufe des Modells (*empowering co-investigation*).

indem ich die verschiedenen Aufgabenbereiche von Lehrkraft und Forscherin zuvor klar benannte (vgl. auch Altrichter et al. 2010: 806).

4.1.4 ‚Natürliches‘ Forschungssetting innerhalb der faktorenkomplexen Unterrichtswirklichkeit

Anders als eine standardisierte, ‚künstlich‘ konstruierte Laborstudie wurde die hier vorliegende Untersuchung in der weitgehend ‚natürlichen‘, faktorenkomplexen Unterrichtswirklichkeit durchgeführt (vgl. z. B. auch Dörnyei 2007: 178, Kurtz 2001: 65). Ein zentraler Grund hierfür war, die Einflussnahme, die möglicherweise mit einer fremden Situation oder einer ungewohnten Gruppenkonstellation für die Schüler/-innen verbunden gewesen wäre, weitgehend zu minimieren (vgl. auch An. Jäger 2011: 163). Vor diesem Hintergrund wurden – bis auf eine phasenweise Anwesenheit meiner Person mit dem entsprechenden technischen Equipment – keine grundlegenden Veränderungen der unterrichtlichen Rahmenbedingungen vorgenommen. Die Lehrkraft behielt ihre aktiv handelnde Rolle bei, indem sie den Unterricht zwar teilweise in Kooperation mit mir als Forscherin plante (s. ausführlich Kapitel 5.2), aber diesen letztlich eigenverantwortlich durchführte.

Die Anlage der Untersuchung ist demzufolge von dem Ansatz der Interventionsforschung (vgl. Hascher & Schmitz 2010) abzugrenzen.¹⁰⁶ Kurtz (2001: 66) folgend kann die hier vorliegende Untersuchung daher als „eine planvolle, kontrollierte, sukzessive Unterrichtsumgestaltung“ bezeichnet werden,

bei der komplexe didaktisch-methodische Eingriffe in den Fremdsprachenunterricht mit dem Ziel der quantitativen und qualitativen Veränderung der produktiven Sprechhandlungen der Schülerinnen und Schüler vorgenommen w[ur]den, ohne den Grundsatz möglichst großer Alltagsnähe zu verletzen.

Ein solches Forschungskonstrukt, das sich im Spannungsverhältnis zwischen theoretischer Konzeption und dem Praxissystem Grundschule bewegt, verlangt vom Forschenden, sich über einen längeren Zeitraum (hier: für die Dauer eines Schuljahres) in das zu untersuchende

¹⁰⁶ In der Interventionsforschung werden anders als in der Aktionsforschung so genannte „Programme“ mit exakt festgelegten Handlungsanweisungen entwickelt und durchgeführt (Mittag & Bieg 2010: 33). Ein derartiges Untersuchungsdesign bedarf zur Kontrolle der Bedingungsvariablen in der Regel einer Experimentalgruppe mit Intervention und einer Kontrollgruppe ohne Intervention (vgl. Leutner 2010: 70). Das eigenverantwortliche Unterrichten der Lehrkräfte unter Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen im weitgehend ‚natürlich‘ belassenen Setting erscheint in einem solchen Ansatz daher kaum realisierbar. Darüber hinaus weist Astleitner (2010: 48) darauf hin, dass in einem praktischen Feld, wie Unterricht, „viele Bedingungen einer Intervention nicht wie in einem Labor kontrolliert werden können“ und somit die Gefahr besteht, „dass tatsächlich wirksame Maßnahmen nicht als solche erkannt werden bzw. Effekte durch Rahmenbedingungen (z. B. hohe Heterogenität von Versuchspersonen) überlagert werden“.

Feld zu begeben und „eine vertrauensvolle, nicht-exponierte Beziehung“ zu den Schülerinnen/Schülern aufzubauen (Kurtz 2001: 66, Anführungszeichen im Original). „Die ‚Integrationsstrategie‘ trägt dazu bei, dass die Lernenden den in den Unterricht eindringenden Wissenschaftler nicht als externen Prüfer begreifen, der ihre mündlichen Leistungen in der Zielsprache bewerten will“ (Kurtz 2001: 66, Anführungszeichen im Original), sondern ihn als jemand wahrnehmen, der ein besonderes Interesse an den Kindern der Lerngruppe und ihrer fremdsprachlichen Entwicklung zeigt.

4.1.5 Interdependent-iteratives Verhältnis von Aktion und Reflexion

Dieser Untersuchung liegt insofern ein iterativ angelegter Forschungsprozess zugrunde, als Phasen der Aktion und der Reflexion in einem wechselseitigen Verhältnis zueinanderstanden, d. h., „dem Handeln w[u]rden durch die Reflexion neue Möglichkeiten eröffnet, und die Reflexionsergebnisse w[u]rden durch das Handeln einer Überprüfung unterzogen“ (Altrichter & Posch 2007: 15). In diesem Sinne ging der empirisch angelegten Hauptuntersuchung bereits eine Erprobungsphase voraus, in der ein vorläufiges Unterrichtsmodell zur produktiven Sprechentwicklung konzipiert, in Kooperation mit einer weiteren Lehrkraft im Unterricht erprobt, reflektiert und schließlich weiterentwickelt wurde (s. auch Kapitel 4.2). Die daran anschließende empirische Untersuchung gliederte sich in insgesamt fünf Phasen:

- eine ethnografisch angelegte Anfangsphase (Phase I) mit den beiden vorrangigen Zielen, die Kooperationspartnerinnen in ihren jeweiligen Lerngruppen kennenzulernen und Englischunterricht zu beobachten, wie er in gewohnter Weise von den Lehrkräften gestaltet wurde (s. ausführlich Kapitel 4.5.1);
- drei Aktionsforschungszyklen (Phasen II bis IV), in denen Englischunterricht geplant, durchgeführt und aus Sicht der beteiligten Lehrkräfte in retrospektiven Interviews (s. ausführlich Kapitel 4.5.3) wie auch aus meiner Perspektive reflektiert wurde sowie
- eine Sprechdatenerhebung (Phase V), die aus einer vorrangig produktorientierten Perspektive Einblicke in das mündliche Sprachkönnen am Ende des Schuljahres ermöglichen sollte (s. ausführlich Kapitel 4.5.5).

Mithilfe der zyklisch angelegten Untersuchungsstrategie gelang es, die anfangs noch „(unscharfe) Theorie“ (Kurtz 2001: 68) hinsichtlich der Förderung produktiven Sprechens zu Beginn des Fremdsprachenlernprozesses einer wiederholten Überprüfung zu unterziehen und die hieraus gewonnenen Erkenntnisse in einem jeweils weiteren Zyklus in die konkrete Unterrichtsgestaltung münden zu lassen (s. Kapitel 5.3). Die vorläufige Theorie kann erst

„über das ‚Praktischwerden‘, also über eine wiederholte Umsetzung im Unterricht und eine sukzessive Verallgemeinerung“ (Anführungszeichen im Original) modifiziert und weiter ausgearbeitet werden (Kurtz 2001: 68).

Die drei Aktionsforschungszyklen werden im Kapitel 4.2 (Phasen II bis IV) chronologisch dargestellt. Eine Verlaufsübersicht des gestalteten Unterrichts sowie vorgenommener Modifikationen sind in Kapitel 5.3.4 zu finden.

4.1.6 Intersubjektive Nachvollziehbarkeit und kommunikative Validierung als zentrale Gütekriterien dieser qualitativen Forschungsarbeit

Vor dem Hintergrund, dass Forschende im Aktionsforschungsprozess meist eine Doppelrolle (Forscher/-in und Lehrkraft) einnehmen (s. Kapitel 4.3.2) und sich, wie allgemein in der qualitativen Forschung üblich, eher kleinen Fallzahlen widmen (vgl. Cohen et al. 2011: 161), wird der Aktionsforschung nicht selten allerdings unterstellt, sie wäre „forschungs-methodisch delettantisch“ und nicht aussagekräftig genug (Altrichter 1990: 157, vgl. auch Wöhrer et al. 2016: 31-32). Zudem wird ihr vorgeworfen, nicht die für Forschung erforderliche „reflexive‘ Distanz“ aufbauen zu können, da Forschende selbst Interventionsabsichten hätten (Altrichter 1990: 159, Anführungszeichen im Original).¹⁰⁷ Im Folgenden möchte ich die genannten Kritikpunkte vor dem Hintergrund zwei zentraler Gütekriterien, der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* und der *kommunikativen Validierung*, für die hier vorliegende Forschungsarbeit reflektieren.

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Der Kritik hinsichtlich der mangelnden Aussagekraft von Ergebnissen, die aus Untersuchungen mit geringer Teilnehmerzahl gewonnen werden, ist einerseits insofern zuzustimmen, als im Gegensatz zur quantitativen Forschung die Ergebnisse nicht kompromisslos generalisierbar sind (vgl. Stake 1995: 85). Andererseits zeichnen sich qualitative Untersuchungen gerade durch „einen ausdrücklichen Situationsbezug aus, da ihnen an einem Verständnis dessen gelegen ist, was eine spezifische Gruppe in einem konkreten Kontext auszeichnet“ (Schocker-von Ditfurth 2001: 106, vgl. auch Cohen et al. 2011: 180). Außerdem eignet sich eine geringe Teilnehmerzahl möglicherweise besser, um „nicht die Breitenwirkung, jedoch umso mehr die Tiefenwirkung“ (Rauschert 2014: 143) eines entwickelten Unterrichtskonzepts zu erforschen.

¹⁰⁷ Eine ausführliche Darstellung verschiedener Kritikpunkte am Ansatz der Aktionsforschung ist bei Altrichter (1990) zu finden.

Ergebnisse, die aus Untersuchungen mit geringen Fallzahlen resultieren, können insofern übertragbar sein, als die „Parallelen des Kontextes“ (Schocker-von Ditfurth 2001: 107) darüber entscheiden, inwiefern die Ergebnisse auch auf andere, ähnliche Unterrichtskontexte zutreffend sind. Vor diesem Hintergrund kommt der „intersubjektiven Nachvollziehbarkeit“ (Steinke 1999: 143) in qualitativen Untersuchungen als Äquivalenzkriterium für das Kriterium der Objektivität aus der quantitativen Forschung eine zentrale Bedeutung zu (vgl. Caspari 2016: 17). In der hier vorliegenden Forschungsarbeit wurde daher großer Wert auf eine transparente, möglichst detaillierte Darstellung des Forschungsprozesses/-kontextes im Sinne einer „thick description“ (Denzin 1989: 83) gelegt, die es späteren Rezipientinnen/Rezipienten ermöglichen soll, zu prüfen, inwiefern die Untersuchungsergebnisse auch für deren spezifische Unterrichtssituation von Bedeutung sind (*naturalistic generalization*, vgl. Stake 1995: 85-86, vgl. hierzu auch Kurtz 2001: 71-72). Die hier anvisierte nachvollziehbare Offenlegung des gestalteten Unterrichts (s. Kapitel 5), der Erfassungs-/Erhebungsinstrumente (s. Kapitel 4.5), des Auswertungsprozesses (Kapitel 4.6, Kapitel 4.7) und der Ergebnisse (s. Kapitel 6 bis Kapitel 10) trägt darüber hinaus maßgeblich zur Glaubwürdigkeit dieser Untersuchung bei (vgl. Schocker-von Ditfurth 2001: 107).

Kommunikative Validierung

In der qualitativen Forschung wird unter kommunikativer Validierung Altrichter & Posch (2007: 206) zufolge „eine Methode“ verstanden, in der sich Forschende durch die Kommunikation mit den Beteiligten einer Interpretation vergewissern.¹⁰⁸ Hierbei ist es nicht etwa das Ziel, möglichst einheitliche Ergebnisse zu gewinnen, sondern vielmehr, „alternative Wahrnehmungen und Interpretationen von Ereignissen miteinander zu vergleichen“ (Altrichter & Posch 2007: 206). In dieser Untersuchung nahm die kommunikative Validierung in zwei Punkten eine wichtige Rolle ein: Zum einen wurden die Interpretationen der Forscherin hinsichtlich der Sprechentwicklung ausgewählter Kinder mit denen der beteiligten Lehrkräfte abgeglichen; zum anderen bat ich die Lehrkräfte in den retrospektiven Interviews gezielt um eine Einschätzung zu dem gestalteten Unterricht (s. auch Kapitel 4.5.3). Übereinstimmende Einschätzungen/Interpretationen zwischen mir als Forscherin und den beteiligten Lehrkräften galten als „Hinweis auf die Gültigkeit der Analyseergebnisse“ (Altrichter & Posch 2007: 206). Abweichende Interpretationen wurden nicht als Entwertung des Unterrichtsmodells missverstanden, sondern trugen vielmehr dazu bei, „sich mit den Unterschieden in den Interpretationen auseinanderzusetzen und sie zu erklären“ (Altrichter & Posch 2007: 206). Der Einbezug beider Perspektiven stellte sich insbesondere für die

¹⁰⁸ Der Begriff der *kommunikativen Validierung* wurde von Mayring (2002: 112) geprägt.

Einzelfallbetrachtungen insofern bereichernd dar, als die Lehrkräfte aufgrund ihres Hintergrundwissens und der vertrauten Beziehung zu den Kindern, Kommunikationsbedürfnisse der Lernenden teilweise tiefgründiger deuten konnten, als es mir möglich war.

4.2 Verlauf des partizipativen Aktionsforschungsprojekts

Die Tabelle 4-1 stellt den Verlauf des Forschungsprojekts dar und gliedert es in verschiedene Phasen:

Zeitraum	Phase	Beschreibung
Sj. 2012/2013	ERPROBUNG	- Erarbeitung von Unterrichtseinheiten auf einer vorläufigen theoretischen Grundlage in Kooperation mit einer LiV, - Erprobung in insgesamt zwei 3. Klassen durch die Forscherin und eine LiV mit gegenseitigen Hospitationen und phasenweiser Dokumentation des lernerseitigen Sprachkönnens mittels digitaler Diktiergeräte, - Reflexion des Unterrichtsprozesses (Praktikabilität) und der Ergebnisse (mündliches Sprachkönnen der SuS¹⁰⁹) im Dialog mit LiV, - Weiterentwicklung des vorläufigen Unterrichtsmodells
Mai 2013 bis September 2013	Sampling I: Lehrkräfte	- Referentin in der Rolle der UEB für Grundschulenglisch von Lehrer-Fortbildungen zum produktiven Sprechen, Mitgestaltung von Fach-/Verbundkonferenzen; - Kontaktaufnahme potenziell interessierter Englischlehrkräfte bezüglich einer Teilnahme am geplanten Forschungsprojekt aus dem Teilnehmerpool der Fortbildungen; - weitere Anfragen bei Grundschulen aus dem Umkreis
	Genehmigungsverfahren	- offizielle Kontaktaufnahme der Schulen und der interessierten Lehrkräfte, - Vorstellung des Projekts an Schulkonferenzen, - Genehmigungsantrag zur Videografie beim HKM, - Vorstellung des Projekts an Elternabenden, - schriftliche Genehmigung der Lehrkräfte und der Eltern

¹⁰⁹ In der Tabelle werden die folgenden, zuvor noch nicht erläuterten Abkürzungen verwendet: HKM = Hessisches Kultusministerium, SuS = Schülerinnen und Schüler, UE = Unterrichtseinheit.

Juli/ August 2013	Vorbereitungen Datenerhebung/ -erfassung			- Konzeption der leitfadengestützten Interviews; Probeinterviews und anschließende Überarbeitung des Fragenkatalogs; - technische Vorbereitung: Kamera-Equipment leihen, Funktion prüfen; - Auseinandersetzung mit computergestützten Transkriptionsprogrammen
August bis Oktober 2013	ETHNOGRA- FISCHE PHASE	Phase I	a	teilnehmende Beobachtung in drei 3. Klassen (ca. drei bis vier Besuchstermine pro Klasse)
Oktober 2013			b	- leitfadengestützte Lehrerinterviews, - Schülersampling
Ende Oktober 2013	ZYKLISCHER AKTIONSFORSCHUNGSPROZESS	Phase II	a	- Einführung der Lehrkräfte in das vorläufige Unterrichtsmodell zur Entwicklung produktiven Sprechens, - Planung der ersten UE zusammen mit Lehrkräften, - Einführung Forschungstagebuch für Lehrkräfte
Oktober/ November 2013			b	- Probevideoaufnahmen, - unterrichtliche Umsetzung und Videografie der ersten UE
Dezember 2013			c	leitfadengestützte, retrospektive Lehrerinterviews (<i>stimulated recall</i>)
Januar 2014		Phase III	a	Planung der zweiten UE zusammen mit Lehrkräften
März 2014			b	unterrichtliche Umsetzung und Videografie der zweiten UE
April 2014			c	leitfadengestützte, retrospektive Lehrerinterviews (<i>stimulated recall</i>)
Mai 2014		Phase IV	a	Planung der dritten UE zusammen mit Lehrkräften
Juni 2014			b	unterrichtliche Umsetzung und Videografie der dritten UE
Juli 2014			c	Lehrerinterviews (<i>stimulated recall</i>)
Ende Juli 2014		Phase V		Sprechdatenerhebung außerhalb des regulären Unterrichtsgeschehens

Tabelle 4-1: Verlaufsdarstellung des Forschungsprojekts

4.3 Beteiligte der Untersuchung

Als Beteiligte der hier vorliegenden Untersuchung werden neben meiner Person als Forscherin, die Lehrkräfte und die Schüler/-innen betrachtet. Im Folgenden möchte ich sowohl die Auswahl der kooperierenden Lehrkräfte als auch die der Schüler/-innen im Hinblick auf die angewendeten Samplingstrategien darstellen. Schließlich reflektiere ich meine Rolle als Forscherin mit dem Schwerpunkt auf den Wechsel zwischen Innen- und Außenperspektive.

4.3.1 Sampling

Gemäß des Prinzips „size is informed by ‚fitness for purpose‘“ (Cohen et al. 2011: 161, Anführungszeichen im Original) fällt die Samplegröße in der qualitativen Forschung meist geringer aus als in der quantitativen Forschung. Dies bedeutet aber nicht, „that there are no occasions on which, in qualitative research, a sample cannot fairly represent a population“ (Cohen et al. 2011: 161). In der hier vorliegenden Untersuchung wurden die kooperierenden Lehrkräfte und die Schüler/-innen daher nicht nach dem Zufallsprinzip, sondern theoriegeleitet ausgewählt (vgl. Bortz & Döring 2006: 335). Samplingstrategien unterstützten diesen Prozess insofern, als sie dazu beitrugen, das Typische bzw. die maximale Variation einer Gruppe abzubilden (vgl. Cohen et al. 2011: 151, Grum & Legutke 2016: 161).

4.3.1.1 Kooperierende Lehrkräfte

Die Entscheidung, während des Forschungsprojekts eine Außenperspektive einzunehmen, d. h. aus der „distanzierten, handlungsentlastenden Perspektive“ (Kurtz 2001: 74) Unterricht zwar mitzugestalten, aber nicht selbst die Rolle der Unterrichtenden einzunehmen, machte die Suche nach geeigneten Kooperationspartnerinnen/-partnern erforderlich (s. Kapitel 4.1.2). Die Auswahl der beteiligten Lehrkräfte sollte möglichst der realen Personalsituation an deutschen Grundschulen entsprechen und folgte daher der Strategie „maximaler Variation“ (Grum & Legutke 2016: 86). Das Sample sollte sowohl fachfremde als auch mindestens eine universitär ausgebildete Englischlehrkraft umfassen. Darüber hinaus war es wünschenswert, sowohl Lehrkräfte mit geringen als auch Lehrkräfte mit langjährigen Unterrichtserfahrungen zu gewinnen. In diesem Sinne kann die hier getroffene Auswahl insofern auch als ein „Sampling typischer Fälle“ (Grum & Legutke 2016: 161) bezeichnet werden, als die ausgewählten Personen (ausschließlich weiblich) typische Eigenschaften für die Gruppe der Grundschulenglischlehrkräfte aufwiesen. Aus partizipativ-aktionsforscherrischer Perspektive war es zudem wichtig, dass die Kooperationspartner/-innen unabhängig

von der geplanten Untersuchung Interesse am Forschungsgegenstand besaßen. Zudem war es unabdingbar, dass sie mögliche Anstrengungen (wie zusätzliche Termine; Interviews; Planungsphasen; Situationen, in denen sie beobachtet werden) für die Dauer eines Schuljahres auf sich nehmen wollten und in einem 3. Schuljahr (erstes Lernjahr) Englisch unterrichteten. Hinsichtlich der Durchführbarkeit der Untersuchung erschien es außerdem erforderlich, dass die beteiligten Schulen nur wenige Kilometer voneinander entfernt lagen, so dass ich an einem Tag pro Woche gleich mehrere Schulen besuchen konnte.

Die hier genannten forschungsmethodischen wie auch pragmatischen Kriterien trafen auf die drei an der Studie beteiligten Englischlehrerinnen zu, die zudem an drei unterschiedlichen Grundschulen in zwei Städten nahe Frankfurt unterrichteten (zur Vorstellung der beteiligten Lehrpersonen s. ausführlich Kapitel 5.1.1).¹¹⁰

Im Rahmen meiner Tätigkeit als UEB für Englisch in der Grundschule lernte ich in einer meiner Fortbildungen eine der späteren Kooperationspartnerinnen kennen. Sie signalisierte mir ihr Interesse, sich mit der Thematik des produktiven Sprechens im Grundschulenglischunterricht vertieft auseinanderzusetzen. Der Kontakt zu einer zweiten Lehrkraft wurde über eine Kollegin hergestellt. Die dritte Lehrkraft konnte ich über eine offizielle Anfrage bei der Schulleitung für das Projekt gewinnen (s. auch Kapitel 4.4).

4.3.1.2 Schüler/-innen

Die Auswahl der Drittklässler/-innen erfolgte gemäß des *theoretical sampling* in einem „Prozess der sukzessiven Differenzierung“ (Grum & Legutke 2016: 87). In einem ersten Samplingverfahren fand am Ende der Phase I unter Rücksprache mit der jeweiligen Lehrkraft die Auswahl von jeweils sechs Kindern pro Lerngruppe (insgesamt 18 Kinder) statt. Das Sampling folgte hier der Strategie „maximaler Variation“ (Grum & Legutke 2016: 86) und berücksichtigte die folgenden Gesichtspunkte:

- Kinder aus dem oberen, mittleren und unteren Leistungsniveau im Fach Englisch;
- Kinder mit einem ein- sowie mit einem mehrsprachigen Hintergrund;
- Ausgewogenheit der Geschlechter.

Dieses Vorgehen ist ferner mit dem Prinzip der Fallkontrastierung kompatibel, in dem gezielt nach abweichenden Fällen gesucht wird (vgl. Steinke 1999: 230).

¹¹⁰ Eine der ursprünglich vier Lehrerinnen erkrankte im Verlauf der Phase I längerfristig, so dass eine weitere Zusammenarbeit nicht möglich war. Da die erfassten Daten der vierten Lerngruppe (Unterrichtseinheit I) in der Studie unberücksichtigt blieben, gehe ich auf diese Schule/Klasse/Lehrperson nicht weiter ein.

In einem zweiten Samplingschritt wurde die getroffene Schülerauswahl aufgrund des äußerst zeitaufwändigen qualitativ-fallorientierten Analyseverfahrens mündlicher Sprachdaten (s. Kapitel 4.6.3, s. ausführlich Kapitel 6.2) auf sieben Schüler/-innen eingegrenzt. Die Grundlage für die Auswahl der Schüler/-innen bildeten die bereits benannten Kriterien der Samplingstrategie „maximaler Variation“ (Grum & Legutke 2016). Während ich für die beiden Extreme eines eher hohen und eines eher niedrigen Leistungsniveaus jeweils nur zwei Kinder auswählte, sollte der mittlere Leistungsbereich mit drei Lernenden – ähnlich der tatsächlichen Lerngruppenkonstellation – entsprechend stärker berücksichtigt werden. Das Sample weist somit eine „internal generalizability“ auf, die besagt, dass „data from a subgroup of a sample seek to be generalizable to the whole sample“ (Onwuegbuzie & Leech 2007: 242, zit. n. Cohen et al. 2011: 161). Ferner trägt die Betrachtung von insgesamt sieben Einzelfällen zu einem höheren Grad an Generalisierbarkeit bei, als dies lediglich mit nur einer Fallbetrachtung möglich gewesen wäre (vgl. Cohen et al. 2011: 294).

4.3.2 Rolle der Forscherin

Die vorgenommene Rollentrennung von Forscherin und Unterrichtender innerhalb des Forschungsprojekts (s. Kapitel 4.1.2) darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass ich während des Forschungsprozesses nach wie vor als Lehrerin im Schuldienst tätig war und diese Rolle einen maßgebenden Einfluss auf den Forschungsprozess hatte. Meine Praxiserfahrungen als Englischlehrerin in der Grundschule, UEB und Mentorin erleichterten mir den Zugang in das zu erforschende Feld und die Kommunikation mit den Lehrkräften. Auch während der kooperativen Planung der Unterrichtseinheiten (s. Kapitel 5.2) spielten diese Erfahrungen insofern eine wichtige Rolle, als ich den kooperierenden Lehrkräften sowohl als *insider*, d. h. gleichermaßen als Lehrkraft, wie auch als *outsider*, d. h. als Forscherin, begegnete (vgl. Müller-Hartmann 2001: 232). Während beispielweise die ethnografische Phase und die jeweils in den verschiedenen Phasen durchgeführten Interviews durch eine distanziertere Haltung meinerseits zum Forschungsgegenstand/-feld gekennzeichnet waren und ich hier vorrangig die Rolle des *outsider* einnahm, waren insbesondere die unterrichtlichen Planungsphasen aufgrund der engen Kooperation mit den Lehrkräften deutlich weniger distanziert, so dass ich hier eher die Rolle des *insider* bzw. hinsichtlich des anvisierten Ziels des produktiven Sprechens auch die Rolle des ‚Coach‘ (vgl. Wöhrer et al. 2016: 28) einnahm. Während sich Distanzwahrung und eine phasenweise Distanzaufgabe in den hier beschriebenen Situationen quasi ‚natürlich‘ einstellten, erforderte insbesondere mein Auftreten im Unterricht der Kooperationspartnerinnen als Beobachterin/*outsider* eine explizite Abgrenzung von der Rolle des *insider*. Um zu vermeiden, dass mich die Kinder im

Klassenraum als weitere Lehrperson wahrnahmen und mich im gleichen Maße zu Rate zogen wie ihre Englischlehrerin, erläuterte ich den Schülerinnen/Schülern im Vorfeld meine Tätigkeit in kindgerechter Weise. Dies diente neben der Rollenabgrenzung auch der Transparenz in Bezug auf meine Anwesenheit im Unterricht (s. Kapitel 4.4.2). Wenn mich Kinder im Unterricht ansprachen und etwas wissen wollten oder mich als Dialogpartnerin direkt aufforderten, ließ ich dies zu, griff in der Regel jedoch nicht in das Unterrichtsgeschehen ein und versuchte, mich insgesamt so unauffällig wie möglich zu verhalten.

4.4 Berücksichtigung forschungsethischer Grundsätze

In der Aktionsforschung wird der Gestaltung des Forschungsprozesses gemäß ethischer Gütekriterien eine wichtige Bedeutung beigemessen (vgl. Altichter & Posch 2007: 121-122). Neben der forschungsrechtlichen Seite, aus der klar hervorgeht, dass Forschung auf Freiwilligkeit der Beteiligten basieren muss und Daten aus datenschutzrechtlichen Gründen vertraulich zu behandeln sind (vgl. Legutke & Schramm 2016: 111/113-114), greifen ethische Forschungsgrundsätze auch über das rechtlich Geregelte hinaus. Mit beiden Dimensionen befasste ich mich im Folgenden näher.

4.4.1 Forschungsrechtliche Dimension: Genehmigungsverfahren zur Durchführung der Studie

Die Teilnahme verschiedener Schulen und die geplante videografische Dokumentation des Unterrichts erforderten ein umfassendes Genehmigungsverfahren, an dem die jeweiligen Schulleitungen mit Schulkonferenzen, das HKM sowie die kooperierenden Lehrkräfte, die Eltern der beteiligten Kinder und die Kinder selbst beteiligt waren:

1. Genehmigung durch die jeweiligen Schulkonferenzen (Schulleitung, Elternbeirat),
2. Genehmigung durch das HKM,
3. Genehmigung der Erziehungsberechtigten und der Schüler/-innen.

Die verschiedenen Genehmigungsschritte waren jeweils mit einer adressatenangemessenen Vorstellung des Projekts an Schulkonferenzen und Elternabenden sowie mit einer umfassenden Informationsvergabe verbunden (s. Anhang 1). Alle Beteiligten informierte ich hinsichtlich der Freiwilligkeit zur Teilnahme, „d. h. die Erlaubnis, die Untersuchung jederzeit abzubrechen“ (Miethe 2010: 929), ohne dass dies mit Nachteilen für die Schüler/-innen, die Lehrkräfte oder die Schule verbunden gewesen wäre. In Fällen, in denen Erziehungsberechtigte nicht der Videografie zustimmten, wurden Lernende im Rahmen der bestehenden Sitzordnung so platziert, dass sie zwar außerhalb des Kamerawinkels saßen, aber

trotzdem regulär am Unterrichtsgeschehen teilnehmen konnten. Sollte eine Schülerin/ein Schüler, deren/dessen Erziehungsberechtigte der Teilnahme an der Studie nicht zustimmte, versehentlich doch auf dem Video zu sehen sein, versicherte ich, das betreffende Kind auf dem aufgezeichneten Video durch einen schwarzen Balken zu überblenden. Außerdem garantierte ich den Lehrkräften und den Eltern eine vertrauliche Handhabung der Daten und die Pseudonymisierung aller Transkripte von Video- und Audioaufnahmen. Die Pseudonymisierung beinhaltete, die Namen der Beteiligten im Transkriptionsprozess durch Pseudonyme zu ersetzen, so dass es mir als Forscherin zwar noch möglich war, den Daten die Namen der kooperierenden Lehrkräfte und die Namen der Lernenden zuzuordnen, aber die Identität der Beteiligten „weder bei der Bearbeitung der Daten noch bei der Präsentation der Ergebnisse“ bekannt werden konnten (Legutke & Schramm 2016: 113). Zudem ersetzte ich auch die Wohnanschrift, die Namen der Geschwister oder der Haustiere durch Pseudonyme. Sofern auch Handynummern genannt wurden, tauschte ich einzelne Ziffern aus, um ein Wiedererkennen bestimmter Personen vollständig ausschließen zu können.

4.4.2 Forschungsethische Dimension

Altrichter & Posch (2007) erläutern die Bedeutung ethischer Grundsätze auf zwei Ebenen. Erstens „soll das Forschen mit den *pädagogischen Zielen der untersuchten Situation verträglich sein*“ (Altrichter & Posch 2007: 121, kursiv im Original). Der Unterricht in dem hier vorliegenden Forschungsprojekt wurde daher unter Berücksichtigung der Individualität jedes einzelnen Lernenden sowie der Individualität der beteiligten Lehrkräfte sowohl auf der Grundlage bestehender curricularer Rahmenrichtlinien als auch schulinterner Vereinbarungen (z. B. zum Lehrwerkeinsatz) geplant, durchgeführt und reflektiert.

Zweitens geht Aktionsforschung davon aus, „dass eine tiefer gehende und nachhaltige Veränderung von Praxis letztlich nur in Zusammenarbeit der von dieser Betroffenen und nicht gegen ihren Willen geschehen darf“ (Altrichter & Posch 2007: 122). Der Aktionsforschung liegt somit ein enges Kooperationsbündnis zwischen Forschendem und praktizierender Lehrkraft zugrunde (s. Kapitel 4.1.3). Aus dieser Beziehung ergeben sich gemäß Legutke & Schramm (2016: 109-110) sowohl Verantwortlichkeiten und Ansprüche gegenüber den kooperierenden Personen als auch gegenüber der *scientific community*. Im folgenden Abschnitt soll in diesem Zusammenhang auf die Gegenseitigkeit der Forschungsbeziehung und auf das Gütekriterium der Transparenz vertiefend eingegangen werden (vgl. Legutke & Schramm 2016: 109-111). Darüber hinaus wird die forschungsethische Dimension der freiwilligen Teilnahme ergänzend zu dem rechtlich Geregelten (s. Kapitel 4.4.1) reflektiert.

Gegenseitigkeit der Forschungsbeziehung

Ein vertrauensvolles, produktives „Arbeitsbündnis“ zwischen der Forscherin und den kooperierenden Lehrkräften lässt sich unter der Voraussetzung entwickeln, dass „es gelingt, Formen der Gegenseitigkeit zu entwickeln, die von den am Forschungsprozess beteiligten Personen als gewinnbringend wahrgenommen werden können, wenn es also gelingt, ein Verhältnis des Gebens und des Nehmens zu etablieren“ (Legutke & Schramm 2016: 109). Beispielsweise konnte ich den Lehrkräften einen Überblick zu aktuellen Untersuchungsergebnissen der Sprechentwicklung im Grundschulenglischunterricht bieten. Darüber hinaus bot die kooperative Unterrichtsplanung auf Grundlage des Modellentwurfs den Lehrkräften die Möglichkeit, ihr fachdidaktisches Know-How weiterauszubauen und die Qualität ihres Englischunterrichts zu verbessern (s. Kapitel 4.1.3). Auf Wunsch der Lehrkräfte und der Schüler/-innen stellte ich einige der Aufnahmen am Ende des Schuljahres zum Ansehen zur Verfügung.

Im Gegenzug ermöglichten mir die Lehrkräfte umfassende Einblicke in ihren Englischunterricht, ließen sich auf die kooperative Planung der Unterrichtseinheiten ein und teilten ihre Einschätzungen hinsichtlich des durchgeführten Unterrichts und des mündlichen Sprachkönnens einzelner Kinder mit mir (*kommunikative Validierung*, s. Kapitel 4.1.6).

Transparenz

Für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Beteiligten weist Miethe (2010: 929) auf die Wichtigkeit der Transparenz hin. Allen Beteiligten wurde die geplante Untersuchungsdauer von einem Schuljahr, die hiermit für die Lehrkräfte verbundenen Zusatzbelastungen (insbesondere im Hinblick auf die Videografie), der Forschungsgegenstand und der Umgang mit den Unterrichtsdaten offengelegt. Die Gestaltung einer transparenten Forschungsbeziehung muss sich Legutke & Schramm (2016: 109-110) zufolge jedoch zwei zentralen Herausforderungen stellen. Zum einen bedarf es der angemessenen ‚Übersetzung‘ wissenschaftlicher Fachsprache in die Alltagssprache der Beteiligten (vgl. Legutke & Schramm 2016: 110). Daher bemühte ich mich um jeweils ergänzende adressatengerechte mündliche Erläuterungen zu den zur Verfügung gestellten schriftlichen Informationen, so dass ich Fragen der Beteiligten unmittelbar aufgreifen und beantworten konnte.

Zum anderen stellt sich Legutke & Schramm (2016: 110) zufolge die Frage, „wie viel Transparenz aus ethischen Gründen nötig und aus forschungsmethodischen Anforderungen möglich ist, ohne das Vorhaben selbst zu gefährden“. Vor diesem Hintergrund teilte ich den Lernenden zu Beginn der Untersuchung nicht explizit mit, dass ich vorrangig an den mündlichen Sprechergebnissen interessiert war mit der Begründung, weder die Authentizität

der Sprachaufnahmen durch ein ‚Zuviel‘ an Transparenz zu gefährden, noch zu riskieren, dass gerade zurückhaltendere Kinder Sprechhemmungen entwickeln könnten, wenn ihnen bewusst war, dass genau dies im Fokus meiner Beobachtungen stünde. Dieses Vorgehen war meines Erachtens jedoch insofern mit dem ethischen Grundsatz der Transparenz vereinbar, als der Lerngruppe der Grund meiner Anwesenheit, die Erforschung des Englischunterrichts im 3. Schuljahr, bekannt war und sie nicht etwa durch falsche Informationen meinerseits getäuscht wurden. Um die ‚Natürlichkeit‘ des Forschungssettings zu wahren, musste ich auch gegenüber den Lehrkräften zu Beginn der Untersuchung (ethnografische Phase I) insofern Abstriche in puncto Transparenz machen, als ich ihnen die Unterrichtsbeobachtungskriterien zwar nicht explizit offenlegte, ihnen diese bei Nachfrage allerdings auch nicht verwehrt hätte. Auch diese Vorgehensweise schien mir forschungsethisch vertretbar, da den Lehrerinnen das Untersuchungsziel, Unterricht so zu gestalten, dass die Entwicklung produktiven Sprechens ermöglicht wird, von Beginn an bekannt war.

Die Kooperation mit den beteiligten Lehrkräften und meine Anwesenheit im Unterricht der Beteiligten bewirkte eine teilweise gewollte/in der ethnografischen Phase allerdings nicht primär gewünschte, jedoch unvermeidbare Prägung des Forschungsprozesses. Hieraus ergibt sich nach Legutke & Schramm (2016: 110) die Verantwortung gegenüber der *scientific community*, „diesen Forschungsprozess, die Rolle der Forscher und die Dynamik der Beziehungen transparent zu machen (Freemann 2009)“. Meine Rolle als Forscherin reflektierte ich daher sowohl in Kapitel 4.1.2 hinsichtlich der Rollentrennung zwischen Forscherin und Lehrkraft als auch in Kapitel 4.3.2 in Bezug auf das Pendeln zwischen Innen- und Außenperspektive. Die kooperative Beziehung zwischen Forscherin und Lehrkräften wurde in Kapitel 4.1.3 dargestellt und reflektiert (s. hierzu ausführlich Kapitel 5.2).

Freiwilligkeit der Teilnahme

Legutke & Schramm (2016: 111) heben hervor, dass die Beteiligten einer Untersuchung „keinerlei Bedrängnis zur Teilnahme verspüren“ sollten. Vor diesem Hintergrund erschien mir eine zunächst informelle Anfrage bei den jeweiligen Lehrkräften insofern geeignet, als die Lehrkräfte im Falle einer offiziellen Anfrage eine Ablehnung zur Teilnahme ihren Vorgesetzten, d. h. der Schulleitung, möglicherweise hätten begründen müssen und auf diese Weise ggf. in eine unangenehme Situation gebracht worden wären. Da sich auf diesem zunächst informellen Weg lediglich zwei Lehrkräfte finden ließen, stellte ich dennoch offizielle Anfragen bei Schulleitungen. Die dritte Kooperationspartnerin, die mich bereits als Lehrerin und UEB kannte, stimmte der Teilnahme an der Untersuchung nach eigener Aussage jedoch nur zu, da die Untersuchung durch meine Person begleitet wurde – unter anderen Umständen hätte sie abgelehnt. Dies verdeutlicht, dass es Lehrkräfte teilweise große

Überwindung kostet, einer fremden Person Einblicke in den eigenen Unterricht zu gewähren (s. auch Kapitel 4.5.4).

4.5 Methodologie der Datenerfassung/-erhebung

Die besonderen Bedingungen des Fremdsprachenlernens von Grundschulkindern und die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes mündlicher Sprache erforderten einen „methodisch breit gefächerten Zugang“ (Schocker-von Ditfurth 2001: 98), der es ermöglichte, mündliche Sprachdaten von Grundschulkindern sowohl prozessorientiert unter weitgehend ‚natürlichen‘ Unterrichtsbedingungen zu erfassen, als auch in Teilen produktorientiert in einer speziell hierfür geschaffenen Situation am Ende des Schuljahres zu erheben.¹¹¹ Darüber hinaus erforderte die kooperative Einbindung der Lehrkräfte geeignete Methoden, auch ihre Perspektive auf den gestalteten Unterricht angemessen zu berücksichtigen. Das verwendete Methodenspektrum umfasste daher teilnehmende Beobachtungsverfahren mit und ohne technische Unterstützung, einen Fragebogen, leitfadengestützte Lehrerinterviews und ein Forschungstagebuch für Lehrkräfte und Forscherin. Neben den primär relevanten Datenquellen der mündlichen Schülerdialoge und der Lehrerabschlussinterviews wurden „die Kontexte der untersuchten Handlungen und Wissensbestände“ (Steinke 1999: 30) miterfasst/-erhoben. Dieses Vorgehen basiert auf der Annahme, dass „Bedeutungen und Sinnbezüge, auf deren Grundlage die Untersuchten handeln“, eine umfassende, möglichst detaillierte Kontextualisierung erfordern (Steinke 1999: 30).

Die unten dargestellte Übersicht (s. Tabelle 4-2) zeigt neben den Hauptquellen die einzelnen Komponenten der so genannten „thick description“ (Denzin 1989: 83) des qualitativen Forschungssettings auf und ordnet ihnen jeweils ein konkretes Kontextualisierungsziel zu.

¹¹¹ Zur begrifflichen Unterscheidung zwischen Datenerfassung und Datenerhebung s. ausführlich den Beitrag von Mezger, Schellhardt & Şimşek (2016: 182) im Forschungshandbuch Fremdsprachendidaktik.

	Erfassungs-/Erhebungs- verfahren	Ziel/-e
HAUPT- QUELLEN	Audio-/Videoaufzeichnung der Schülerdialoge (Phasen II bis V)	Untersuchung der Forschungsfrage A (s. Kapitel 1.3.2)
	Lehrerabschlussinterviews	Untersuchung der Forschungsfrage B (s. Kapitel 1.3.2)
QUELLEN ZUR KONTEXTUALISIERUNG „thick description“	teilnehmende un-/systematische Beobachtungen (Phase I)	Kennenlernen der Lerngruppe/der Lehrkräfte im Unterricht; Darstellung der Ausgangssituation (Schul-, Lehrer- und Klassenportraits); Sampling der Schüler/-innen
	Lehrerinterviews (Phase I)	
	Fragebogen	ergänzende Informationen zur jeweiligen Lehrkraft und deren Unterricht
	Videografie des Plenumsunterrichts (Phasen II bis IV)	Kontextualisierung der aufgezeichneten Schülerdialoge; Rekonstruktion des tatsächlich durchgeführten Unterrichts
	Forschungstagebuch der Forscherin	transparente Darstellung des tatsächlichen Forschungsverlaufs; Reflexion des Unterrichts, des Sprachkönnens der Lernenden und der gewählten Forschungsmethoden
	Forschungstagebuch der Lehrkräfte	Rekonstruktion des Ablaufs und der Inhalte der nicht videografierten Unterrichtsstunden, Reflexionsinstrument
	Lehrerinterviews (Phasen II bis IV)	Reflexion des Unterrichts, des mündlichen Sprachkönnens und der Sprechentwicklung ausgewählter Lernender; kommunikative Validierung

Tabelle 4-2: Überblick der verschiedenen Erfassungs-/Erhebungsverfahren und ihre jeweiligen Ziele

4.5.1 Teilnehmende Beobachtung

In der ethnografisch angelegten Anfangsphase dieser Untersuchung (Phase I) wählte ich die Methode der teilnehmenden Beobachtung, da diese „[...] Einblicke *in vivo* [erlaubt] und [...] sich so dem aktuellen Alltagshandeln und gerade stattfindenden Geschehnissen zuwenden [kann]“ (Schocker-von Ditfurth 2001: 99, kursiv im Original). Ferner birgt sie ein großes Potenzial an Erkenntnisgewinnung, „weil sie an die komplexen Prozesse des Lehrens und Lernens und an den Zusammenhang, in dem diese stehen, relativ nahe heranzukommen erlaubt“ (Altrichter & Posch 2007: 129).

Vor dem Hintergrund, dass Unterrichtsforschung für die Beteiligten immer mit einem Eingriff in die vertraute Umgebung verbunden ist (vgl. z. B. Steininger 2014: 99-100), wurde vor allem der Anfangsphase dieser Untersuchung besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Um mich in der Rolle als Forscherin so behutsam und unauffällig wie möglich in das zu erforschende Feld zu integrieren, entschied ich mich bewusst gegen den Einsatz von Videokameras oder digitaler Diktiergeräte in der Anfangsphase (s. Kapitel 4.5.4, *Reaktivität technischer Dokumentationsverfahren*). Vielmehr dokumentierte ich den Unterricht in Form umfangreicher Feldnotizen (unsystematische Beobachtungen) und mithilfe von Beobachtungsbogen (systematische Beobachtungen).¹¹²

Zu Beginn der Phase I war es das Ziel, mir mittels unsystematischer teilnehmender Beobachtung einen ersten Eindruck des Unterrichts (Unterrichtsatmosphäre, Unterrichtsstil der Lehrkraft) und der Lerngruppe zu verschaffen. Im weiteren Verlauf der Phase I grenzte ich den Beobachtungsgegenstand weiter ein (vgl. auch Frieberthäuser 1997: 523) und systematisierte meine Beobachtungen mithilfe selbst entworfener Beobachtungsbogen. Zum einen entwickelte ich einen Beobachtungsbogen, um die Lehrkraft und ihren Unterricht hinsichtlich ihrer fremdsprachlichen Kompetenz (zum Kompetenzbegriff s. weiter unten) im Bereich Sprechen (Aussprache, Wortschatz, Grammatik, Äußerungen auf spontane Ereignisse); der methodischen Vorgehensweise, um beispielsweise Hörverständnis, Sprechhandlungsfähigkeit und *language awareness* zu entwickeln; der verwendeten Materialien; des Einsatzes der Muttersprache; des Umgangs mit Fehlern und eingesetzter Rituale gezielt beobachten zu können (s. Anhang 2.1.1). Die Teilbereiche des Sprechens in der Fremdsprache schätzte ich auf Grundlage des folgenden Bewertungssystems ein (s. Tabelle 4-3).

¹¹² Eine rein auditive Unterrichtsdokumentation erschien alternativ zur Videografie insofern nicht zielführend, als mittels eines im Klassenraum platzierten digitalen Diktiergerätes lediglich Äußerungen im Rahmen des lehrerzentrierten Unterrichts, d. h. Phasen, in denen lediglich eine Person spricht, in adäquater Qualität hätten aufgezeichnet werden können – nicht aber die für die Fragestellung relevanten Schüler-Schüler-Dialoge während simultaner Partnerarbeitsphasen. Die in den Phasen II bis IV zum Einsatz gekommenen *Easi Speak* Mikrofone (s. Kapitel 4.5.4) waren zum Zeitpunkt der Phase I des Forschungsprojekts noch nicht im Unterricht der Kooperationsklassen integriert. Eine Aufnahme der Schülerdialoge wäre demnach nur unter der Voraussetzung möglich gewesen, dass sich jeweils ein digitales Diktiergerät in unmittelbarer Nähe zu den sprechenden Kindern befunden hätte, was allerdings nicht ohne einen Eingriff in das Unterrichtsgeschehen möglich gewesen wäre.

0	sehr unsicher	Eine zielsprachenkonforme Umsetzung ist nie zu beobachten.
0-	unsicher	Eine zielsprachenkonforme Umsetzung ist lediglich in wenigen Einzelsituationen und in niedriger Qualität zu beobachten
+	eher unsicher	Eine zielsprachenkonforme Umsetzung ist nur in Einzelsituationen, aber in ausreichender Qualität zu beobachten.
++	eher sicher	Eine zielsprachenkonforme Umsetzung ist häufig und in guter Qualität zu beobachten.
+++	sicher	Eine zielsprachenkonforme Umsetzung ist fast immer und in hoher Qualität zu beobachten.
++++	eher sicher	Eine zielsprachenkonforme Umsetzung ist immer und in hoher Qualität zu beobachten.

Tabelle 4-3: Bewertungssystem Beobachtungsbogen Lehrkraft: Teilbereich Sprechen

Zu den übrigen Beobachtungskriterien notierte ich mir jeweils entsprechende Stichworte. Zum anderen konzipierte ich einen Beobachtungsbogen, der es mir ermöglichte, die ausgewählten Schüler/-innen (s. Kapitel 4.3.1.2) in Bezug auf ihre individuellen überfachlichen wie auch fachlichen Lernvoraussetzungen systematisch einzuschätzen (s. Anhang 2.1.2). Vor dem Hintergrund, dass die Beobachtungsbogen unabhängig von meinen Beobachtungen auch von den beteiligten Lehrkräften für die jeweils sechs ausgewählten Schüler/-innen ausgefüllt wurden,¹¹³ wählte ich als begriffliche Grundlage für die Beobachtungskategorien die Teilkompetenzen des *Hessischen Kerncurriculums* [überfachlich: personale Kompetenz, Sozialkompetenz, Lernkompetenz; fachlich: kommunikative Kompetenzen (hier vor allem das Sprechen und Hörverstehen), transkulturelle Kompetenz, Sprachlernkompetenz], da diese auch den Kooperationspartnerinnen vertraut waren und somit nicht zusätzlich erläutert werden mussten.

In Anbetracht der Einschränkungen, Kompetenzen allein mittels Beobachtung zu erfassen (vgl. Kurtz 2016a: 39-41, vgl. auch Herzog 2013: 38-39), wurde lediglich das mit den Kompetenzen verbundene Verhalten, das sich im Wesentlichen aus den Könnensbeschreibungen der jeweiligen Kompetenzen im Kerncurriculum ergibt, beobachtet (vgl. auch SSB 2008: 21).¹¹⁴ Grundlage für die Einschätzung stellten „Erfahrungen in vielen verschiedenen

¹¹³ In G3 füllte zusätzlich noch die Klassenlehrerin den *Beobachtungsbogen überfachliche Kompetenzen* aus.

¹¹⁴ Angesichts der Frage, inwiefern sich Kompetenzen überhaupt beobachten lassen (vgl. ausführlich Kurtz 2016a: 39-41), erscheint eine Problematisierung der hier getroffenen Wahl des Kompetenzbegriffs wichtig. Herzog (2013: 38-39) weist darauf hin, dass Kompetenzen im Sinne von Weinert (2001), die neben kognitiven Aspekten auch volitionale, motivationale und soziale Aspekte beinhalten, allein mittels Beobachtung nicht vollständig erfasst werden können. Problematisch erscheint in diesem Zusammenhang, dass sich die Diagnose von Kompetenzen im Kontext Schule/Unterricht

Situationen“ (Scholz, Wagner & Stegkemper 2018: 2) dar, so dass eine Einordnung erst nach mehreren beobachteten, für die einzuschätzende Kompetenz relevanter Situationen vorgenommen werden konnte. Die Einschätzung des Stadiums der Kompetenzentwicklung erfolgte mithilfe einer Skala von 0 bis 3 (s. Tabelle 4-4).

0	Die Kompetenz kann nicht beobachtet werden.
1	Die Kompetenz wird nur in Einzelsituationen gezeigt, kann aber meist nicht beobachtet werden.
2	Die Kompetenz wird grundsätzlich beherrscht, kann jedoch nicht immer sicher umgesetzt werden.
3	Die Kompetenz wird sicher beherrscht und wird nahezu in allen beobachteten Situationen umgesetzt.

Tabelle 4-4: Bewertungssystem Beobachtungsbogen Lernende (vgl. Scholz et al. 2018: 3)

Im Sinne des dieser Arbeit zugrunde liegenden Triangulationsprinzips (s. ausführlich Kapitel 4.7) sollten die aus zwei Perspektiven gewonnenen Beobachtungsergebnisse in Kombination mit den Aussagen der Lehrkräfte in den Interviews (s. Kapitel 4.5.3) erstens dazu beitragen, die beteiligten Schulen, Lehrerinnen, Lerngruppen vorzustellen und die Unterrichtsgestaltung in Phase I zu beschreiben (s. Kapitel 5.1.1, Kapitel 5.1.2) sowie zweitens, die individuellen Lernvoraussetzungen der ausgewählten Kinder im Rahmen der Einzelfallbetrachtungen (s. Kapitel 6.2) zu ermitteln.

Für die ersten Unterrichtsbesuche während Phase I dieser Untersuchung erwies sich die teilnehmende Beobachtung ohne technische Unterstützung zwar als eine geeignete Methode, um mich möglichst unauffällig in den Unterricht der drei Kooperationsklassen zu integrieren. Aufgrund der selektiven Wahrnehmung als Beobachterin (vgl. Friebertshäuser 1997: 522) entschied ich mich in den Phasen II bis IV des Projekts für die videografische/auditive Dokumentation des Unterrichts (s. Kapitel 4.5.4).

4.5.2 Fragebogen

Zur Ergänzung von Daten, die durch das Interview in Phase I (s. Kapitel 4.5.3) nicht abgefragt wurden, wie Alter, Dienstjahre, Sprachkenntnisse (Auslandsaufenthalte), Rahmenbedingungen des Englischunterrichts an der Schule (z. B. Lehrwerkeinsatz), legte ich den Lehrkräften bereits vor der Durchführung der Interviews einen kurzen Fragebogen zum Ausfüllen vor (s. Anhang 2.2). Am Ende des Fragebogens wurden die Lehrkräfte außerdem noch gebeten, ihre fremdsprachlichen Kompetenzen anhand einer sechsstufigen Skala (*sehr*

meist ausschließlich auf die beobachtbaren leistungsbezogenen Komponenten des Wissens und Könnens beschränkt (vgl. Herzog 2013: 39).

sicher, sicher, eher sicher, eher unsicher, unsicher, sehr unsicher) einzuschätzen. Die im Selbsteinschätzungsbogen abgefragten Teilkompetenzen und die Bewertungsskala entsprachen dem von mir ausgefüllten Beobachtungsbogen (s. Anhang 2.1.1), so dass ein unmittelbarer Abgleich der Perspektive der Lehrkräfte mit meiner Perspektive als Forscherin möglich war.

4.5.3 Leitfadengestützte Lehrerinterviews

Zum Einsatz kamen leitfadengestützte Interviews mit dem Ziel, die beteiligten Lehrkräfte besser kennenzulernen sowie ihre Perspektive auf den gestalteten Unterricht und die Schülersprechergebnisse zu erheben. Dabei wurden unterschiedliche Interviewformen gewählt, nämlich einerseits Experteninterviews (vgl. Meuser & Nagel 1997: 481-486) sowie andererseits retrospektive Interviews auf Grundlage eines *stimulated recall* (vgl. Nunan 1992: 91).¹¹⁵ Im Folgenden erläutere ich zunächst Gemeinsamkeiten in Bezug auf die Konzeption und Durchführung der Lehrerinterviews und gehe anschließend jeweils auf die Interviewformen im Speziellen ein.

Um den Lehrkräften den Einstieg in das Interview zu erleichtern, begann ich alle durchgeführten Interviews der Phasen I bis IV mit einer weitgehend offen formulierten Eingangsfrage im Sinne eines „natural springboard for further questions“ (K. Richards 2003: 56), wie z. B. *Welche Ziele verfolgen Sie/verfolgst Du persönlich in Ihrem/Deinem Englischunterricht?/Wie würden Sie Ihren/würdest Du Deinen Bezug zur englischen Sprache beschreiben?* (Interviews der Phase I) oder *Wie haben Sie/hast Du den Verlauf der Unterrichtseinheit erlebt?/Was ist Ihnen/Dir besonders in Erinnerung geblieben?* (Interviews der Phasen II bis IV). Im weiteren Verlauf orientierte ich mich an einem zuvor erarbeiteten Fragenkatalog.¹¹⁶ Nach anfänglichen Schwierigkeiten, die überwiegend die Loslösung der bereits vorab getroffenen Formulierungen während der Interviewdurchführung betrafen, gelang es mir mit zunehmender Routine und mithilfe von markierten Stichworten innerhalb der Fragen, den für qualitative Forschung typischerweise ‚natürlichen‘ Gesprächscharakter

¹¹⁵ Im ursprünglichen durch das HKM genehmigte Design (s. auch Anhang 1.1) waren zunächst auch retrospektive Interviews mit ausgewählten Lernenden angedacht. Hierbei sollten die Schüler/-innen zu der Umsetzung ihrer Sprechabsichten befragt werden. Da Grundschulkinder die reflexive Distanznahme zu ihren Fähigkeiten/ihrem Lernprozess erst üben müssen (vgl. ausführlich Kolb 2007: 111), der bislang erteilte Unterricht in den Lerngruppen aber eine derartige Förderung (noch) nicht vorsah, führte ich keine Schülerinterviews durch.

¹¹⁶ Eine erste Version des Leitfadenkatalogs testete ich in zwei Probeinterviews mit befreundeten Englischlehrkräften und überarbeitete diese anschließend, indem ich schwer verständliche Fragen umformulierte bzw. herausnahm (vgl. auch Frieberthäuser 1997: 376).

während der Interviews aufzubauen (vgl. Riemer 2016: 162). In meinem Forschungstagebuch reflektierte ich den Ablauf der Interviews und notierte mir besonders prägnante Äußerungen.

Alle Interviews der Phase I wurden mit einem digitalen Diktiergerät aufgezeichnet, welches im Gegensatz zu einer Kamera weitgehend unauffällig auf dem Tisch positioniert werden konnte. Die Interviews der Phasen II bis IV wurden dagegen videografiert, da es für die Kontextualisierung des Gesagten wichtig war, die in den *recall*-Videos gezeigten Schüler/-innen unmittelbar zuordnen zu können.

Experteninterview (Phase I)

In der Anfangsphase des Forschungsprojekts wurden Experteninterviews durchgeführt. Diese dienten insofern der „Rekonstruktion komplexer Wissensbestände“ (Meuser & Nagel 1997: 481), als die Beteiligten in ihrer spezifischen Rolle als Lehrerin Ansichten und Erfahrungen zur Sprechentwicklung im Grundschulenglischunterricht, ihre jeweiligen impliziten Zielsetzungen darlegen sowie eine Einschätzung zum eigenen Unterricht und der Lerngruppe vornehmen sollten. Darüber hinaus wurden bestimmte inhaltliche Aspekte in Erfahrung gebracht, wie die Berücksichtigung der mündlichen/schriftlichen Fähigkeiten im Unterricht, der Einsatz speziell offener Arbeitsformen, der Gebrauch der Muttersprache, der Umgang mit Fehlern und der Einsatz technischer Geräte. Um eine gewisse Standardisierung der verschiedenen Interviews zu erzielen, legte ich zuvor bestimmte „Nachfrage-Themen“ (Friebertshäuser 1997: 376) fest, wie hier exemplarisch für die Frage *Wie fördern Sie die mündlichen Sprachkompetenzen in Ihrem Englischunterricht?* zu sehen ist:

- *Welche Aufgaben-/Übungsformate setzen Sie/setzt Du ein?*
- *Welche Materialien nutzen Sie/nutzt Du?*
- *In welchen Sozialformen?*
- *Dialogisch oder monologisch?*
- *Wie würden Sie/würdest Du das Sprechniveau der Schüler/-innen beschreiben?*
- *Wie motivieren Sie/motivierst Du Ihre/Deine Lernenden, in der Fremdsprache zu kommunizieren?*
- *Wie werden die Kinder in Sprachanwendungsphasen unterstützt?*

Die auf Grundlage der Interviewergebnisse und der un-/systematischen Beobachtungen (Phase I) realisierte Triangulation wurde bereits in Kapitel 4.5.1 erläutert (s. auch Kapitel 4.7).

Retrospektive Interviews (Phasen II bis IV)

In der Reflexionsphase der Aktionsforschungszyklen fanden jeweils retrospektive Interviews statt, in denen die Lehrkräfte „im Nachgang zu einer Situation oder Handlung aufgefordert [wurden], sich laut zu erinnern und dabei Erläuterungen und Interpretationen zu liefern“ (Riemer 2016: 167). Die Fragen der retrospektiven Lehrerinterviews ergaben sich aus meinen Feldnotizen, besonderen Geschehnissen während des Unterrichts und dem tatsächlichen Stundenverlauf (vgl. K. Richards 2003: 69-71). Zusätzlich wurden die Schülersprechergebnisse sowie die fremdsprachliche Entwicklung einzelner Kinder im Sinne der kommunikativen Validierung (vgl. Altrichter & Posch 2007: 206, Mayring 2002: 112, s. Kapitel 4.1.6) mit den Lehrkräften thematisiert. Um den Erinnerungsprozess zu unterstützen¹¹⁷ und um möglichst konkrete Einblicke in Lehr-/Lernprozesse zu gewinnen, wählte ich zwei bis maximal drei auditiv/audiovisuell aufgezeichnete Schülerdialoge aus, die überwiegend produktive Sprechhandlungen gemäß der dieser Arbeit zugrunde liegenden Definition (s. Kapitel 2.2.5.3) erkennen ließen. Diese spielte ich den Lehrkräften im Rahmen eines *stimulated recall* (vgl. Nunan 1992: 94) nach der offenen Eingangsphase vor und bat die Lehrkräfte jeweils nachfolgend um deren Einschätzung:

- *Wie haben Sie/hast Du diese Situation erlebt?*
- *Wie schätzen Sie/schätzt Du diese Situation ein?*
- *Wie schätzen Sie/schätzt Du die Sprechleistung der Schüler/-innen in dieser Situation ein?*

Auch in diesen Interviews legte ich mögliche Nachfragen zuvor fest:

- *Was hat dazu beigetragen?*
- *Wo sehen Sie/siehst Du eine mögliche Weiterentwicklung?*
- *Was könnte weiterführend helfen?*
- *Wie schätzen Sie/schätzt du den Zeitpunkt der Öffnung des Unterrichts ein?*

Das retrospektive Abschlussinterview in Phase IV beinhaltete im Vergleich zu den retrospektiven Interviews der Phasen II und III neben der Einschätzung ausgewählter Audio-/Videosequenzen zudem eine Bewertung des gestalteten Unterrichts (s. Anhang 2.3). Darüber hinaus thematisierte ich insofern auch die Zukunftsrelevanz des gestalteten Unterrichts, als ich die Lehrkräfte gezielt danach fragte, was sie beibehalten bzw. eher nicht beibehalten würden und sie zudem darum bat, dies entsprechend zu begründen.

¹¹⁷ Aus organisatorischen Gründen war es nicht möglich, die retrospektiven Interviews direkt nach dem Unterricht durchzuführen.

Die Aussagen der Lehrpersonen in den Interviews der Phasen II bis IV wurden mit den Ergebnissen der kommunikativ-funktionalen Schülersprachanalysen trianguliert, um die Einzelfallbetrachtungen – u. a. in Bezug auf die Rekonstruktion der möglicherweise vorliegenden lernerseitigen Kommunikationsbedürfnisse – um eine weitere Perspektive zu bereichern (s. Kapitel 4.7).

4.5.4 Technische Dokumentation des Unterrichts

Angesichts der begrenzten Möglichkeiten teilnehmender Beobachtung entschied ich mich für die technische Dokumentation des Unterrichts mittels Videokameras und digitaler Diktiergeräte. Im Folgenden stelle ich zunächst die räumliche Struktur des Untersuchungskontextes dar und gehe auf die Platzierung der Videokameras/der digitalen Diktiergeräte ein. Im Anschluss reflektiere ich die Frage um die Vollständigkeit des erfassten Unterrichts und thematisiere in diesem Zusammenhang organisatorische Schwierigkeiten hinsichtlich der videografischen Dokumentation der drei Unterrichtseinheiten.¹¹⁸ Danach setze ich mich mit der Reaktivität der Videokameras/digitalen Diktiergeräte sowohl in Bezug auf die Schüler/-innen als auch in Bezug auf die Lehrkräfte auseinander und beschreibe die jeweils ergriffenen Maßnahmen, um diese zu minimieren. Abschließend erläutere ich die jeweilige Funktion der erfassten Video-/Audioaufnahmen im Auswertungsprozess dieser Untersuchung.

Darstellung des räumlichen Untersuchungskontextes und des Kameraeinsatzes

Die Untersuchung fand in den regulär genutzten Räumlichkeiten der jeweiligen Kooperationsklassen statt. Hierzu zählten neben dem Klassenraum auch ein hieran unmittelbar angrenzendes Nebenzimmer, welches in offenen Phasen des Unterrichts üblicherweise von den Lernenden mitbenutzt wurde.¹¹⁹ Im Klassenraum wurden in der Regel zwei verschiedene, permanent eingeschaltete Kameras mit Stativ eingesetzt, um das Unterrichtsgeschehen im Plenum jeweils simultan von vorne (Tafelperspektive) und von hinten (überwiegend Schülerperspektive) aufzuzeichnen. Außerdem befand sich im Nebenzimmer eine fest eingerichtete Videokamera, mit der die Schüler-Schüler-Dialoge während simultaner Partnerarbeitsphasen aufgezeichnet wurden. Um sicherzustellen, dass sich die sprechenden Kinder im Nebenzimmer auch im Blickwinkel der Kamera befanden, wurden zwei Stühle

¹¹⁸ Hier folge ich im Wesentlichen Méron-Minuth (2009: 91-92), die sich in ihrem Dissertationsprojekt ebenso für eine Offenlegung von Schwierigkeiten während des Forschungsprozesses ausspricht.

¹¹⁹ In G3 wurde auch der Flur des Schulgebäudes üblicherweise zur Erweiterung des Arbeitsraumes während offener Arbeitsformen mitbenutzt.

derart vor der Kamera positioniert, dass sich die darauf sitzenden Kinder zwar gegenseitig ansehen, aber die Gesichter und Armbewegungen der Schüler/-innen dennoch gut von der Kamera erfasst werden konnten. Die *Easi Speak* Mikrofone (digitale Aufnahmegeräte), die der eigenständigen Aufzeichnung der Dialoge durch die Lernenden dienten, befanden sich in der Regel auf einem Tisch im Nebenzimmer außerhalb des Kamerablickwinkels.

Vollständigkeit des videografisch erfassten Unterrichts

Trotz der deutlich besseren Möglichkeiten der Videografie, die Komplexität unterrichtlichen Handelns zu erfassen (vgl. Schramm & Aguado 2010: 186) und der im Rahmen dieses Forschungsprojekts eingesetzten drei Kameras, darf dieser Umstand nicht darüber hinwegtäuschen, dass videografische Forschung Unterricht lediglich aus einer bestimmten Perspektive/einem bestimmten Blickwinkel dokumentieren kann und daher nicht als „realitätsgetreue Repräsentation von Wirklichkeit“ aufgefasst werden sollte (Kurtz 2016b: 46).¹²⁰

Der Unterricht wurde in insgesamt drei Blockintervallen videografiert, wobei wöchentlich lediglich eine der zwei an unterschiedlichen Tagen stattfindenden Englischstunden, erfasst werden konnte. Dies geschah vor dem Hintergrund, dass mir aufgrund meiner parallelen Tätigkeit als Lehrerin lediglich ein Tag pro Woche für die Datenerfassung/-erhebung zur Verfügung stand. Da die gewohnten unterrichtlichen Rahmenbedingungen für die Lerngruppen beibehalten werden sollten, stellte auch das Einrichten einer Doppelstunde an dem entsprechenden Tag keine adäquate Alternative dar. Um den von mir nicht beobachteten Unterricht dennoch angemessen dokumentieren zu können, ermöglichte zum einen der bereits im Unterricht integrierte Gebrauch der *Easi Speak* Mikrofone die Erfassung mündlicher Sprachdaten während simultaner Partnerarbeitsphasen, ohne dass dies mit einem Mehraufwand für die Lehrkräfte verbunden war.¹²¹ Aus forschungsethischen Gründen (Verantwortung gegenüber der *scientific community*, s. Kapitel 4.4.2) berücksichtigte ich diese Sprachdaten in der Analyse jedoch lediglich zu Zwecken der Kontextualisierung. Zum anderen reflektierten die Lehrkräfte den gestalteten Unterricht unmittelbar nach den jeweiligen Unterrichtsstunden anhand von Leitfragen und zeichneten dies mithilfe der digitalen Diktiergeräte auf (s. Kapitel 4.6.6). Beide Datenquellen, die mündlichen Sprachaufnahmen der Schüler/-innen und die Forschungstagebucheinträge der Lehrkräfte, ermöglichten mir

¹²⁰ Kurtz (2016b) liefert einen umfassenden Überblick zentraler Merkmale der qualitativen fremdsprachendidaktischen Videografie.

¹²¹ Eine eigenständige videografische Dokumentation des Unterrichts durch die Lehrkräfte erschien angesichts der ohnehin schon hohen Arbeitsbelastung von Grundschullehrkräften sowie zeitökonomischer Gründe, die mit dem Vertrautwerden hinsichtlich des technischen Equipments verbunden gewesen wären, nicht sinnvoll.

schließlich eine Rekonstruktion des Verlaufs, der Inhalte und der Ergebnisse der nicht beobachteten Unterrichtsstunden.

Wenngleich dieses Vorgehen mit Abstrichen hinsichtlich der Vollständigkeit des erfassten Unterrichts einherging, so war es jedoch angesichts meiner zeitgleichen Tätigkeit als Lehrerin (s. auch Kapitel 4.3.2) unvermeidbar.

Reaktivität technischer Dokumentationsverfahren

Die Reaktivität, d. h. „die Veränderung der Situation durch die Kamera“, kommt „im Rahmen von Videostudien [...] möglicherweise besonders deutlich“ zum Tragen (Buchhaupt 2016: 165), da das Anfertigen von Videoaufnahmen „mit einer deutlich sichtbaren Apparatur verbunden“ ist, der möglicherweise seitens der Schüler/-innen und der Lehrkräfte viel Aufmerksamkeit entgegengebracht wird (Altrichter & Posch 2007: 149). Darüber hinaus können Lehrkräfte wie auch Schüler/-innen durch den Einsatz von Kameras eine hohe Erwartungshaltung entwickeln, die ein ungehemmtes Agieren erschwert. Insbesondere bei den Lehrkräften kann die Situation der Beobachtung möglicherweise „Einstellungen aus der Referendarzeit wachrufen, und [...] Vorführstunden entstehen lassen“ (Voigt 1997: 789). Vor diesem Hintergrund legte ich großen Wert auf eine vertrauensvolle Beziehung zu den Lehrkräften, die sich im Wesentlichen in einem respektvollen und freundlichen Umgang miteinander widerspiegelte (s. auch Kapitel 4.1.3, Kapitel 4.4.2). Während sich für zwei der Lehrkräfte die Dokumentation des Unterrichts vollkommen unproblematisch darstellte, verband die Englischlehrerin L2 mit der Videografie auch Stress: „Also es war schon so, dass ich mir ein bisschen Stress gemacht habe. Das hast du ja mitgekriegt. Ja?“ (s. 3_L2). Die hier ehrlicherweise geäußerten negativen Gefühle der Lehrerin waren für mich insofern wahrnehmbar, als mir während der Planung zur ersten Unterrichtseinheit (UEI)¹²² bereits eine tendenziell größere Unsicherheit als bei den anderen Lehrkräften auffiel. Vor diesem Hintergrund bemühte ich mich in weiterführenden Gesprächen mit der Lehrerin darum, ihre scheinbar hohe Erwartungshaltung an sich und ihren Unterricht zu reflektieren.

Die hier angeführten Empfindungen der Lehrkraft deuten darauf hin, dass es Lehrkräfte große Überwindung kosten kann, Forscher/-innen an ihrem Unterricht teilhaben zu lassen und dies unter Umständen auch mit negativen Gefühlen einhergehen kann, welche trotz aller Bemühungen nicht immer vollständig behoben werden können. In solchen Fällen sollte aus Gründen der forschungsethischen Verantwortlichkeit sorgfältig abgewägt werden, ob die

¹²² Die durchgeführten Unterrichtseinheiten des Forschungsprojekts werden wie folgt abgekürzt: UEI = erste Unterrichtseinheit, UEII = zweite Unterrichtseinheit, UEIII = dritte Unterrichtseinheit.

Beendigung der Kooperation eine adäquate Option für die betroffene Lehrperson darstellt (s. auch Kapitel 4.4.2). In dem hier vorliegenden Fall wurde die Beendigung des Kooperationsverhältnisses jedoch zu keinem Zeitpunkt gewünscht.

Neben der lehrerseitigen Reaktivität galt es vor allem auch der schülerseitigen Reaktivität des Verfahrens mittels geeigneter Maßnahmen präventiv entgegenzuwirken. In ähnlicher Weise wie Brunsmeier (2016: 152) zeichnete ich daher jeweils eine Probestunde in den Klassen auf. Darüber hinaus integrierten die Lehrkräfte die *Easi Speak* Mikrofone sowie m. E. auch die Videokameras in das reguläre Unterrichtsgeschehen, so dass die jungen Fremdsprachenlernenden ihre Dialoge eigenständig aufzeichnen konnten.¹²³ Sowohl die Mikrofone als auch die Videokameras nahmen eine die Inszenierung des Sprechhandlungskontextes unterstützende Funktion ein, indem diese allen Lernenden der Klasse als realitätsnahe Requisite – sowohl während des *school radio interview* in UEI als auch während des *weather report* in UEII – dienten.¹²⁴ Um insbesondere die Audiodateien später den einzelnen Kindern zuordnen zu können, erwies es sich als hilfreich, dass das Erfragen des englischen Namens zu Beginn des Dialogs in allen drei Klassen entsprechend ritualisiert war.

Den Nebenraum und die darin positionierte Kamera (s. o.) steuerten die Kinder selbstständig während des ritualisierten *5 min chat* (s. Kapitel 5.3.2.3) an. Im Rahmen der Stationsarbeiten legte die Lehrkraft den Lernenden dort eine Aufgabe/Übung zur Bearbeitung bereit.

Sowohl die Integration der technischen Aufnahmegeräte in das Unterrichtsgeschehen als auch die Videografie im Nebenraum der Klasse sollten dazu beitragen, die Schüler/-innen in ihrer aktiv handelnden Rolle zu bestärken und ihnen zu ermöglichen, sich weitgehend selbstbestimmt für eine Aufzeichnung der Dialoge zu entscheiden. Vor allem aber sollte eine ‚künstlich‘ konstruierte Erhebungssituation, die für die Qualität der Aufnahmen in meist lautstarken, offenen simultanen Partnerarbeitsphasen alternativlos scheint, weitgehend vermieden werden (s. Kapitel 1.3.2), indem die Schüler/-innen zwar im ‚geschützten‘ Rahmen der Partnerkonstellation überwiegend authentisch sprachlich handeln konnten, aber eine Erfassung qualitativ einwandfreier Sprach-/Videoaufnahmen dennoch möglich war. Auf diese Weise gelang es auch, die in der videografischen Forschung oftmals eher vernachlässigten Schüler-Schüler-Interaktionen im weitgehend ‚natürlich‘ belassenen, offenen Unterrichtssetting (s. Kapitel 1.3, vgl. auch Kurtz 2016b: 48) videografisch zu erfassen.

¹²³ An dieser Stelle möchte ich auf die Untersuchung von Kolb (2007) verweisen. Die Forscherin nutzte die unterrichtsimmanente Methode des Portfolios gleichermaßen als Erhebungsinstrument (vgl. Kolb 2007: 43-44).

¹²⁴ Die Möglichkeit der Wiedergabefunktion des *Easi Speak* Mikrofons wurde teilweise von den Kindern genutzt, um die aufgezeichneten Dialoge anhören zu können. Dies wirkte sich insgesamt motivierend aus.

Funktion der jeweils erfassten Audio-/Videodaten

Die audiovisuell/auditiv erfassten Schüler-Schüler-Dialoge der simultanen Partnerarbeitsphasen stellten die Hauptquellen für die Untersuchung der Forschungsfrage A (s. Kapitel 1.3.2) dar. Komplementär hierzu ermöglichten mir die videografisch erfassten Daten des Plenumsunterrichts den Rückbezug zur umgebenden Unterrichtssituation während der Auswertung der Schülerdialoge, wie z. B. der vorausgegangene Arbeitsauftrag oder der Einsatz unterstützender Materialien (in Bezug auf die Kontextualisierungsfunktion von Videodaten vgl. Herrle, Kade & Nolda 2010: 605). Die hier erfolgte videobasierte Erfassung des Unterrichts bzw. der Schülerdialoge kann vor dem Hintergrund, dass die Rekonstruktion des mitteilungsbezogenen produktiven Sprechens nicht ohne den Einbezug der nonverbalen Kommunikation (Gestik, Gesichtsausdruck) bzw. der nonverbalen Begleithandlungen (Umgang mit Materialien, Bewegungen im Allgemeinen) hinreichend möglich gewesen wäre, begründet werden.¹²⁵

4.5.5 Sprechdatenerhebung der Schüler/-innen am Ende des Schuljahres

Obwohl ich mich zu Beginn der Untersuchung gegen eine ‚künstlich‘ konstruierte Erhebungssituation aussprach, entschied ich mich aus erkenntnistheoretischen Gründen dennoch für die Durchführung der Sprechdatenerhebung am Ende des Schuljahres.¹²⁶ Hiermit verfolgte ich das vorrangige Ziel, die während des regulären Unterrichts bereits in Ansätzen beobachtete, sprechfunktional gesteuerte Segmentierungs-/Analysetätigkeit formelhafter Sequenzen (s. auch Kapitel 2.2.5.3) vertiefend zu untersuchen.

Die Sprechdatenerhebung konzipierte ich in Anlehnung an die von J. Roos (2007: 131-133) erprobten *informal interviews* zur Erhebung des produktiven Sprachkönnens am Ende der 3. Klasse (erstes Lernjahr) sowie unter Berücksichtigung des bereits erprobten und validierten Erhebungsinstruments produktiver mündlicher Fertigkeiten aus der EVENING-Studie (vgl. Kötter 2009: 140). Angesichts der in den Kapiteln 1.1.2 und 1.1.4 vorgebrachten Kritik an den genannten Erhebungsverfahren modifizierte ich diese entsprechend.¹²⁷

¹²⁵ Kurtz (2016b: 32) weist darauf hin, dass unter Berücksichtigung des jeweiligen Erkenntnisinteresses entschieden werden muss, ob und inwiefern eine Auswertung von Videodaten, die vorrangig auf das Auditive beschränkt ist und das Bild lediglich unterstützend einbezieht „sinnvoll und hinreichend“ ist. Sofern das Auditive vorrangig betrachtet wird, sollten „Sinn, Zweck und Nutzen von Videoaufzeichnungen [...] jedoch infrage gestellt [werden]“ (Kurtz 2016b: 32).

¹²⁶ Steinke (1999: 41) zufolge ist es ein klassisches Merkmal qualitativer Forschung, dass innerhalb eines zirkulär verlaufenden Forschungsprozesses nicht alle Forschungsschritte bereits vorab fest definiert sein können.

¹²⁷ Ein teilweiser Rückgriff auf die benannten Erhebungsinstrumente war trotz der hier geübten Kritik insofern erforderlich, als zum Zeitpunkt der Datenerhebung keine für das Forschungsprojekt

Die Sprechdatenerhebung fand während des regulären Englischunterrichts im Nebenzimmer des Klassenraums statt und wurde aus zwei wichtigen Gründen von mir als Forscherin durchgeführt. Dies geschah zum einen aus organisatorischen Gründen, da die Lehrkräfte im Falle einer eigenständigen Durchführung der Erhebung von ihrer regulären Unterrichtsverpflichtung hätten entbunden und entsprechend vertreten werden müssen. Zum anderen sprach das Argument der lernerseitigen Sprechmotivation – insbesondere im Falle der ersten Erhebungsaufgabe (s. u.). – für eine Umsetzung durch meine Person. Einerseits war ich den Kindern zu diesem Zeitpunkt bereits seit ca. einem Schuljahr vertraut, andererseits hatten die Lernenden bislang nur wenige persönliche Informationen über mich in Erfahrung bringen können. Vor dem Hintergrund, dass einige Schüler/-innen während offener Gesprächsphasen oftmals die Initiative ergriffen, fremdsprachliche Dialoge mit mir zu führen, nahm ich an, dass ich den Kindern als mögliche Gesprächspartnerin ‚interessant‘ erschien. Um die Erhebung mit den ausgewählten sechs Lernenden pro Klasse (s. auch Kapitel 4.3.1.2) durchführen zu können, wurde mir von der Klassenlehrerin eine Unterrichtsstunde zur Verfügung gestellt (Dauer 45 Minuten, pro Partnergruppe ca. 15 Minuten). Die Erhebung bestand aus einer offenen, den Kindern aus der unterrichtlichen Situation vertrauten Aufgabe sowie einer eher vorstrukturierten, den Kindern bislang nicht vertrauten Aufgabe. Wenngleich die Anwesenheit des jeweiligen Partners für die erste Aufgabe noch nicht nötig war, so bat ich dennoch von Anfang an beide Kinder mit in den Nebenraum, da sich die Schüler/-innen mit einem Partner vermutlich wohler fühlten. Außerdem konnten Störungen des Unterrichtsverlaufs durch das Ein- und Austreten der Kinder in den Klassenraum somit auf ein Minimum reduziert werden. Im Folgenden werden die Konzeption und Umsetzung der beiden Aufgaben genauer dargestellt.

Erste Aufgabe

Die erste Aufgabe war als *5 min chat* (s. Kapitel 5.3.2.3) konzipiert, der nun anstelle eines anderen Kindes mit mir als Gesprächspartnerin geführt wurde. Eine *cue card* Übersicht, welche bereits eingeführte *cue cards* abbildete, stand den Lernenden als Unterstützung während der Sprechhandlungen zur Verfügung (s. Anhang 2.4.1). Anders als bei J. Roos (2007) oder der EVENING-Studie wurden keinerlei ausformulierte Fragen oder Antworten – weder in deutscher noch in englischer Sprache – zur Verfügung gestellt. Die Aufgabe leitete ich mit den folgenden Worten ein:

adäquaten, standardisierten Sprachtests auf dem Markt zur Verfügung standen (vgl. auch Wagner 2009:154).

Nun habe ich euch fast ein ganzes Schuljahr begleitet. Du hast wirklich Vieles gelernt und kannst schon eine Menge auf Englisch sagen und fragen. Nun hast du die Gelegenheit, mich auch einmal zu fragen, was dich interessiert. Diese *cue card* Übersicht kann dir dabei helfen.

Um den Dialog zu beginnen, begrüßte ich die Schülerin/den Schüler in gewohnter Weise auf Englisch und das Kind antwortete. Während des Dialogs achtete ich darauf, dass nicht ausschließlich ich die Gegenfragen stellte, sondern dass auch mein/-e Dialogpartner/-in zum eigenständigen Formulieren von Fragen kam. Zudem ermutigte ich das Kind ggf. durch Zunicken oder einer auffordernden Handbewegung, eine Gegenfrage zu stellen. Sofern das Kind keine Idee hatte, deutete ich auf die *cue card* Übersicht. Um das Gespräch so authentisch wie möglich zu gestalten, brachte ich zwei Fotos meiner Hündin (s. Anhang 2.4.2) mit und erzählte in ein bis maximal zwei Sätzen von ihr. Meist reichte dies aus, dass sich Kinder zum eigenständigen Berichten über ihr Haustier – sofern eines vorhanden war – motiviert fühlten. Ansonsten fragte ich den/die Schüler/-in, ob er/sie auch ein Haustier besäße. Sofern das Gespräch auf ein vorhandenes Haustier oder auf Geschwister kam, nutzte ich dies, um den Lernenden – je nach Leistungsniveau teilweise auch in deutscher Sprache – aufzufordern, etwas über die Schwester/den Bruder oder das Haustier auf Englisch zu sagen. Hiermit intendierte ich im Wesentlichen einen segmentierten Gebrauch der bekannten formelhaften Sequenzen durch den Lernenden (s. ausführlicher *zweite Aufgabe*). Nachfragen meinerseits, wie *How old is it?* oder *What are your sister's hobbies?*, strukturierten diese Dialogsequenzen entsprechend.

Zweite Aufgabe

Die zweite Aufgabe war als *information gap activity* konzipiert und wurde von zwei Lernenden in Kooperation bearbeitet. Die Schüler/-innen erhielten jeweils ein Arbeitsblatt mit vier Steckbriefen von Kindern (s. Anhang 2.4.3, *quiz A* oder *quiz B*). *Quiz A* enthielt Informationen, die nicht auf *quiz B* abgebildet waren und *quiz B* enthielt Informationen, die *quiz A* wiederum fehlten. Ziel der Aufgabe war es, die jeweils fehlenden Informationen mittels gezielter Nachfragen an den/die Partner/-in einzuholen.

Zur Bearbeitung der Aufgabe saßen sich beide Lernende mit einem Sichtschutz gegenüber und erhielten von mir den folgenden Arbeitsauftrag:

Ihr seht hier vier Steckbriefe von Kindern. Jedoch hast du Informationen, die dein Partner nicht hat. Dort, wo ein Fragezeichen steht, sollst du herausfinden, was das Kind beispielsweise mag oder ob es ein Haustier hat. Versuche möglichst in ganzen Sätzen zu fragen oder zu antworten.

Der letzte Hinweis war wichtig, da vermieden werden sollte, dass die Lernenden die Aufgabe lösten, indem sie lediglich Einwortsätze aneinanderreiheten, wie z. B. *Peter? Hobby?*. Anders

als in den bislang vertrauten Dialogen des Unterrichts konnten die Lernenden zur Lösung der Aufgabe nicht vollständig auf die erlernten Frage-*patterns* in der zweiten Person Singular zurückgreifen (z. B. *Do you like dogs?*). Vielmehr erforderte die Aufgabenstellung angesichts der kommunikativen Notwendigkeit, Informationen über dritte, nicht am Dialog beteiligter Personen, einzuholen/zu vergeben, eine Segmentierung der bereits bekannten formelhaften Sequenzen, um Fragen/Antworten in der dritten Person Singular zu äußern (vgl. auch *needs-only approach*, Wray 2005: 131/202, s. Kapitel 2.1.1.4.4). Eine segmentierte/analytische Verwendung dieser erschien auch insofern möglich, als den Lernenden die für die Aufgabe benötigten *patterns*, wie z. B. *Do you like_?* oder *What's your favourite_?*, im Unterricht bereits vielfach variiert dargeboten wurden (vgl. Glass 2019: 252, s. Kapitel 2.2.2.2).

Kritisch muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass diese Aufgabe insbesondere für leistungsschwächere Kinder noch zu anspruchsvoll war. Die Schüler/-innen hatten teilweise Mühe, über die auf den Steckbriefen genannten Wörter hinaus etwas auf Englisch zu sagen. Darüber hinaus mussten immer wieder Verständnisfragen geklärt werden, die den Aufgabenverlauf sehr langwierig erscheinen ließen. Um negative Gefühle seitens der Kinder zu vermeiden, beendete ich in einem Fall der Gruppe 1 bereits nach dem zweiten Steckbrief die Aufgabe vorzeitig. In der Konsequenz modifizierte ich für die nachfolgenden Erhebungen die Arbeitsblätter insofern, als ich mithilfe gelber Markierungen zusätzlich auf die jeweils fehlenden Informationen aufmerksam machte. Darüber hinaus entschied ich mich dafür, die Lernenden bei Bedarf sprachlich stärker zu unterstützen, indem ich sowohl im Falle von Wortschatzlücken aushalf, als auch ganze Sprachstrukturen, die für die Informationsbeschaffung/-vergabe erforderlich waren, verbal zur Verfügung stellte.

Rückblickend wäre jedoch eine leistungsdifferenzierte Form der zweiten Aufgabe sowohl in quantitativer Hinsicht, wie z. B. eine Reduktion der Steckbriefanzahl, als auch in qualitativer Hinsicht, z. B., leistungsschwächeren Kindern ganze Sprachstrukturen zur Verfügung zu stellen, sinnvoll gewesen (s. auch Kapitel 8.2.2.2). Allerdings erscheint es fraglich, inwiefern zusätzliche sprachliche Unterstützungsangebote dem eigentlichen Ziel der Aufgabe, die kommunikativ-funktional motivierte Segmentierungsfähigkeit der Lernenden genauer zu beobachten, entgegengewirkt hätten (s. auch Kapitel 11.2).

4.5.6 Forschungstagebuch

Das Forschungstagebuch diente den kooperierenden Lehrkräften wie auch mir als Forscherin vorrangig als Reflexionsinstrument (vgl. auch Friebertshäuser 1997: 518). Dies soll im Folgenden näher erläutert werden.

Forschungstagebuch der Forscherin

Ich nutzte das Forschungstagebuch zum einen in Phase I, um unsystematische Beobachtungen zu notieren und zum anderen, um während der Phasen II bis IV Gedächtnisprotokolle, Ideen zur Weiterarbeit, Pläne, Zusammenhänge und schließlich auch Emotionen festzuhalten und diese aus einer kritischen Distanz heraus zu reflektieren. Während des Analyseprozesses bediente ich mich meiner Notizen im Wesentlichen zur Rekonstruktion des Forschungsprozesses und zur Kontextualisierung der Daten.

Forschungstagebuch der kooperierenden Lehrkräfte

Den am Forschungsprozess beteiligten Lehrkräften empfahl ich ebenso das Führen eines Tagebuchs, um persönliche Gedanken, Fragen oder Anregungen während der Aktionsforschungszyklen aber auch in der verbleibenden Zeit zwischen den Zyklen festzuhalten. Die beteiligten Lehrpersonen konnten auf Grundlage ihrer Einträge leichter mit mir in den Austausch treten – beispielsweise, wenn Fragen zur Umsetzbarkeit des Unterrichtskonzepts oder zur Entwicklung einzelner Schüler/-innen auftraten. Darüber hinaus wurde das Forschungstagebuch der Lehrkräfte zu einem wichtigen Instrument für die Rekonstruktion der nicht beobachteten Unterrichtsstunden (s. auch Kapitel 4.5.4). Für diese Art der Einträge, die die Lehrkräfte entweder mündlich (mittels der *Easi Speak* Mikrofone) oder schriftlich vornahmen, entwickelte ich einen speziellen Leitfaden (s. Anhang 2.5).

4.6 Methodologie der Datenanalyse

Zur Aufbereitung, Analyse und Interpretation der erfassten/erhobenen Daten wurden unterschiedliche Verfahren angewendet. In einem ersten Schritt transkribierte ich die auditiv bzw. videografisch erfassten/erhobenen Schülerdialoge und Interviewsequenzen. Danach analysierte ich die mündlichen Schülersprachdaten zunächst quantitativ-korpuslinguistisch und untersuchte im Anschluss ausgewählte Einzelfälle in qualitativer Hinsicht. Die leitfadengestützten Lehrerinterviews der Phasen II bis IV wertete ich mithilfe eines Kategoriensystems aus. Im Folgenden werden die genannten Analyseschritte detailliert dargestellt.

4.6.1 Transkription der Daten

Für das hier vorliegende Forschungsprojekt fertigte ich aus vier verschiedenen Datenquellen Transkripte an: (1) die von den Schülerinnen/Schülern erfassten Audioaufnahmen mittels der *Easi Speak* Mikrofone (digitale Diktiergeräte), (2) die videografierten Schülerdialoge des Unterrichts und (3) der Erhebungssituation sowie (4) die leitfadengestützten Lehrerinterviews.

Die Transkription der Daten erfolgte insofern gegenstandsangemessen, als „nur so viel und so genau“ transkribiert wurde, „wie von der Fragestellung tatsächlich notwendig er[schien]“ (Flick 2000: 161-162). Dies soll im Folgenden sowohl hinsichtlich der Selektion der zu transkribierenden Sprachdaten als auch hinsichtlich des Genauigkeitsstandards weiterführend verdeutlicht werden.

Gegenstandsangemessene Selektion

Schramm & Aguado (2010: 194) plädieren dafür, nur jene Teile eines Interviews zu transkribieren und zu paraphrasieren, die im Hinblick auf die leitenden Forschungsfragen und der zugrunde gelegten Sprachtheorie von Relevanz sind (vgl. auch Meuser & Nagel 1997: 488) sowie letztlich, auch nur diese zu analysieren (vgl. auch Kowal & O'Connell 2000: 444). Vor diesem Hintergrund transkribierte ich die zur Untersuchung der Frage A (s. Kapitel 1.3.2) relevanten Schüler-Schüler-Dialoge jeweils in voller Länge. Die Lehrerinterviews transkribierte ich hingegen – u. a. im Hinblick auf die Untersuchung der Forschungsfragen B und C – lediglich sequenziell. Die Plenumsvideoaufnahmen des Unterrichts und die Tagebuchaufzeichnungen der Lehrerinnen wurden nicht transkribiert (in Bezug auf die *Funktion der jeweils erfassten Audio-/Videodaten* s. Kapitel 4.5.4).

Gegenstandsangemessener Genauigkeitsstandard

Angeichts teilweise unterschiedlicher Ziele, die mit der Erfassung/Erhebung der hier aufgeführten Sprachdaten verbunden waren (s. auch Kapitel 4.5.4), variierte auch der Genauigkeitsstandard in der Transkription. Während in den Lehrerinterviews die inhaltlichen Aspekte der Aussagen im Vordergrund standen, mussten die Schülerdialoge detaillierter transkribiert werden, da auch linguistische Feinheiten (ob ein Kind Pausen machte, ob es ins Stocken kam oder ob sich Redeanteile überschnitten) relevant waren. Aus diesem Grund orientierte ich mich für die sequenzielle Transkription der Lehrerinterviews überwiegend an dem Minimaltranskript (niedrigste Detailliertheitsstufe) des gesprächsanalytischen Transkriptionssystems 2 (GAT 2).¹²⁸ Auch Selting, Auer, Barth-Weingarten, Bergmann, Birkner, Couper-Kuhlen, Deppermann, Gilles, Günthner, Hartung, Kern; Mertzlufft, Meyer, Morek, Oberzaucher, Peters, Quasthoff, Schütte, Stukenbrock & Uhman (2009: 359) bewerten dieses für die Inhaltsanalyse als ausreichend.

¹²⁸ Das gesprächsanalytische Transkriptionssystem 2 (GAT 2) stellt eine aktualisierte Form des 1998 entwickelten GAT 1 dar (vgl. Selting et al. 2009: 354). Mit dem GAT 1 wurde ein Vorstoß in Richtung Vereinheitlichung der verschiedenen vorherrschenden Transkriptionskonventionen unternommen (vgl. Selting, Auer, Barth-Weingarten, Bergmann, Couper-Kuhlen, Günthner, Meier, Quasthoff, Schlobinski & Uhmann 1998: 2).

Demgegenüber transkribierte ich die Schülerdialoge maßgeblich nach den Konventionen des Basistranskripts, d. h. entsprechend der mittleren Detailliertheitsstufe (vgl. Selting et al. 2009: 353). Während ich in den Schülerdialogen ein Wort oder eine Wortfolge phonetisch transkribierte, sobald dieses/diese von der Standardaussprache des *American* oder *British English* abwich oder ich durch die korrekte Orthografie möglicherweise eine Interpretation des Gesprochenen vorweggenommen hätte [z. B. transkribierte ich *cat's/cats* wie folgt: (kæts)], spielte dies in den Lehrerinterviews keine relevante Rolle. Hier war es auch nicht notwendig, jedes *äh* und *mhm* zu notieren (vgl. Langer 2010: 519) – es sei denn, eine Antwort bestand nur aus *mhm* ohne jegliche weitere Ausführung (vgl. Dresing & Pehl 2013: 22).

Darüber hinaus transkribierte ich auch die so genannten „nicht-sprachlichen Begleithandlungen“ (Kurtz 2001: 93) in differenzierter Weise. In den Transkripten der Lehrerinterviews blieben diese unberücksichtigt und dienten lediglich der Kontextualisierung der Aufnahmen im Auswertungsprozess. Im Falle der Schülerdialoge erschien ein komplementärer Einbezug der nonverbalen Kommunikation hingegen aus erkenntnistheoretischen Gründen wichtig (s. hierzu Kapitel 4.5.4).

Die unterschiedlichen Detailliertheitsansprüche von einer einerseits eher linguistisch exakten Transkriptionsweise der Schülerdialoge und einer andererseits überwiegend inhaltlich orientierten Transkription der Lehrerinterviews erforderten eine Modifikation der Konventionen für die hier vorliegende Untersuchung.

Die Großschreibung betonter Silben des Minimaltranskripts wendete ich lediglich für die Schülerdialoge im Basistranskript an.¹²⁹ Zudem integrierte ich die Zeichen für Lautstärke und Sprechgeschwindigkeit des Feintranskripts (höchste Detailliertheitsstufe der GAT 2) in das Basistranskript. Um eine gute Lesbarkeit zu ermöglichen, erstellte ich alle Transkripte in Standardorthografie. Bei kurzem Senken der Stimme oder eindeutiger Betonung setzte ich eher einen Punkt als ein Komma, Sinneinheiten versuchte ich möglichst beizubehalten (vgl. Dresing & Pehl 2013: 21). Äußerungen, die einen Rückschluss auf eine befragte Person oder einen/eine Schüler/-in zuließen, pseudonymisierte ich (vgl. Kuckartz, Dresing, Rädiker, Stefer & Claus 2008: 49, s. Kapitel 4.4.1).

In Tabelle 4-5 werden die modifizierten Konventionen des **Minimaltranskripts** (vgl. Selting et al. 2009: 359-369) und deren Bedeutungen dargestellt.

¹²⁹ Die konsequente Kleinschreibung des Minimaltranskripts wurde weder in den Lehrerinterviews noch in den Schülerdialogen umgesetzt (stattdessen: vorrangige Orientierung an Standardorthografie, s. u.).

[]	Überlappungen und Simultansprechen: Eine öffnende eckige Klammer wird an die Stelle des Textes gesetzt, an der überlappend eingesetzt wird; die schließende dort, wo das simultane Sprechen endet.
(-)	kurze Pause
(--)	Pause bis zwei Sekunden
(---)	längere Pause bis drei Sekunden
(Zahl)	längere Pause für mehr als drei Sekunden
(unv.)	unverständliche Wörter
(yellow?)	vermuteter Wortlaut
Rezeptionssignale ¹³⁰ einsilbig: hm zweisilbig: hm_hm ?hm?hm (redupliziertes Signal mit Glottalverschlüssen, in der Regel verneinend)	

Tabelle 4-5: Modifizierte Konventionen des Minimaltranskripts

Die Erweiterungen für das **Basistranskript** (vgl. Selting et al. 2009: 369-377) stellen sich wie folgt dar:

(äh), (öh), (ähm)	Verzögerungssignale
((lacht))	bspw. Beschreibung des Lachens oder einer nonverbalen Handlung ¹³¹
<<lachend> soo>	lachendes Sprechen wird als vorangestellte Beschreibung mit Angabe der Extension erfasst
=	schneller Anschluss (<i>latching</i>) desselben oder eines anderen Sprechers ohne die übliche Mikropause
HELLO	besonders betonte Silben, Wörter oder Äußerungen werden großgeschrieben
Ein- und Ausatmen	
°h/h°	hörbares Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0,2-0,5 Sek. Dauer
°hh/hh°	hörbares Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0,5-0,8 Sek. Dauer
°hhh/hhh°	hörbares Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0,8-1,0 Sek. Dauer
Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen ¹³²	
<<ff>	fortissimo, sehr laut
<<pp>	pianissimo, sehr leise
<<all>	allegro, schnell
<<len>	lento, langsam

¹³⁰ Hier werden lediglich die Rezeptionssignale aufgeführt, die auch tatsächlich transkribiert wurden.

¹³¹ *grinsen* (Mund geschlossen, geräuschlos), *lächeln* (Mund geöffnet, geräuschlos), *lachen* (mittlere Tonhöhe, Mund geöffnet), *kichern* (hohe Stimmlage und abgesetzt)

¹³² Vergleichsnorm ist immer der Sprecher selbst (vgl. Selting et al. 2009: 381). Es werden nur deutliche Veränderungen festgestellt. Die Differenzierungsformen des Feintranskripts des GAT 2 wurden reduziert.

Weitere Ergänzungen für das Basistranskript nach J. Roos (2007)	
(*ær*)	Abweichung von der Standardsprache, hier: <i>are</i>
{ }	deutsche Wörter und Äußerungen in den englischsprachigen Dialogen
fav-favourite	Bindestrich signalisiert ein Stottern

Tabelle 4-6: Erweiterte Konventionen für das Basistranskript

Die Lehrpersonen werden mit L1, L2 und L3 und die jeweiligen Klassen kongruent mit G1, G2 und G3 abgekürzt. Um den ausgewählten Schülerinnen/Schülern die jeweilige Lerngruppe zuordnen zu können, wählte ich die folgenden Abkürzungen: S1a, S1b, S1c, S1d, S1e, S1f. Hier wurden alle sechs Kinder aus Gruppe 1 kodiert, für Gruppe 2 und 3 führte ich dies konsequenterweise mit S2a und S3b weiter.

In Tabelle 4-7 werden die verwendeten Kodierungen für die vorhandenen Video- und Audiodaten dargestellt.

Unterrichtsaufnahmen (Plenums- und Dialogaufnahmen)	
1_1_G1	erste Unterrichtseinheit, erste Stunde, Kamera hinten [alternativ: Kamera vorne (v) 1_1_v_G1], Gruppe 1 ¹³³
1_1_S1a_S1b	erste Unterrichtseinheit, erste Stunde, Dialog zwischen S1a und S1b, video-basiert; eigenständig angefertigte Audioaufnahmen durch die Kinder werden wie folgt gekennzeichnet: 1_1_a_S1a_S1b; liegen mehrere Aufzeichnungen derselben Kinder während einer Unterrichtsstunde vor, so wird noch eine Nummerierung ergänzt: 1_1_S1a_S1b_1
Lehrerinterviews	
0_L1	Lehrerinterview mit L1 in Phase I
1_L1	Lehrerinterview mit L1 nach der ersten Unterrichtseinheit
2_L1	Lehrerinterview mit L1 nach der zweiten Unterrichtseinheit
3_L1	abschließendes Lehrerinterview mit L1 nach der dritten Unterrichtseinheit
Sprechdatenerhebung am Ende des Schuljahres	
S1a	erste Aufgabe: Dialog mit der Forscherin
S1a_S1b	zweite Aufgabe: <i>information gap activity</i>

Tabelle 4-7: Kodierungen für die Video- und Audiodaten

¹³³ Da sich die meisten der hier erfolgten Quellenangaben auf die Plenumsaufnahmen der hinteren Kameraperspektive beziehen, wird aus Gründen der Übersichtlichkeit auf das Kürzel ‚h‘ (hinten) verzichtet. Lediglich im Falle der vorderen Kameraperspektive wird ein Kürzel ‚v‘ ergänzt. Bezieht sich die Quellenangabe auf zwei bzw. drei Lerngruppen, so werden diese lediglich mittels Schrägstrich ergänzt: 2_1_G1/G2 (zweite Unterrichtseinheit, erste Stunde, Kamera hinten, Gruppe 1 und Gruppe 2).

4.6.2 Korpuslinguistische Frequenzanalyse der mündlichen Schülersprachdaten

Mit der korpuslinguistischen Analyse im Sinne einer linguistischen Frequenzanalyse (vgl. z. B. Mukherjee 2009: 83) war das Ziel verbunden, mich zunächst weitgehend unvoreingenommen den Schülersprachdaten zu nähern, erste Tendenzen bezüglich des Gebrauchs formelhafter Sequenzen zu erkennen sowie die Ausprägung des quantitativ erfassbaren Merkmals produktiven Sprechens (paradigmatische Variationen der *patterns*) im Zeitraum eines Schuljahres zu untersuchen.

Die korpuslinguistische Frequenzanalyse umfasste mehrere Teilschritte, die hier zunächst lediglich grob skizziert, schließlich aber noch ausführlich dargestellt werden. In einem ersten Schritt bestimmte ich die Gesamtkorpusgröße und die Größe der verschiedenen Teilkorpora, indem ich die relevanten Schülersprachdaten auswählte und die artikulierten Wörter nach zuvor festgelegten Regeln zählte. Die Frequenzanalyse beinhaltete in einem ersten Schritt die Bestimmung der Verwendungshäufigkeit (*token frequency*) formelhafter Sequenzen. Nach einer Eingrenzung der detaillierter zu untersuchenden formelhaften Sequenzen untersuchte ich in einem weiteren Schritt die Variabilität (*type frequency*) in den jeweiligen *slots* der *patterns*. Schließlich sollten jeweils Signifikanztests Aufschluss darüber geben, ob Zu- oder Abnahmen hinsichtlich des (variablen) Gebrauchs der formelhaften Sequenzen von Unterrichtseinheit zu Unterrichtseinheit bzw. zur Erhebungsphase am Ende des Schuljahres rein zufälliger oder signifikanter Natur waren.

4.6.2.1 Datensampling

Für die Ermittlung der *token* und *type frequencies* im Gesamtkorpus berücksichtigte ich unabhängig von der zuvor getroffenen Schülerauswahl (s. Kapitel 4.3.1.2) nahezu alle aufgezeichneten Dialoge der simultanen Partnerarbeitsphasen mit dem Ziel, die Aussagekraft der Ergebnisse durch möglichst große Lerngruppenkorpora zu erhöhen. Erst für die detailliertere quantitative Betrachtung des Gebrauchs formelhafter Sequenzen in Bezug auf das Leistungsniveau der Schüler/-innen zog ich ausschließlich die mündlichen Sprachdaten der zuvor bereits ausgewählten 18 Schüler/-innen heran. Für die Untersuchung der *tokens* und *types* unter Berücksichtigung des Leistungsniveaus der Lernenden erschien es jedoch problematisch, dass von manchen Kindern lediglich eine Sprachaufnahme pro Unterrichtseinheit existierte bzw. im Falle von S3e in UEI überhaupt keine Aufnahme vorhanden war (s. Anhang 3.1).¹³⁴ Sofern dies für zwei und mehr Unterrichtseinheiten zutreffend war, schloss

¹³⁴ Diese Problematik resultierte mitunter aus dem weitgehend selbstbestimmten Erfassungsverfahren mündlicher Sprachdaten (s. Kapitel 4.5.4).

ich die Daten dieser Kinder im weiteren Analyseprozess aus (s. Anhang 3.1; S1f, S3b und S3e).

4.6.2.2 Zählen der Wörter

Zunächst zählte ich die Wörter der einzelnen Dialoge gruppen- wie auch sprecher-differenziert (s. Anhang 3.1). Hierfür musste festgelegt werden, welche sprachlichen Phänomene separat mitgezählt werden sollten und welche nicht. Zum Beispiel entschied ich mich im Falle von Verzögerungssignalen [(*äh*) oder (*ähm*)] oder Stottern gegen das Mitzählen, um eine Verfälschung der fremdsprachlich produzierten Wortanzahl zu vermeiden (vgl. Brown 1973: 54).¹³⁵ Im Folgenden sind die nicht mitgezählten Phänomene zusammenfassend aufgeführt:

- Füllelemente, wie z. B. (*äh*) oder hm;
- Stottern, wie z. B. *fav-favourite*;
- *code switching*, wie z. B. deutsche Fragen an die Lehrerin/Forscherin;
- Sprechanteile der Forscherin oder der Lehrperson.

Eine Reihe anderer Phänomene zählte ich wie folgt mit:

- *What's* = 1 Wort;
- Selbstkorrekturen: *my-what's* = 2 Wörter;
- *code mixing*, wie z. B. *My favourite colour is [grün]* = 5 Wörter;
- Eigennamen, wie z. B. *Do you like Bastian Schweinsteiger?* = 5 Wörter.

Die Entscheidung, dass Kontraktionen, wie *what's* oder *who's*, als ein Wort gezählt werden sollten, hatte nicht nur praktische Gründe – die automatische Zählfunktion bei *word* wertet Kontraktionen nach dem Markieren der entsprechenden Textelemente generell als ein Wort – sondern war insofern auch psycholinguistisch begründet, als eine sprachliche Kontraktion im Gehirn lediglich als ein Segment verarbeitet wird (s. Kapitel 2.1.1.2, Kapitel 2.1.1.3).

Eine andere wichtige Entscheidung betraf die Frage, wie mit muttersprachlichen Äußerungen in den ansonsten fremdsprachlichen Dialogen (*code switching*, vgl. Baker 2006: 109) umzugehen wäre. Hierbei ging ich insofern differenziert vor, als ich einerseits nicht mitzählte, wenn eine Frage auf Deutsch an die Lehrperson oder mich gerichtet bzw. ein Satz zwischen englisch formulierten Sätzen vollständig auf Deutsch geäußert wurde. Dagegen

¹³⁵ In den später umgesetzten Einzelfallbetrachtungen lieferten Verzögerungssignale wichtige Hinweise auf Planungsprozesse von Äußerungen (s. Kapitel 3.2.2.1).

zählte ich deutsche Wörter mit, wenn das Kind ein bis zwei deutsche Wörter oder einen deutschen Eigennamen in eine englischsprachige Äußerung oder in den *slot* eines englischsprachigen *pattern* integrierte (*code mixing*, vgl. Baker 2006: 109-110).¹³⁶

4.6.2.3 Frequenzanalyse: Bestimmung der *token* und *type frequencies*

Für die Analyse der mündlichen Sprachdaten wurde das Verfahren der korpuslinguistischen Frequenzanalyse ausgewählt, um „die typischen, d. h. hochfrequenten Formen, Strukturen und Routinen [...] zu beschreiben“ (Mukherjee 2009: 25). Normalerweise wird für die Frequenzanalyse auf spezielle Korpusanalysesoftware zurückgegriffen, wie z.B. *wordsmith* oder *antconc*, mit deren Hilfe die Vorkommenshäufigkeit eines Wortes oder ganzer Satzkonstruktionen automatisch und weitgehend zuverlässig gezählt werden kann (vgl. Mukherjee 2009: 25). Ich verwendete hingegen das Programm *MAXQDA*, da dieses neben der zuverlässigen Zählfunktion auch die Möglichkeit der Kategorienbildung bietet.

Bestimmung der *token frequencies*

Um auszählen zu können, wie häufig bestimmte formelhafte Sequenzen in den Dialogen verwendet wurden (*token frequency*), erstellte ich Codes für alle geäußerten formelhafte Sequenzen – differenziert nach *routines* und *patterns* – und kodierte die Transkripte entsprechend. Mittels der Programmfunktion des *code-matrix-browser* war es möglich, Auftretenshäufigkeiten der *routines/patterns* in bestimmten Dokumentengruppen zu bestimmten Zeitpunkten darstellen zu lassen. Zum Beispiel konnte die Auftretenshäufigkeit der gesamten *patterns* in G1 während der Erhebung bestimmt werden, indem ich die betreffenden Dokumente der G1 zum Erhebungszeitpunkt sowie den Code *patterns* inklusive der Unterkodes markierte und mir über den *code-matrix-browser* das Ergebnis anzeigen ließ (*token frequency* = 67, s. Abb. 4-1, s. auch Anhang 3.3.3).

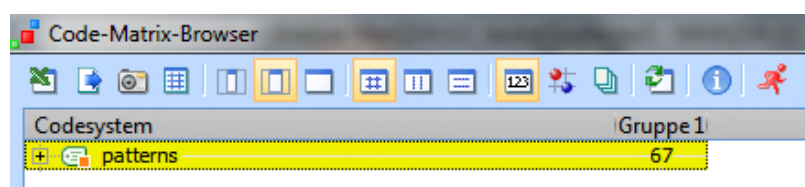


Abb. 4-1: *Token frequency* der *patterns* in G1 (Erhebung)

Für die jeweils ersten Schritte der *token*-Analyse (s. Kapitel 6.1.1 bis Kapitel 6.1.3) ermittelte ich die *routines* und *patterns* mithilfe der lexikalischen Suchfunktion. Hierbei

¹³⁶ In Bezug auf die Bedeutung eines deutschsprachigen Einschubs in ein englisches *pattern* s. Kapitel 1.2.2.2 bzw. auch Kapitel 2.1.1.1, (4) *Grad an Fixiertheit*.

zählte ich insofern auch Wiederholungen mit, als ich z. B. die Äußerung „(ähm) *Do you like* (ähm) *do you like riding a bike?*“ (s. 3_5_S1a_S1d) als zwei *tokens* des *pattern* *Do you like_?* wertete. Demgegenüber modifizierte ich für die *token-/type*-Analyse der *patterns* des ge-

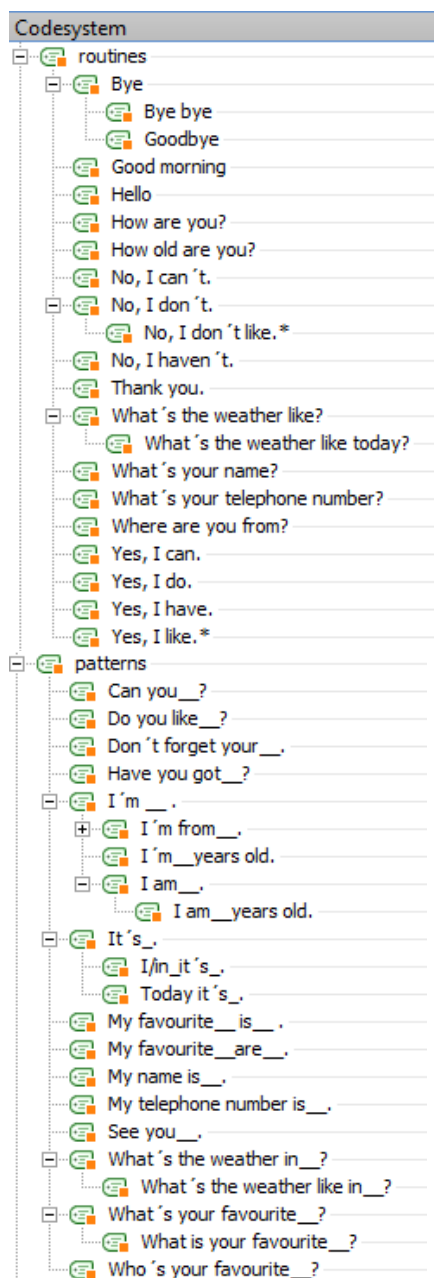


Abb. 4-2: Codesystem der formelhaften Sequenzen (*routines* und *patterns*) in MAXQDA (Darstellung der Ober- und Unterkategorien)

meinsamen Kerns (s. Kapitel 6.1.4) das ansonsten korpuslinguistische Analyseverfahren insofern, als ich *patterns*, deren *slot* unausgefüllt blieb, nicht mitzählte. Dies geschah vor dem Hintergrund, dass eine Berücksichtigung der wiederholt geäußerten *patterns* ohne Füllelement – vermutlich Resultat parallel verlaufender Konzeptualisierungs- und *monitoring*-Prozesse (s. Kapitel 3.2.2.1) – zu einer ‚verfälschten‘ Differenz zwischen *token*- und *type*-Werten geführt hätte. Im Rahmen der Ermittlung der *token frequencies* musste ich außerdem festlegen, ob eine Sequenz als *separate pattern/separate routine* gezählt, d. h. eine eigene Kategorie bildete, oder ob eine Sequenz lediglich als Ausprägungsvariante eines *pattern*/einer *routine* gewertet werden sollte, d. h. nicht separat gezählt wurde und lediglich eine Unterkategorie bildete (s. Abb. 4-2). Exemplarisch möchte ich an dieser Stelle auf vier prägnante Fälle eingehen und offenlegen, warum ich mich für bzw. gegen ein separates Zählen/eine separate Kategorienbildung entschied.

(1) Kurz- und Langformen eines *pattern*

In G2 führte die Lehrperson neben der *pattern*-Kontraktion *What's your favourite_?* ebenso die Langform *What is your favourite_?* ein. Ich entschied mich dafür, beide Formen in derselben Kategorie mitzuzählen, da diese in sprechfunktionaler Hinsicht als identisch zu werten sind. Eine aus pragmatischer Perspektive bewusste Wahl der Kontraktions- oder der Langform war

im ersten Fremdsprachenlernjahr noch nicht zu erwarten, so dass auch die *patterns I'm_* und *I am_* eine gemeinsame Kategorie bildeten.

(2) Syntagmatische Erweiterungen formelhafter Sequenzen

Die verschiedenen syntagmatischen Erweiterungen einer formelhaften Sequenz zählte ich gebündelt – auch in Fällen, in denen die Erweiterung Gegenstand des Unterrichts war. Zum einen handelt es sich bei *routines*, wie *What's the weather like?* und *What's the weather like today?*, um dieselbe Satzstruktur; zum anderen wurden einige der syntagmatischen Erweiterungen teilweise weniger als drei Mal verwendet, so dass diese in der Analyse ansonsten unberücksichtigt geblieben wären (s. u., *Reduktion der formelhaften Sequenzen*).

(3) *It's_* und *_it's_*

Ursprünglich wurde das *pattern It's_* in den drei Lerngruppen eingeführt, um Gegenstände zu benennen, wie z. B. *It's a pencil.* oder um Aussagen über das Wetter zu treffen: *It's sunny.* Da die Verwendung von *_it's_*, beispielsweise in *My favourite pet it's a cat.* (hier: mitten im Satz positioniert) möglicherweise eine andere Sprachfunktion erfüllte bzw. auf einen Aussprachefehler innerhalb des *pattern My favourite pet is_* zurückzuführen war, ließ ich es im Sinne einer qualitativen Nachbearbeitung des ansonsten korpuslinguistischen Vorgehens in der Kategorie *It's_* zunächst unberücksichtigt, um hierauf in den Einzelfallbetrachtungen vertiefend einzugehen (s. Kapitel 6.2.3.3).

(4) *My favourite_is_* und *My favourite_are_*

In diesem Fall entschied ich mich für ein getrenntes Auszählen, da es sich um zwei explizit im Unterricht eingeführte *patterns* handelte. Mit der Wahl für die Singular- oder Pluralform waren außerdem syntaktische Auswirkungen auf die *slot fillers* – insbesondere auf den ersten *slot*, in dem das Nomen entsprechend angepasst werden musste – verbunden.

Die Ermittlung der *token frequencies* in den Teilkorpora nach Leistungsniveau erforderte zum einen die Gruppierung der Lernenden in drei Leistungsniveaus (leistungsstark, mittelstark, leistungsschwach; Einordnungsprozess s. ausführlich Kapitel 6.1.2.2). Zum anderen mussten die *routines* und *patterns* erneut kodiert werden, um diese einzelnen Schülerinnen/Schülern in übergeordneten Kategorien zuordnen zu können. Mithilfe der verschiedenen Funktionen des *code-matrix-browser* konnten auf diese Weise sowohl die Auftretenshäufigkeiten der formelhaften Sequenzen gesamt als auch die der *patterns* und *routines* dargestellt werden. Um die Auftretenshäufigkeit der formelhaften Sequenzen, der *routines* und der *patterns* zu den verschiedenen Erfassungs-/Erhebungsintervallen zu ermitteln, ließ ich mir im *code-matrix-browser* die Häufigkeiten der Schüler/-innen eines

Leistungsniveaus bzw. einzelner Lernender in den jeweiligen Dokumenten anzeigen. Die auf diese Weise ermittelten Einzelwerte sammelte ich in entsprechenden Tabellen, wie im Folgenden am Beispiel der formelhaften Sequenzen gesamt verdeutlicht wird (s. Tabelle 4-8).

Schüler-pseudonym	UEI	UEII	UEIII	Erhebung	Summe <i>tokens</i>
S1a	35	36	41	16	128
S1b	24	13	40	15	92
S2a	10	45	44	26	125
S2b	16	31	70	18	135
S3a	12	41	60	16	129
gesamt	97	166	255	91	609
S1c	19	49	36	21	125
S1d	7	27	41	13	88
S2d	13	3	41	20	77
S2e	10	30	52	17	109
S3c	21	16	56	7	100
S3d	15	36	52	12	115
gesamt	85	161	278	90	614
S1e	14	17	25	23	79
S2c	10	29	36	31	106
S2f	12	5	47	28	92
S3f	16	24	28	2	70
gesamt	52	75	136	84	347

Tabelle 4-8: *Token frequencies* formelhafter Sequenzen gesamt (absolut)

Um beispielsweise die *tokens* gesamt (hier: der formelhaften Sequenzen) zu einem bestimmten Zeitpunkt im Teilkorpus der Schüler/-innen des Leistungsmittelfeldes zu berechnen, mussten die *token*-Werte der einzelnen Schüler/-innen lediglich vertikal addiert werden (s. Tabelle 4-8, jeweils grau hinterlegt). Anschließend rechnete ich die absoluten Werte auf Grundlage der jeweils ermittelten Teilkorporagrößen in *per hundred words* (phw) um (s. Tabelle 6-2).

Reduktion der zu untersuchenden formelhaften Sequenzen

Mit der Reduktion der formelhaften Sequenzen auf einen gemeinsamen Kern formelhafter Sequenzen, die in allen drei Lerngruppen verwendet wurden, war im Wesentlichen das Ziel

verbunden, Vergleiche hinsichtlich des formelhaften Sprachgebrauchs zwischen den Kindern verschiedener Lerngruppen zu erleichtern. Die im Folgenden dargestellte Vorgehensweise ist an das Analyseverfahren von Götz & Schilk (2011) angelehnt. In einem ersten Schritt legte ich von jeder Gruppe eine Liste der verwendeten formelhaften Sequenzen an. Über die *MAXQDA*-Funktion zur Erstellung einer *code-matrix* erhielt ich zu allen drei Gruppen eine Tabelle, in der die Anzahl der kodierten formelhaften Sequenzen auszulesen war. Daraufhin wurden alle formelhaften Sequenzen mit Nullwert aus der Liste entfernt, so dass ein gemeinsamer Kern formelhafter Sequenzen übrig blieb. Schließlich schloss ich in einem letzten Schritt auch jene formelhaften Sequenzen aus, deren Häufigkeit weniger als drei betrug. Zwar legten Götz & Schilk (2011: 87) in Anlehnung an Biber, Johansson, Leech, Conrad & Finegan (1999) die Häufigkeitsgrenze in ihrer Untersuchung auf größer/gleich fünf fest, jedoch war ihr Korpus auch deutlich größer als der hier vorliegende mit 14280 Wörtern. Für die Aussagekraft der Ergebnisse erschien es mir jedoch wichtig, möglichst viele *patterns* und *routines* für die weitere Analyse beizubehalten (s. Abb. 4-3).

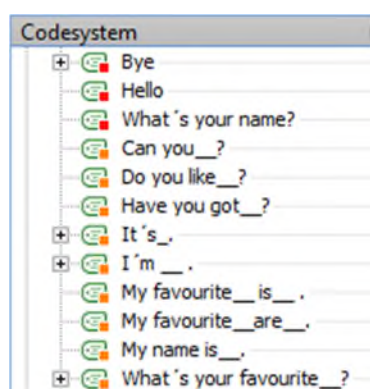


Abb. 4-3: Gemeinsamer Kern formelhafter Sequenzen (G1, G2, G3)

Bestimmung der *type frequencies*

Während die *token frequency* lediglich die Auftretenshäufigkeit zählt, lässt die *type frequency* bereits insofern Rückschlüsse auf die produktive Verwendung eines *pattern* zu, als eine hohe Variabilität der Füllelemente auf eine vielseitige Übertragung des *pattern* in unterschiedlichen Gesprächskontexten hindeutet (s. Kapitel 2.2.2.2). Eine zusätzliche Differenzierung der Füllelemente in verschiedene Inhaltsbereiche war angesichts des qualitativen Unterschieds, ob die *slots* eines *pattern* mit verschiedenen Worten nur eines Inhaltsbereichs (z. B. *Do you like cats/dogs/rabbits [Inhaltsbereich pets]?*) gefüllt oder ob Wörter unterschiedlicher Inhaltsbereiche (z. B. *Do you like cats [Inhaltsbereich pets]/swimming [Inhaltsbereich hobbies]/Bastian Schweinsteiger [Inhaltsbereich persons]?*) eingesetzt wurden, sinnvoll. Da die Werte jedoch über dieses Forschungsprojekt hinaus auch mit

zukünftigen – möglicherweise korpuslinguistischen Arbeiten – vergleichbar sein sollen, verzichtete ich nicht auf das in der Korpuslinguistik gängige Bestimmungsverfahren der *type frequency* auf der Basis der verschiedenen Inhaltswörter eines *pattern*, ermittelte aber ergänzend hierzu auch die *types* der berücksichtigten Inhaltsbereiche. Angesichts des äußerst zeitaufwändigen Kodiervorgangs bestimmte ich die *type frequencies* lediglich für die *patterns* des gemeinsamen Kerns. Hierfür kodierte ich die *slots* der *patterns* separat und bildete entsprechende semantische Unterkategorien, die der Oberkategorie des jeweiligen *pattern* (hier: *Do you like_?*) zugeordnet wurden (s. Abb. 4-4). Die semantischen Unterkategorien wurden auf vierter Ebene erneut untergliedert, sofern weitere Varianten des jeweiligen *slot filler* – unabhängig davon, ob sich diese zielsprachengemäß darstellten – geäußert wurden, wie z. B. *swimming* (dritte Ebene)/*swim* (vierte Ebene). Den einzelnen *slot*-Unterkategorien ordnete ich wenn möglich einen übergeordneten Inhaltsbereich zu (s. Abb. 4-5). Die Bezeichnungen entsprachen teilweise den inhaltlichen Schwerpunkten der im Unterricht durchgeführten Einheiten, wie z. B. *pets*, *weather* und *hobbies*. Füllelemente, wie *star*, *teacher*, (S1b), ordnete ich dem Oberbegriff *persons* zu. Ansonsten vermied ich es jedoch, Füllwörter, die Kinder unabhängig von einem der im Unterricht eingeführten Themenfelder gebrauchten, einer Oberkategorie zuzuordnen.¹³⁷ Diese wurden daher *in vivo* kodiert und bildeten eine separate Kategorie, wie z. B. *book* oder *pop music*. Um beispielsweise herauszufinden, auf wie viele Arten der *slot* des *pattern Do you like_?* in G1 während der UEIII verwendet wurde (*type frequency*), markierte ich die in Frage kommenden Dokumente der UEIII sowie den Kode *Do you like_?* mitsamt der entsprechenden *slot*-Kategorien. Über die Programmfunktion des *code-matrix-browser* ließen sich – ähnlich wie bereits für die Bestimmung der *token frequencies* dargestellt – die Häufigkeitswerte anzeigen. Anders als im Falle der *token frequencies* stellte die Anzahl der verwendeten Unterkodes die Anzahl der *types* eines *pattern* dar. Für den hier exemplarisch aufgeführten Fall betrug die absolute *type frequency* des *pattern Do you like_?* in G1 zum Zeitpunkt UEIII somit acht (s. Abb. 4-4).

¹³⁷ Mögliche Oberkategorien hätten an dieser Stelle beispielsweise die Begriffe *nature* (*the beach*, *the flowers*, *a tree*) oder *things* dargestellt.

Codesystem		Gruppe 1
Do you like_?		
daily routines		
a T-shirt		
a tree		
a black		
FC Bayern München		
food		
Germany		
hobby		
{Gitarre}		
playing lego		
play the violin		
ride the violin		
sing		
playing basketball		
play a violin		
football or dancing		
judo		
playing a computer game		
flute		
playing soccer		
dancing		2
riding a bike		1
watching TV		1
riding a horse		2
jumping		1
playing football		1
football		3
swimming		
swim		
Just Dance 2014		
One Piece		
persons		
pet		2
a budgie		
a cow		
a monkey		
cats		
dog		
frog		
hamster		
horse		
the spider		
pop music		
Schule 3		
SGE		
team		
the beach		
the flowers		
weather		

Abb. 4-4: Darstellung der *type frequency* des pattern *Do you like_?* in G1 (UEIII) via *code-matrix-browser*

Beim Zählen der *types* von *My favourite_is/are_*, sowie von *In_it's_*, als Unterform von *It's_*, berücksichtigte ich lediglich den zweiten *slot* – wobei die Anzahl der verwendeten

Inhaltsbereiche für den ersten *slot* mit +/-1 kaum abwich, lediglich die Anzahl der *types* (Inhaltswörter) variierte bei *My favourite_ is/are_* teilweise erheblich.

Codesystem	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
Do you like_?			
daily routines		5	
a T-shirt			
a tree			
a black		1	
FC Bayern München			1
food		4	11
Germany		1	1
hobby	11	13	32
Just Dance 2014			2
One Piece			4
persons		5	12
pet	2	8	11
pop music		1	
Schule 3			2
SGE			
team			1
the beach		1	
the flowers			
weather		2	4

Abb. 4-5: Darstellung der *type frequency* (Inhaltsbereiche) des *pattern Do you like_?* in G1, G2 und G3 (UEIII) via *code-matrix-browser*

Da ich die einzelnen *slot*-Varianten verschiedenen Inhaltsbereichen zuordnete, war es darüber hinaus möglich, die *type frequency* auch für die verwendeten Inhaltsbereiche zu bestimmen (s. Abb. 4-5). Hierzu vernachlässigte ich die Codes der dritten und vierten Ebene und betrachtete lediglich die verschiedenen Varianten der zweiten Kategorienebene.¹³⁸ Im exemplarisch dargestellten Fall betrug die *type frequency* der verwendeten Inhaltsbereiche in UEIII folglich zwei (G1: *hobby* und *pet*, s. Abb. 4-5).

Das Auszählen der *types* musste jeweils in Abhängigkeit von der berücksichtigten Gruppenkonstellation (Gesamtkorpus, Lerngruppenteilkorpora, Teilkorpora nach Leistungsniveau, Schülerteilkorpora) stets erneut durchgeführt werden, da ein Summieren bereits ermittelter *types* der Teilkorpora – anders als im Falle der *tokens* – dazu geführt hätte, denselben *type* mehrfach zu zählen. Im vorliegenden Beispiel stellen sich die absoluten *types* der Inhaltsbereiche in UEIII des *pattern Do you like_?* wie folgt dar: G1: 2, G2: 10, G3: 11, Gesamtkorpus: 15 (s. Abb. 4-5, s. auch Anhang 3.4.6).

¹³⁸ Inhaltsbereiche, die sowohl in der Lang- als auch in der Kontraktionsform, wie z. B. in *What's your favourite_?* und *What is your favourite_?*, berücksichtigt wurden, zählte ich nicht doppelt.

Die Darstellung der *type frequencies* erfolgte zwar prinzipiell in phw, im Falle der *type frequencies* der verschiedenen Inhaltsbereiche behielt ich mir jedoch angesichts der teilweise geringen Werte vor, diese bei Bedarf ergänzend in absoluten Zahlen anzugeben.

4.6.2.4 Signifikanztest (*log-likelihood*)

Um zu überprüfen, ob Zu- oder Abnahmen in der Verwendung formelhafter Sequenzen als zufällig oder signifikant zu bezeichnen sind, wendete ich den so genannten *Log-likelihood-Test* (vgl. Bubenhofer 2006: ohne Seitenangabe) an. Im Vergleich zum bekannteren *Chi-Quadrat-Test* ist der *Log-likelihood-Test* „robuster gegenüber niedrigen Werten [...] (der Chi-Quadrat-Test tendiert dazu, bei niedrigen Werten relativ schnell Signifikanz anzuzeigen)“ (Bubenhofer 2006: ohne Seitenangabe). Angesichts der für korpusanalytische Untersuchungsverfahren eher geringen Wortanzahl des hier vorliegenden Gesamtkorpus sowie der Teilkorpora (s. Anhang 3.2.1, Anhang 3.2.2) überprüfte ich mittels des *Log-likelihood-Tests* im quantitativen Analyseteil die Signifikanz der zu- bzw. abnehmenden (1) Wortanzahlen der (Teil-)Korpora sowie (2) der *token/type frequencies* in den folgenden Konstellationen:

(1) (Teil-)Korpusgrößen

die durchschnittlich geäußerten Wortanzahlen im Gesamtkorpus wie auch in den Teilkorpora nach Leistungsniveau **jeweils** von UEI zu UEII, von UEII zu UEIII, von UEIII zur Erhebungsphase, von UEI zu UEIII sowie von UEI zur Erhebungsphase

(2) *Token und type frequencies*

- die *token frequencies* der verwendeten formelhaften Sequenzen (gesamt), der *routines* (gesamt) und der *patterns* (gesamt) sowie der verwendeten formelhaften Sequenzen (gemeinsamer Kern), *routines* (gemeinsamer Kern), *patterns* (gemeinsamer Kern) und der *patterns* (gemeinsamer Kern) im Einzelnen;
- die *type frequencies*, d. h. die Anzahl der verschiedenen Füllelemente, der verwendeten *patterns* (gemeinsamer Kern) sowie der *patterns* (gemeinsamer Kern) im Einzelnen¹³⁹

jeweils von UEI zu UEII, von UEII zu UEIII, von UEIII zur Erhebungsphase, von UEI zu UEIII sowie von UEI zur Erhebungsphase im Gesamtkorpus, m. E. in den Teilkorpora der Gruppen 1/2/3 und in den einzelnen Schülerteilkorpora nach Leistungsniveau.

¹³⁹ Lediglich das *pattern My name is_*, blieb hierbei unberücksichtigt. Die *type frequencies* wären hier insofern weniger aufschlussreich gewesen, als die Anzahl der Füllelemente exakt der Anzahl der aufgezeichneten Kinder entsprochen hätte.

Das Berechnungsverfahren des *Log-likelihood-Tests* sieht in ähnlicher Weise wie beim *Chi-Quadrat-Test* eine Kontingenztabelle vor (s. Tabelle 4-9).

	Korpus A	Korpus B	Total
Frequenz von Wort X	A	B	A+B
Alle anderen Wörter	C	D	C+D
Total	A+C	B+D	A+B+C+D

Tabelle 4-9: Generelle Kontingenztabelle (Bubenhofer 2006: ohne Seitenangabe)

Die Formel für den *Log-likelihood-Test* lautet:

$$\begin{aligned}
 G^2 &= 2[A \log A + B \log B + C \log C + D \log D \\
 &\quad - (A + B) \log (A + B) - (A + C) \log (A + C) \\
 &\quad - (B + D) \log (B + D) - (C + D) \log (C + D) \\
 &\quad + (A + B + C + D) \log (A + B + C + D)]
 \end{aligned}$$

O ist der beobachtete Wert (*observed*), E ist der erwartete Wert (*expected*). Der Log-likelihood-Wert wird als G^2 - oder LL-Wert bezeichnet. Da der Test wie der X^2 -Test der X^2 -Verteilung folgt, werden ebenfalls die kritischen Werte für X^2 verwendet, um die Signifikanz zu überprüfen (Bubenhofer 2006: ohne Seitenangabe, unterstrichen im Original).

Ab einem errechneten Wert von 3,84 liegt eine Signifikanz vor:

95th percentile; 5% level; $p < 0.05$; critical value = 3.84
 99th percentile; 1% level; $p < 0.01$; critical value = 6.63
 99.9th percentile; 0.1% level; $p < 0.001$; critical value = 10.83
 99.99th percentile; 0.01% level; $p < 0.0001$; critical value = 15.13
 (Rayson 2016: ohne Seitenangabe).

Ein Plus oder Minus vor dem errechneten Wert weist entweder auf eine signifikant häufigere oder eine signifikant seltenere Verwendung formelhafter Sequenzen zu den berücksichtigten Zeitpunkten hin.

Mithilfe eines in *excel* erstellten Algorithmus‘ zur Berechnung der *log likelihood* (LL) (vgl. Rayson 2016) konnte ich die An- und Abstiege zwischen den einzelnen Erfassungs-/Erhebungsintervallen auf Grundlage der absoluten Werte berechnen. Dies sei hier am Beispiel der *token frequency* der verwendeten formelhaften Sequenzen (gesamt), der *routines* (gesamt) und der *patterns* (gesamt) jeweils von UEI zu UEIII im Gesamtkorpus dargestellt:

token frequency	UEI	UEIII	corpus1	corpus2	log likelihood
formelhafte Sequenzen_gesamt	391	980	346,47	1024,53	— 7,46
routines_gesamt	165	353	130,90	387,10	—11,29
patterns_gesamt	226	627	215,56	637,44	— 0,67
			0,00	0,00	— 0,00
			0,00	0,00	0,00
Wortanzahl Korpus	1794	5305			

Tabelle 4-10: Berechnungsbeispiel Signifikanztest

Die rot hinterlegten *log-likelihood*-Werte zeigen jeweils einen signifikanten Abstieg in der Verwendung formelhafter Sequenzen/der *routines*/der *patterns* von UEI zu UEIII an.

4.6.2.5 Type/Token relations

Häufig werden in der linguistischen Forschung *type* und *token frequency* miteinander in Beziehung gesetzt, um Rückschlüsse auf die produktive Verwendung einer sprachlichen Form zu ermöglichen (s. Kapitel 2.2.2.2). Eine Möglichkeit ist die Brechnung der *type-token-ratio* (*TTR*), welche als „[t]he best known quantitative measure for samples of written texts or speech“ gilt (Daller et al. 2003: 199). Im Zusammenhang mit der *TTR* wird allerdings problematisiert, dass längere Texte automatisch niedrigere *TTR*-Werte haben, da die *type*-Anzahl nicht gleichermaßen mit der produzierten Textlänge steigt (vgl. Daller et al. 2003: 199). Vor diesem Hintergrund merken Daller et al. (2003: 200) an, „that *TTR* does not assess lexical richness of spoken or written texts in a satisfactory way“ und schlagen daher die Berechnung des *Index of Guiraud* vor.

Um diesen zu ermitteln, wird die totale Anzahl der *types* durch die Wurzel der *tokens* geteilt (vgl. Daller et al. 2003: 200, Guiraud 1954).¹⁴⁰ Diese Art der Berechnung ist insofern vorteilhaft, als „[t]he square root in the denominator leads to a higher G for a longer text with the same *TTR* as a shorter one“ (Daller et al. 2003:200). Ferner weisen van Hout & Vermeer (1988) darauf hin, dass sich der *Index of Guiraud* als „the most stable for language learner data“ darstellt und mit dessen Hilfe die lexikalische Vielfalt Vier- bis Siebenjähriger in spontan gesprochener Sprache gut zu analysieren ist (zit. n. Daller et al. 2003: 200). Angesichts der hier dargestellten Vorteile des *Index of Guiraud* wählte ich das Messverfahren für die Berechnung des *type-token*-Verhältnisses im Rahmen dieser Untersuchung

¹⁴⁰ Diese analytische Vorgehensweise ist an die Studie von J. Roos (2007: 176) angelehnt.

aus. Nichtsdestoweniger soll an dieser Stelle auch auf die Grenzen einer rein quantitativ-korpuslinguistischen Analyse aufmerksam gemacht werden:

Most corpus studies do not, or do not have the capability to, account for what was uttered by each individual speaker or speaker type. However, in the study of pragmatic meaning, who said what and in what situation is of primary importance (Levinson 1983, Holtgraves 2002). Therefore, it was the task of the researchers to find a way to keep track of each individual speaker (Garcia & Drescher 2006: 466).

Auch in der hier vorliegenden Studie wurden in Anbetracht der begrenzten Möglichkeiten einer ausschließlichen Frequenzanalyse qualitative Einzelfallbetrachtungen, die vertiefte Einblicke in die produktive Sprechentwicklung ausgewählter Lernender ermöglichen sollen, vorgenommen (s. Kapitel 6.2).

4.6.3 Qualitative Analyse der mündlichen Schülersprachdaten im Rahmen von Einzelfallbetrachtungen

Das Verfahren der Einzelfallbetrachtung ist der ethnografischen Feldforschung zuzuordnen (vgl. Frieberthäuser 1997: 505) und wird dieser für den hier vorliegenden partizipativen Aktionsforschungsansatz entliehen. Die Einzelfallbetrachtung „provides a unique example of real people in real situations, enabling readers to understand ideas more clearly than simply by presenting them with abstract theories or principles” (Cohen et al. 2011: 289). In ähnlicher Weise heben auch Bortz & Döring (2006: 323) hervor, dass mithilfe von Einzelfallbetrachtungen Fragestellungen zu individuellen Prozessen und Verläufen beantwortet werden können. Für die hier vorliegende Untersuchung ist dies insofern von Relevanz, als der Frage nachgegangen wurde, wie sich das produktiv-dialogische Sprechen zu bestimmten Zeitpunkten im Laufe eines 3. Schuljahres (erstes Lernjahr) aus einer vorrangig prozessorientierten Perspektive darstellt (Forschungsfrage A, s. Kapitel 1.3.2).

Die in Kapitel 2.2.5.3 erarbeitete Definition produktiven Sprechens erforderte über die quantitative Ebene hinaus eine detaillierte lexikogrammatische, semantisch-pragmatische wie auch kontextuelle Analyse der Lerneräußerungen (vgl. Halliday 2014), um spezifische Merkmale produktiven Sprachgebrauchs herauszuarbeiten und die womöglich realisierten Kommunikationsbedürfnisse rekonstruieren zu können (s. ausführlich Kapitel 6.2). Es war demnach nicht das vordergründige Ziel, möglichst allgemeingültige Aussagen zu generieren, sondern ein Verständnis für den einzelnen Fall und seine spezifischen Bedingungen zu entwickeln (vgl. Stake 1995: 8). In diesem Zusammenhang fasst Stake (1995: 85) das Potenzial von Einzelfallbetrachtungen unter dem Begriff der *naturalistic generalizations* wie folgt zusammen:

[S]ingle cases are not as strong a base for generalizing to a population of cases as other research designs. But people can learn much that is general from single cases and they add this one in, thus making a slightly new group from which to generalize, a new opportunity to modify old generalizations.

In den Einzelfallbetrachtungen verfolgte ich eine überwiegend theoriegeleitete Auswertungsstrategie. Die erarbeitete Definition produktiven Sprechens und die in diesem Zusammenhang benannten Merkmale (s. Kapitel 2.2.5.3) stellten den Ausgangspunkt der Analyse dar. Die Berücksichtigung kontextueller Analysekriterien gemäß Halliday (2014: 38) ermöglichte die Rekonstruktion tiefgründiger und teilweise komplexer Zusammenhänge zwischen sprachlicher Form und Funktion (s. ausführlich Kapitel 6.2). Trotz der angewendeten theoriegeleiteten Analysestrategie behielt ich mir im Sinne eines datengeleiteten Vorgehens die Offenheit vor (vgl. Steinke 1999: 22), auch Phänomene näher zu betrachten, die über die bereits erarbeiteten Merkmale hinausgingen und beispielsweise Rückschlüsse auf begünstigende Faktoren produktiver Sprechentwicklung – sowohl im Bereich der individuellen Lernvoraussetzungen als auch hinsichtlich des gestalteten Unterrichts – ermöglichten. Der Einbezug der Lehrereinschätzungen zu dem beobachteten Sprachkönnen der Schüler/-innen – einerseits gemäß des Gütekriteriums der kommunikativen Validierung (s. Kapitel 4.1.6), andererseits im Sinne des dieser Arbeit zugrunde liegenden Triangulationsprinzips (s. Kapitel 4.7) – trug sowohl zum Abgleich meiner Einschätzungen als auch zur Generierung neuer Erkenntnisse bei. Verweise auf die Ergebnisse des quantitativen Analyseteils ermöglichten darüber hinaus die Einordnung und Bekräftigung der fallspezifischen Tendenzen. Schließlich bildeten die sieben Einzelfallbetrachtungen die Grundlage für die Ausarbeitung fallübergreifender Tendenzen in Bezug auf die produktiv-dialogische Sprechentwicklung von Kindern im ersten Lernjahr/3. Klasse (s. Kapitel 7.1), objektiv beobachtbarer Hinweise auf die Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse (s. Kapitel 7.2) sowie möglicher begünstigender Faktoren für die produktive Sprechentwicklung von Grundschulkindern (s. Kapitel 8).

4.6.4 Qualitative Inhaltsanalyse der leitfadengestützten Lehrerinterviews

Die Transkripte der leitfadengestützten Lehrerinterviews wertete ich nach den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2000, Kuckartz 2012) aus. Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine „regelgeleitete, methodisch kontrollierte“ Form der Auswertung und eignet sich in besonderer Weise für die Bewältigung größerer Textmengen (Mayring & Gahleitner 2010: 295). Kuckartz (2012: 77) zufolge bewahrt die systematische, kategorienbasierte Auswertung von Datenmaterial „vor voreiligen, nur auf wenige Fälle bezogenen Schlussfolgerungen und schützt die Forschenden vor der Suggestion des Einzelfalls“. Das Verfahren

erlaubte mir somit die Auswertung der erhobenen Lehrerperspektive auf den gestalteten Unterricht aus einer weitgehend distanziert-reflektierten Haltung heraus. Ich wendete die Methode der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse an, die sowohl eine theoriegeleitete (deduktiv) als auch eine datengeleitete (induktiv) Kategorienbildung in einem gestuften Vorgehen vorsieht (vgl. Kuckartz 2012: 77-88).¹⁴¹ In einem ersten Schritt entwickelte ich auf Grundlage der Leitfragen des retrospektiven Abschlussinterviews (s. Anhang 2.3) vier theoriegeleitete Hauptkategorien. In einem zweiten Schritt wurden diese mit datenbasierten Unterkategorien ausdifferenziert (vgl. Kuckartz 2012: 77). Für ein trennscharfes, nicht zu feingliedriges Kategoriensystem musste ich die Unterkategorien in einem länger andauernden Prozess mehrere Male zusammenfassen und vereinfachen (vgl. Kuckartz et al. 2008: 37-38), woraus ich schließlich das in Abb. 4-6 dargestellte Kategoriensystem entwickelte.

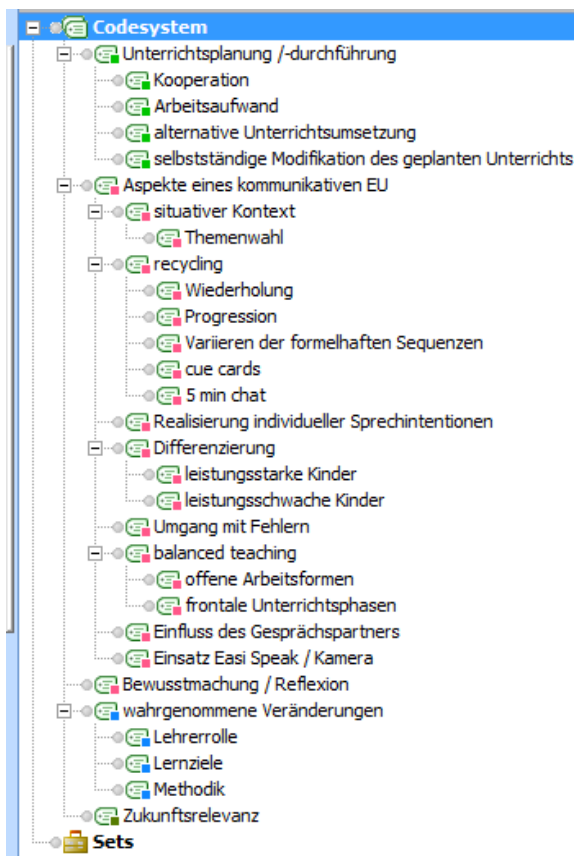


Abb. 4-6: Kategoriensystem qualitative Inhaltsanalyse der abschließenden Lehrerinterviews

¹⁴¹ Zu den verschiedenen Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse vgl. Mayring & Gahleitner (2010: 295-297) oder Kuckartz (2012: 72-77).

Im Folgenden stelle ich die vier theoriegeleiteten Oberkategorien vor und führe exemplarisch aus, welche Aussagen ich wo zuordnete.

Unterrichtsplanung/-durchführung

Diese Kategorie bezog sich auf Aussagen zur Kooperation zwischen Lehrperson und Forscherin sowie den erlebten Arbeitsaufwand für die Planung der drei Unterrichtseinheiten. Außerdem umfasste die Kategorie alternative Ideen zur unterrichtlichen Umsetzung und individuell von den Lehrkräften vorgenommene Modifikationen des geplanten Unterrichts.

Aspekte eines kommunikativen Englischunterrichts (EU)

Dieser Kategorie wurden vorwiegend Aspekte zugeordnet, die sich auf die spezifischen Eigenschaften des Unterrichtsmodellentwurfs bezogen, wie die Inszenierung eines situativen Kontextes, das zyklisch angelegte Übungskonzept (*recycling*), die Bewusstmachung/Reflexion oder die Realisierung individueller Sprechintentionen der Lernenden. Zudem ordnete ich der Kategorie Aussagen zu differenzierenden Maßnahmen, zum Umgang mit Fehlern und zu offenen bzw. geschlossenen Arbeitsformen (*balanced teaching*) zu. Darüber hinaus beinhaltete die Kategorie auch Einschätzungen der Lehrkräfte hinsichtlich des Einflusses der/des Dialogpartnerin/-partners auf den Gesprächsverlauf sowie des unterrichtsimmanenten Einsatzes technischer Geräte, wie des *Easi Speak* Mikrofons oder der Kamera.

Wahrgenommene Veränderungen

Dieser Kategorie ordnete ich Aussagen zu den wahrgenommenen Veränderungen im Englischunterricht in den Bereichen Methodik, Lernziele und Lehrerrolle zu.

Zukunftsrelevanz

Diese Kategorie beinhaltete Aussagen der Lehrkräfte, die auf die Gestaltung ihres zukünftigen Unterrichts Hinweise lieferten.

Während der Durchsicht des Datenmaterials extrahierte ich alle Textpassagen, die sich in die gebildeten Kategorien einfügen ließen (vgl. Mayring & Gahleitner 2010: 297). Dennoch musste das extrahierte Textmaterial kontinuierlich an den Passagen der Interviews „auf Triftigkeit, auf Vollständigkeit, auf Validität“ (Meuser & Nagel 1997: 489) geprüft werden, um die einzelnen Textpassagen im Gesamtkontext des Interviews entsprechend zu interpretieren.

4.7 Triangulation als Forschungsprinzip

Im traditionellen Sinne Denzins (1978) wurde unter der Triangulation eine Möglichkeit der Validitätsprüfung verstanden (vgl. Flick 2011: 19, vgl. auch Knorr & Schramm 2016: 90, Weyers 2011: 89). Mit der Kombination verschiedener Methoden war die Hoffnung verbunden, die Schwächen des einen Verfahrens mit dem Einsatz eines anderen Verfahrens auszugleichen (vgl. Knorr & Schramm 2016: 90).¹⁴² Diese Sichtweise, die eher als ‚schwaches‘ Programm der Triangulation zu verstehen ist, wurde insofern weiterentwickelt, als der Aspekt der „Vertiefung und Erweiterung der Erkenntnisse“ (Weyers 2011: 89) bzw. der „Erkenntniszuwachs“ (Flick 2008: 10) im Sinne eines eher ‚starken‘ Programms in den Blick genommen wurde (vgl. Flick 2011: 22-23). Auf diese Weise soll ein „tieferes Verständnis“ (Schröder-Lenzen 2010: 149) des Forschungsgegenstandes erreicht werden, welches allein durch eine eindimensionale Sichtweise nicht erzielt werden würde (vgl. Flick 2008: 10).

In der hier vorliegenden Untersuchung wurde Mehrperspektivität durch eine Triangulation auf den Ebenen der Daten, der Methoden und der theoretischen Zugänge umgesetzt.¹⁴³ Die verschiedenen Triangulationsformen sollen im Folgenden kurz vorgestellt und mit Bezug auf die hier vorliegende Arbeit reflektiert werden.

Datentriangulation

Die Datentriangulation bezieht sich Denzin (1970: 301) zufolge auf eine Untersuchung desselben Phänomens mit derselben Methode zu unterschiedlichen Zeitpunkten, mit unterschiedlichen Personen und/oder an unterschiedlichen Orten. In dem hier vorliegenden Forschungsprojekt wurden dementsprechend Schülersprachdaten zu verschiedenen Zeitpunkten im Laufe eines Schuljahres in insgesamt drei verschiedenen Lerngruppen jeweils unterschiedlicher Grundschulen erfasst. Die verschiedenen Datenquellen ermöglichten somit diachrone Einblicke hinsichtlich der Sprechentwicklung einzelner Schüler/-innen wie auch synchrone Vergleiche des mündlichen Sprachkönnens einzelner Lernender/ganzer

¹⁴² Die Validierungsfunktion der Triangulation wurde jedoch insofern kritisiert, als die mit einer bestimmten Methode gewonnenen Ergebnisse nicht ohne Weiteres durch die Ergebnisse eines anderen methodischen Zugangs zu korrigieren oder zu bestätigen sind, da der methodische Zugang selbst das Forschungsergebnis konstituiert (vgl. Helsper, Böhme, Kramer & Lingkost 2001: 257).

¹⁴³ Neben der Theorien-, Daten- und Methoden-Triangulation benennt Denzin (1978: 295-297) noch die Investigator-Triangulation, gemäß derer unterschiedliche Forscher/-innen unabhängig voneinander das gleiche Phänomen untersuchen und interpretieren mit dem Ziel der Zusammenführung (vgl. Knorr & Schramm 2016: 92). Zwar wurden ausgewählte Datenausschnitte zwei anderen Forscherinnen zur Gegenkodierung zur Verfügung gestellt, dies betraf allerdings lediglich exemplarische Schülerdialoge und nicht das gesamte Korpus. Aus diesem Grund spreche ich an dieser Stelle nicht von Forscher-Triangulation.

Lerngruppen zu verschiedenen Zeitpunkten im Schuljahr. Mit diesem Vorgehen war das zentrale Ziel verbunden, die „Robustheit“ (Knorr & Schramm 2016: 91) der Untersuchung zu erhöhen.

Methodentriangulation

Flick (1991: 433) zufolge gilt die Methodentriangulation als das „zentrale Konzept“ der Triangulation. In dem hier vorliegenden Forschungsprojekt wurde erstens die Methode des leitfadengestützten Interviews mit dem Verfahren des *stimulated recall* innerhalb der Methode des retrospektiven Interviews kombiniert (*within-method*, vgl. Denzin 1978: 301). Zweitens triangulierte ich a) qualitative und quantitative Methoden der Datenauswertung sowie b) qualitative Methoden der Datenerfassung/-erhebung miteinander (*between-method*, vgl. Denzin 1978: 302). Beide Formen der *between-method*-Triangulation sollen im Folgenden genauer dargelegt werden.

a) Triangulation quantitativer und qualitativer Auswertungsmethoden

Im Auswertungsprozess der mündlichen Schülersprachdaten wurde die quantitative Analysestrategie der korpuslinguistischen Frequenzanalyse mit dem qualitativen Auswertungsverfahren der Einzelfallbetrachtung trianguliert. Ein solcher Ansatz wird auch als „sequential mixed design“ (Teddlie & Tashakkori 2009: 26) bezeichnet, da der quantitative Analyseschritt auf Grundlage qualitativ erhobener Videosequenzen erfolgt (vgl. auch Oswald 2010: 195). Darüber hinaus ist insofern auch die Bezeichnung „Vertiefungsdesign (auch: *explanatory design*)“ (Schramm 2016: 54) zutreffend, als die sequenziell angeordnete Untersuchung von der quantitativen zur qualitativen Auswertung führte.

Mit diesem Vorgehen verfolgte ich das Ziel, den produktiven Sprachgebrauch von Grundschulkindern im ersten Lernjahr sowohl aus quantitativer (vorrangig das paradigmatische Variationsverhalten) als auch aus qualitativer Perspektive (Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse; eigenaktive paradigmatische/syntagmatische Variationen, Segmentierungen, freie Konstruktionen) näher zu untersuchen und auf diese Weise die Aussagekraft der Ergebnisse zu erhöhen.

b) Triangulation qualitativer Erfassungs-/Erhebungsmethoden

Die Methoden der teilnehmenden Beobachtung (mit und ohne technische Unterstützung), des Fragebogens und des leitfadengestützten Experteninterviews der Phase I wurden mit dem Ziel kombiniert, die personenbezogenen Informationen des Fragebogens sowie die Angaben der Lehrkräfte zur bislang üblichen Unterrichtsgestaltung im Interview der Phase I durch eigene Unterrichtsbeobachtungen zu ergänzen und hierauf aufbauend die Schul-, Lehrer- und Klassenportraits (s. Kapitel 5.1.1) zu verfassen.

Darüber hinaus triangulierte ich meine (un-)/systematischen Beobachtungen der ausgewählten Lernenden in Phase I (s. Kapitel 4.3.1.2) mit den ausgefüllten Beobachtungsbogen der Lehrkräfte. Auf diese Weise war es mir möglich, meine Einschätzungen in Bezug auf die individuellen Lernvoraussetzungen der einzelnen Kinder mit einer weiteren Perspektive abzugleichen und ggf. zu ergänzen. Mithilfe des Triangulationsverfahrens konnte ich neben den individuellen Lernvoraussetzungen im Fach Englisch auch die überfachlichen Lernvoraussetzungen des jeweiligen Kindes in den Einzelfallbetrachtungen darstellen (s. Kapitel 6.2). Mit dem Einbezug der Lehrereinschätzungen, die aus den leitfadengestützten Interviews der Phasen II bis IV hervorgingen, verfolgte ich im Wesentlichen das Ziel, meine Analysen hinsichtlich der Sprechentwicklung/des aktuellen mündlichen Sprachkönnens einzelner Schüler/-innen sowie meine Interpretationen hinsichtlich des gestalteten Unterrichts sowie dessen Bedeutung für die Entwicklung produktiven Sprechens mit den Wahrnehmungen der Lehrkräfte abzugleichen.

Die im Interview der Phase IV erhobene Lehrerperspektive auf den gestalteten Unterricht bzw. dessen Bedeutung für die Entwicklung produktiven Sprechens wurde mit den fallübergreifenden Tendenzen hinsichtlich begünstigender Faktoren für die produktive Sprechentwicklung trianguliert, um empirisch fundierte didaktisch-methodische Implikationen für die Entwicklung des produktiven Sprechens und die Bedeutung formelhafter Sequenzen in diesem Kontext herauszuarbeiten (Forschungsfrage C, Kapitel 1.3.2).

Theorientriangulation

Eng mit der hier dargestellten Methodentriangulation im Sinne einer Kombination quantitativer und qualitativer Auswertungsverfahren ist die Theorientriangulation verbunden. Diese besagt, dass die Datenannäherung aus verschiedenen theoretischen Perspektiven erfolgt (vgl. Denzin 1978: 303). Dieser Triangulationsform folgend wurde das hier vorliegende Aufgabe-/Übungsmodell zur Entwicklung produktiven Sprechens sowohl soziokulturell (vgl. z. B. Wygotski 1981) als auch psycholinguistisch (vgl. z. B. DeKeyser 2011, Schmidt 1990) verortet. Für den Entwurf des Unterrichtsmodells waren insbesondere aufgabenorientierte Ansätze (vgl. z. B. Cameron 2005) sowie Theorien zur formal-sprachlichen Auseinandersetzung im Fremdsprachenlernprozess (vgl. Batstone 1994) konstituierend.

Darüber hinaus wurden die mündlichen Schülersprachdaten korpuslinguistisch (s. Kapitel 6.1) sowie konversationsanalytisch bzw. auch psycholinguistisch auf Grundlage eines kommunikativ-funktionalistischen Sprach-/Sprachlernverständnisses (vgl. Halliday 2014) untersucht und unter englischdidaktischen Gesichtspunkten ausgewertet (s. Kapitel 6.2).

5 Darstellung der Ausgangssituation, der kooperativen Unterrichtsplanung und des gestalteten Unterrichts

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit als eines der zentralen Gütekriterien qualitativer Forschung erfordert die transparente Darstellung der spezifischen Kontextfaktoren eines Forschungsprojekts (vgl. Steinke 1999: 143, s. Kapitel 4.1.6). Um die vorliegenden Ergebnisse (s. Kapitel 6 bis Kapitel 10) bewerten und einordnen zu können sowie unter Berücksichtigung ihrer situationsspezifischen Beschaffenheit auf andere, ähnliche Kontexte zu übertragen, ist es erforderlich, die jeweils vorgefundene Ausgangssituation in den Schulen bzw. den Lerngruppen, den kooperativen Unterrichtsplanungsprozess mit den beteiligten Lehrkräften und den eigenverantwortlich gestalteten Unterricht durch die Lehrkräfte nachvollziehbar offenzulegen.

Vor diesem Hintergrund befasst sich das hier vorliegende Kapitel mit der Darstellung der unterrichtspraktischen Phasen I bis IV (s. auch Kapitel 4.2) des Forschungsprojekts. Zunächst stelle ich die Ausgangssituation zu Beginn des Forschungsprojekts dar und gehe in diesem Zusammenhang neben den beteiligten Schulen und Lehrkräften auch auf den beobachteten Unterricht ein (s. Kapitel 5.1). In einem zweiten Schritt betrachte ich den kooperativen Planungsprozess mit dem Ziel, meine Einflussnahme auf den gestalteten Unterricht offenzulegen und entsprechend zu reflektieren (s. Kapitel 5.2). Die Darstellung des Unterrichts in Kapitel 5.3 spiegelt die zentralen Phasen einer Unterrichtseinheit wider und zeigt neben Gemeinsamkeiten auch Unterschiede hinsichtlich der Gestaltung der Übungs- und Aufgabenzyklen in den drei Lerngruppen auf. Die tabellarische Darstellung gibt schließlich einen chronologischen Überblick über die gestalteten Unterrichtseinheiten (s. Kapitel 5.3.4).

5.1 Darstellung der Ausgangssituation

Die Schul-, Lehrer- und Klassenportraits wie auch die Darstellung des Englischunterrichts vor der kooperativen Unterrichtsgestaltung basieren auf den teilnehmenden Beobachtungen der ethnografischen Phase I (s. Kapitel 4.5.1) und werden um die Informationen aus den Lehrerinterviews der Phase I (s. Kapitel 4.5.3) sowie den Informationen aus dem Fragebogen (s. Kapitel 4.5.2) ergänzt. Die Darstellung der Portraits erfolgt unter den folgenden Gesichtspunkten:

- **Schule** (Größe, Einzugsgebiet der jeweiligen Grundschule, jeweilige Besonderheiten);
- **Lehrkräfte** (Qualifikationen, Unterrichts-/Spracherfahrungen, mündliches Sprachkönnen);
- **Klassen** (Größe, ‚erster Eindruck‘ der Lerngruppe, jeweilige Besonderheiten);
- **Unterricht** (Unterrichtsstil der Lehrkraft, Beziehung der Lehrkraft zu den Kindern, bevorzugte Sozialformen, Gestaltung der Sprechphasen, Berücksichtigung weiterer Teilkompetenzen im Unterricht, Materialeinsatz, Lehrwerkeinsatz).

5.1.1 Schul-, Lehrer- und Klassenportraits

Schule 1/Lehrerin 1/Gruppe 1

Schule 1 war eine vierzügige Grundschule mit über 400 Schülerinnen/Schülern, die sich im Innenstadtbereich befand. Das Einzugsgebiet lässt sich gemäß der Aussagen der Englisch- wie auch der Klassenlehrerin insofern als äußerst heterogen bezeichnen, als hier Kinder mit bildungsfernem Hintergrund, Schüler/-innen mit einem Migrationshintergrund und ein großer Anteil mit Kindern der Mittel- und Oberschicht beschult wurden.

Lehrerin 1 (L1) war in Gruppe 1 (G1) als so genannte ‚fachfremd‘ unterrichtende Englischlehrerin mit zwei Stunden pro Woche seit Beginn des Schuljahres im Einsatz. Sie war bis zum Untersuchungszeitpunkt vier Jahre im Schuldienst und hatte hiervon ein Schuljahr lang Erfahrungen im Englischunterricht sammeln können. Ihre fremdsprachlichen Kompetenzen schätzte sie im Durchschnitt als *eher sicher* ein (s. Anhang 2.2).¹⁴⁴ Während meiner Hospitationen konnte ich feststellen, dass sie eine gute englische Aussprache besaß und weitgehend flexibel mit der englischen Sprache im Unterricht umgehen konnte. Gelegentlich hatte sie Wortschatzschwierigkeiten, so dass sie bei längeren Erklärungen in die deutsche Sprache wechselte.

Die 25 Kinder starke Klasse machte auf mich einen sehr engagierten und aktiven Eindruck, was sich darin äußerte, dass sich sowohl leistungsstarke als auch -schwache Kinder häufiger zu Wort meldeten. In kurzen Präsentationen vor der Klasse wirkten die Lernenden überwiegend selbstbewusst und ungehemmt.

¹⁴⁴ In dem ergänzenden Fragebogen zum Interview in Phase I hatten die Lehrerinnen die Möglichkeit, ihre sprachlichen Kompetenzen auf einer sechsstufigen Skala von *sehr sicher*, *sicher*, *eher sicher*, *eher unsicher*, *unsicher* und *sehr unsicher* einzustufen (s. Kapitel 4.5.2).

Schule 2/Lehrerin 2/Gruppe 2

Schule 2, eine zwei- bis dreizügige Grundschule, befand sich in einem Vorort einer Mittelstadt¹⁴⁵ und wurde von ca. 200 Schülerinnen/Schülern besucht. Laut Aussage der Englischlehrerin wohnten überwiegend eher wohlhabendere Familien in dem Einzugsgebiet der Schule.

Lehrerin 2 (L2) war Klassenlehrerin der Gruppe 2 (G2) und unterrichtete neben den Hauptfächern Mathematik und Deutsch auch verschiedene Nebenfächer in der Lerngruppe. L2 hatte zum Zeitpunkt der Untersuchung 15 Jahre Berufserfahrung – u. a. auch in Englisch. Zwar war sie keine universitär ausgebildete Englischlehrerin, erwarb jedoch über Fortbildungsmaßnahmen eine Zusatzqualifikation. Während ihrer Studienzeit verbrachte sie ein Jahr lang in den USA und bevorzugte daher auch das *American English* als Unterrichtssprache. Ihre fremdsprachlichen Kompetenzen schätzte sie durchschnittlich als *sicher* ein, während sie ihre Sprechkompetenz als *eher sicher* bewertete. Im Unterricht reagierte sie auf Äußerungen der Kinder sprachlich flexibel und bemühte sich, englische Worte einsprachig sowie durch Gestik und Mimik unterstützt zu erläutern. Teilweise wies sie Unsicherheiten im lexikalischen Bereich auf. Organisatorisches klärte sie in der Regel in deutscher Sprache. Mit 18 Schülerinnen/Schülern handelte es sich bei G2 um eine eher kleine Lerngruppe, die auf mich einen sehr disziplinierten und konzentrierten Eindruck machte. Sie arbeiteten selbstständig und hielten sich auch in Partnerarbeitsphasen an die vereinbarten Regeln. Wenige Kinder (S2a, S2h, S2m, S2l, S2q)¹⁴⁶ nahmen im Alter von fünf bis sechs Jahren an einem privaten Frühenglisch-Kurs teil.

Schule 3/Lehrerin 3/Gruppe 3

Schule 3 befand sich im Stadtrandgebiet einer Mittelstadt und beschulte ca. 200 Kinder aus sehr unterschiedlichen sozialen Schichten. An der Schule wurde eine einstündige Englisch-AG ab dem 1. Schuljahr angeboten, an der auch Kinder der Gruppe 3 (G3) teilnahmen.

Lehrerin 3 (L3) war als Fachlehrerin für Englisch in G3 eingesetzt, kannte die Lerngruppe jedoch seit dem 1. Schuljahr aus anderen Fächern bereits sehr gut. L3 studierte Englisch als Hauptfach und durchlief somit sowohl das Erste als auch das Zweite Staatsexamen im Fach Englisch. Zum Zeitpunkt der Untersuchung war L3 seit sechs Jahren als Lehrerin tätig und unterrichtete seit dieser Zeit Englisch. Ähnlich wie L2 schätzte auch L3 ihre eigenen fremdsprachlichen Kompetenzen im Durchschnitt als *sicher* ein, lediglich im Sprechen

¹⁴⁵ Als Mittelstadt wird eine Stadt mit einer Einwohnerzahl von 20 000 bis 100 000 Einwohnern bezeichnet (vgl. Duden 2018: ohne Seitenanzahl).

¹⁴⁶ In Bezug auf die verwendeten Abkürzungen s. ausführlich Kapitel 4.6.1.

bewertete sie sich mit *ehersicher*. Auch ich hatte den Eindruck, dass L3 die englische Sprache flüssig und ohne erkennbare Unsicherheiten spontan gebrauchen konnte.

G3 war eine Integrationsklasse für Kinder mit besonderem Förderbedarf. Neben der regulären Lehrperson waren daher zusätzlich eine Integrationshelferin mit voller Stundenzahl sowie eine Förderschullehrerin mit ca. sechs Stunden in der Klasse eingesetzt. Sowohl L3 als auch die Klassenlehrerin bezeichneten die 20 Schüler/-innen starke G3 als „äußerst schwierige“ Lerngruppe. Mir fiel auf, dass der Lärmpegel im Unterricht relativ hoch war. Reaktive Maßnahmen der Lehrerin wirkten nur kurzfristig.

Das mündliche Sprachkönnen der Lerngruppe schätzte L3 insgesamt im durchschnittlichen bis unteren Bereich ein, da – wie sie selbst sagte – „die Spitze“ fehlte (s. 2_L3). Außerdem würden die Kinder im Vergleich zu anderen Lerngruppen ihres Erachtens nach deutlich weniger Risikobereitschaft im Umgang mit der Fremdsprache zeigen und wären zudem kaum in der Lage, eigenständig Sätze in der Fremdsprache zu formulieren.¹⁴⁷

5.1.2 Unterrichtsgestaltung in den Untersuchungsklassen vor der kooperativen Gestaltung des Englischunterrichts

Unterricht in Gruppe 1

L1 gelang es durch ihr freudiges und dynamisches Auftreten, die Schüler/-innen erfolgreich zu motivieren: Selbst in Frontalphasen schienen die Kinder sehr aufmerksam und beteiligten sich rege. Die Beziehung zwischen L1 und ihrer Lerngruppe wirkte auf mich vertrauensvoll, was sich beispielsweise darin äußerte, dass Kinder vor bzw. nach der Stunde persönliche Erlebnisse mit der Lehrkraft teilen wollten.

L1 gestaltete ihren Unterricht überwiegend lehrerzentriert. Darüber hinaus konnte ich vereinzelt auch Einzelarbeits- und Partnerarbeitsphasen beobachten.

Gewöhnlich setzte L1 zur Einführung neuer Inhaltswörter Bildmaterial ein, das zur Semantisierung des neuen Wortschatzes beitragen sollte. Nach einer kurzen Einhörphase, in der die Lehrkraft die neuen Wörter in der Fremdsprache benannte und mit dem Bildmaterial semantisch verknüpfte, folgten in der Regel imitativ-chorische Sprechübungen mit der ganzen Klasse. Anschließend wurden die eingeführten Wörter reproduktiv in Lehrer-Schüler-Dialogen (*What is it?/It's...*) gesprochen und in Partnerdialogen/-spielen geübt. Arbeitsblätter zum Verbinden von Wort und Bild oder das Abschreiben kurzer Sätze sollten die Lese- und Schreibfähigkeiten der Kinder weiterentwickeln. Bei der Korrektur von

¹⁴⁷ L1 und L2 äußerten sich in den Interviews nicht zum Leistungsstand der Lerngruppe im Zeitraum der Phase I (s. Kapitel 4.2).

Fehlern ermutigte L1 die Schüler/-innen zum korrekten Wiederholen des Satzes – wobei sie dies von schüchternen Lernenden eher nicht einforderte.

Eine explizite Thematisierung formal-sprachlicher Phänomene durch die Lehrkraft, wie z. B. die Unterscheidung zwischen Singular und Plural, konnte ich nicht beobachten.

Die Lerngruppe wurde ohne festes Lehrwerk unterrichtet. Aus anderen Fächern kannten die Kinder offene Arbeitsformen wie Stations- oder Lernthekenarbeit und hatten insbesondere im Mathe- und Deutschunterricht Erfahrungen im Reflektieren der eigenen Leistungen sammeln können.

Unterricht in Gruppe 2

L2 legte großen Wert auf einen ritualisierten Beginn des Englischunterrichts, in dem die Schüler/-innen ein Schild mit ihrem englischen Namen umhängten und mit einem gemeinsamen *Good morning song* die Stunde starteten. L2 gestaltete den Englischunterricht überwiegend lehrerzentriert, jedoch integrierte sie gelegentlich auch Phasen, in denen die Kinder mit ihrem/ihrer Partner/-in oder in einer Kleingruppe arbeiten konnten.

Das reproduktive Sprechen schulte L2 mittels kurzer Schüler-Schüler-Dialoge, die im Stehkreis reihum gesprochen wurden. Mit einem Minidialog auf CD, der von einem *native speaker* gesprochen wurde, leitete die Lehrerin zunächst zu Hörverständnisübungen an. Danach sprachen die Kinder den Dialog mehrere Male nach, übten diesen mithilfe der schriftlichen Vorlage in Kleingruppen ein und präsentierten ihn in der Klasse. Monologisches Sprechen spielte nach Aussage der Lehrkraft bisher eher keine Rolle. Chorische Sprechübungen rein imitativer Art waren wichtiger Bestandteil von Einführungsphasen, in denen L2 nach einer längeren Einhörphase neue Inhaltswörter mit Bildkarten und Wortkärtchen visualisierte. Lesen und Schreiben nahmen eine unterstützende Rolle ein. Darüber hinaus ließ L2 die Kinder einzelne Wörter/kurze Sätze gelegentlich von der Tafel abschreiben.

Nach eigener Aussage korrigierte L2 Fehler differenziert, d. h. in Abhängigkeit von der Persönlichkeit des Kindes. Ich konnte beobachten, dass L2 schüchterne Lernende generell eher indirekt verbesserte. Darüber hinaus intervenierte L2 während Partnerarbeitsphasen meist direkt und korrigierte das jeweilige Kind explizit; hingegen hielt sie sich bei Präsentationen zurück und korrigierte erst später explizit im Plenum.

Auf formal-sprachliche Phänomene, wie z. B. die Pluralform, wies L2 explizit hin und erläuterte Regeln in deutscher Sprache. Auch Arbeitsaufträge erklärte sie häufig – nach Aussage der Lehrkraft zum besseren Verständnis vor allem für leistungsschwächere Kinder der Klasse – auf Deutsch. L2 unterrichtete ebenso ohne ein festes Lehrwerk und nutzte fachdidaktische Zeitschriften als Fundus.

Unterricht in Gruppe 3

L3 schien der Unterricht viel Freude zu bereiten, da sie häufiger mit den Kindern lachte und sehr fröhlich wirkte. Darüber hinaus bereitete L3 sich insofern gut auf den Unterricht vor, als sie die benötigten Materialien stets griffbereit hatte und die Übergänge fließend gestaltete. Auf diese Weise kam es selten zu ‚Leerlaufphasen‘ und der Unterricht wirkte trotz der überwiegend frontalen Phasen somit sehr dynamisch. Simultane Partnerarbeitsphasen fanden dagegen eher selten statt.

Bevor die Kinder neue Inhaltswörter/formelhafte Sequenzen sprechen mussten, hatten sie meist Gelegenheit, den neuen Wortschatz/neue formelhafte Sequenzen akustisch wahrzunehmen. Fester Bestandteil bei der Einführung neuer Inhaltswörter/formelhafter Sequenzen war ein variantenreiches chorisches Sprechen. Das reproduktive Sprechen wurde überwiegend in Lehrer-Schüler-Dialogen im Plenumsunterricht umgesetzt. Diese Phasen nutzte L3 insofern auch zur impliziten Korrektur des Gesagten, als sie den Satz erneut vorsprach und die Kinder aufforderte, diesen chorisch zu imitieren. Zur weiteren Übung wurden im Plenumsunterricht Wortschatzspiele, wie z. B. *What's missing?*, gespielt. Das *class interview* als simultane Partnerübung war der Lerngruppe gemäß L3 zwar bekannt, konnte allerdings in dem benannten Zeitraum nicht beobachtet werden. Bereits akustisch gefestigte Wörter/formelhafte Sequenzen wurden an der Tafel oder auf Arbeitsblättern visualisiert. Ebenso hatten die Kinder auf Arbeitsblättern die Möglichkeit, Wörter bzw. kurze Sätze nach Vorlage zu schreiben. Im so genannten *treasure book* klebten die Lernenden zum Ende einer Unterrichtseinheit die erlernten Worte ein.

L3 gestaltete den Englischunterricht überwiegend einsprachig. Nach eigener Aussage setzte L3 die Muttersprache vorwiegend in Bewusstmachungsphasen ein, in denen sie beispielsweise auf das Plural -s oder schwierige Aussprachephänomene hinwies. Allerdings konnte ich die Thematisierung sprachlicher Besonderheiten im Rahmen der Hospitationsstunden nicht beobachten. L3 hatte zudem bereits Erfahrungen mit Aufzeichnungsgeräten im Unterricht sammeln können. Die Sprachaufnahmen nutzte sie vorwiegend zur Leistungsfeststellung.

L3 arbeitete im Englischunterricht mit dem Lehrwerk *Playway*.

In vereinzelt Fällen konnte ich während der ethnografischen Phase I produktives Sprechen nach der in Kapitel 2.2.5.3 formulierten Definition – aber lediglich in Bezug auf zwei Merkmale (Rekombination und paradigmatisches Variieren formelhafter Sequenzen) – beobachten (s. Kapitel 6.2). Hier gilt es jedoch zu berücksichtigen, dass die Beobachtungsphase, auf der diese Einschätzung basiert, in den ersten beiden Monaten des ersten Lernjahres erfolgte und den Lernenden zu diesem Zeitpunkt nur wenig Sprachwissen zur

Verfügung stand. Dennoch gaben die Lehrerinnen offen zu, bisher wenig Erfahrung mit der Entwicklung produktiven Sprechens gemacht zu haben – sofern dies gelinge, dann doch eher im 4. Schuljahr, so die Einschätzung von L1 und L3.

Den Aspekt der fremdsprachlichen Progression konnte ich in diesem kurzen Beobachtungszeitraum nicht verlässlich erfassen. L1 äußerte, dass sie bisher keine systematische Progression des Gelernten verfolgte.

Der von den Lehrkräften eingeführte Wortschatz sowie die eingeführten formelhaften Sequenzen stellten sich in den drei Lerngruppen am Ende der Phase I im Einzelnen wie folgt dar:

PHASE I		G1	G2	G3
	Einzelwörter (Inhaltsbereiche)	<i>numbers (1-10), colours, school things</i>		
		<i>pets, food</i>		
	formelhafte Sequenzen	- <i>Hello!, Good morning!, Bye bye!, Goodbye!</i> - <i>What's your name?/My name is_.</i> - <i>How old are you?/I'm_years old.</i> - <i>What's your telephone number?/My telephone number is_.</i> - <i>How are you?/I'm [fine/okay/not so well].</i> - <i>What colour is it ?/It's_.</i> - <i>What's your favourite colour?/My favourite colour is_.</i> - <i>Have you got a_[Inhaltsbereich school things]?/Yes, I have./ No, I haven't.</i>		
		<i>Thank you!</i>	<i>What is this?/This is a_./</i> <i>These are_.</i> <i>What day is today?/</i> <i>Today is_.</i>	<i>I like_.</i> <i>Do you like_?/Yes, I do./</i> <i>No, I don't</i>

Tabelle 5-1: Lexikalische Inhalte der Phase I (G1, G2, G3)

Da die Inhaltsbereiche zu Beginn des 3. Schuljahres oftmals sehr ähnlich sind – vermutlich auch aufgrund des ähnlichen thematischen Aufbaus vieler Lehrwerke – gestalteten die drei Lehrerinnen den Unterricht zu Schuljahresbeginn unabhängig voneinander und ohne mein Einwirken inhaltlich nahezu übereinstimmend.

Aufgrund der einstündigen Englisch-AG im 2. Schuljahr waren in G3 bereits einige Lexeme der Inhaltsbereiche *pets* und *food* sowie das *pattern Do you like_?* bekannt.

5.2 Darstellung des kooperativen Unterrichtsplanungsprozesses

Unter Berücksichtigung der bestehenden unterrichtlichen Rahmenbedingungen, der curricularen Vorgaben und auf der unterrichtskonzeptuellen Grundlage des in Kapitel 3.5 dargestellten Entwurfs eines Übungs-/Aufgabemodells für den Englischunterricht in der Grundschule entwickelte ich gemeinsam mit den beteiligten Englischlehrkräften drei Unterrichtseinheiten.

In dem jeweils ersten Planungstreffen verhalf ich den Kooperationspartnerinnen im Sinne einer „handlungsleitende[n] Grundorientierung“ (Kurtz 2001: 75) zu Einblicken in die theoretischen/fachdidaktischen Grundannahmen des Modellentwurfs mit dem Ziel, eine vergleichbare unterrichtskonzeptuelle Grundlage zu schaffen und die Lehrkräfte in die Lage zu versetzen, hierauf aufbauend weitgehend selbstständig Übungen und Aufgaben zur Entwicklung produktiven Sprechens zu konzipieren. Zugunsten der Aussagekraft der Ergebnisse stellte ich den beteiligten Lehrkräften bewusst keine vorgefertigten Unterrichtseinheiten zur Verfügung (vgl. auch Dreßler 2018: 34), sondern konzipierte in Kooperation mit den Lehrkräften die jeweilige Unterrichtseinheit im Umfang von vier bis fünf Unterrichtsstunden jeweils vor der anstehenden Unterrichtsphase (s. auch Kapitel 4.2). Die Ergebnisse der Planungstreffen dokumentierte ich ausführlich, so dass eine transparente Rekonstruktion meiner Ideen, der eingearbeiteten Vorschläge der Lehrerinnen und die tatsächliche unterrichtliche Umsetzung zu jeder Zeit möglich war.

Die Planung der Unterrichtseinheiten erfolgte nach dem Prinzip der „Rückwärtsplanung“ (Legutke 2011: 7, s. Abb. 5-1). Dieses Prinzip verdeutlicht, wie sich ein komplementäres Verhältnis von Übung und Aufgabe – zentrales Merkmal einer ‚schwachen‘ Version der Aufgabenorientierung, wie sie im Kontext dieser Arbeit befürwortet wird (s. Kapitel 3.3.1) – im Planungsprozess konkret umsetzen lässt:

[D]ie Lehrkraft (zusammen mit der Lerngruppe) prüft, welche Teilfertigkeiten und Wissensbestände die Schüler noch erwerben müssen, damit sie den Anforderungen gewachsen sind, welche reaktiviert werden müssen und welche als vorhanden angenommen werden können. Ergebnis der Überlegungen sind die Planung von Arbeitsschritten, die auf die Zielaufgabe vorbereiten und die Auswahl von Hilfen und Handlungsangeboten: gezielte Übungen aus dem Lehrwerk, Wiederholungen von Wortschatz und Redemitteln, Fokussierung von Texten (Legutke 2011: 7).

Demnach bestimmen die Anforderungen der Aufgabe und die Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen in einem rückwärtsgerichteten Planungsprozess sowohl die Auswahl der

Übungen als auch die der Übungsinhalte, wie z. B. Wortschatz und formelhafte Sequenzen (vgl. auch Dreßler & Kollmann 2016: 17).¹⁴⁸

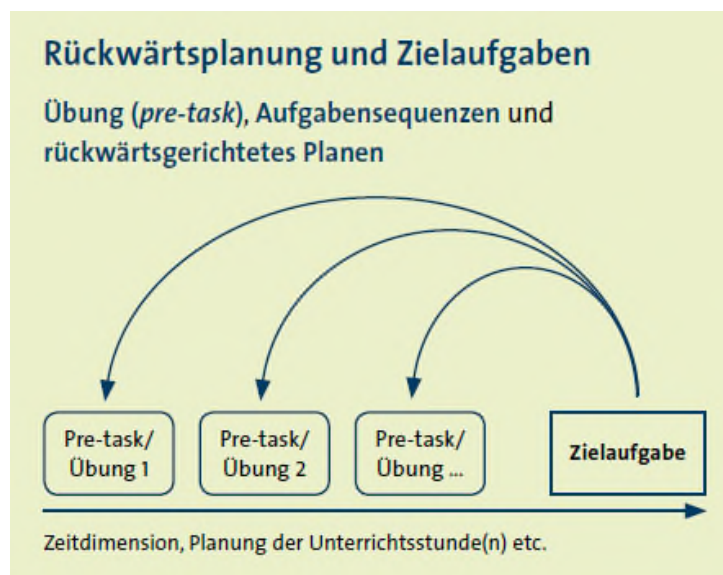


Abb. 5-1: Verfahren der Rückwärtsplanung (Legutke 2011: 7)

In diesem Sinne erfolgte in einem ersten Planungsschritt die Wahl der Zielaufgabe innerhalb eines situativen fremdsprachlichen Kontextes. Im Hinblick auf die Auswahl des Kontextes war es wichtig, dass dieser auch die Reaktivierung bzw. die Anwendung von Wörtern/formelhaften Sequenzen vorhergehender Unterrichtseinheiten erlaubte und nicht ausschließlich auf neuem lexikalischen Wissen aufbaute. Der Kontext *weather report* (UEII) wurde jeweils unabhängig sowohl von L1 als auch von L3 vorgeschlagen, da sie angesichts der Möglichkeit, eine Live-Schaltung im Rahmen einer Nachrichtensendung im Fernsehen oder im Radio zu inszenieren, hierin einen besonders hohen Aufforderungscharakter für die Lernenden vermuteten. Die beiden anderen situativen Kontexte *school radio interview* (UEI) und *at the beach* (UEIII) brachte jeweils ich als Vorschläge ein. Die folgenden Leitfragen strukturierten die weitere Planung der Unterrichtseinheit:

- Über welches Sprachwissen/-können verfügen die Kinder bereits und inwiefern kann dieses in der anstehenden Unterrichtseinheit wieder aufgegriffen werden?

¹⁴⁸ Dreßler & Kollmann (2016: 17) beziehen sich ebenso auf Legutkes (2011: 7) Prinzip der „Rückwärtsplanung“.

- Welche neuen Wörter/formelhaften Sequenzen benötigen die Kinder, um die Zielaufgabe zu bewältigen? Wie und inwieweit können die Sprechbedürfnisse der Kinder hierbei berücksichtigt werden?
- Inwiefern lassen sich neue Wörter in bereits bekannte formelhafte Sequenzen einbinden bzw. inwiefern lassen sich neue formelhafte Sequenzen mit bereits bekannten Inhaltswörtern gezielt verknüpfen? In welchen Übungsformaten lässt sich dies umsetzen?
- Welche Materialien liegen bereits aus dem Fundus der Forscherin oder dem der Kooperationspartnerin vor und können wiederverwendet werden? Was muss möglicherweise erarbeitet/beschafft werden?

Die gemeinsame Planung der UEI stellte sich aufgrund anfänglich noch bestehender Unsicherheiten der Lehrkräfte detaillierter dar als die Planungen der UEII und UEIII. Während es im ersten Planungstreffen noch erforderlich war, einzelne Unterrichtssequenzen im Hinblick auf das jeweils erwartete Schüler-/Lehrerverhalten genauer zu besprechen und die einzelnen Unterrichtsstunden vollständig kooperativ zu planen, gewannen die Lehrkräfte im Laufe des Schuljahres zunehmend an Sicherheit, so dass detaillierte Verlaufsgespräche seltener nötig waren. Dennoch änderte ich mein Vorgehen in den beiden letzten Unterrichtszyklen (s. Kapitel 4.2, Phasen III und IV) insofern, als ich den Lehrkräften auf Grundlage eines ersten gemeinsamen Planungsgesprächs eine grobe Verlaufsskizze der Unterrichtseinheit und hierzu passendes Material anbot. Dies diente vor allem dazu, die zeitlichen Ressourcen der Lehrkräfte zu schonen.

Schließlich gestalteten die Lehrkräfte diese vorläufige, noch skizzenhafte Planung im Hinblick auf ihre individuellen Vorlieben und Wünsche sowie unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen ihrer Klasse eigenverantwortlich aus: Sie wählten die einzuführenden Inhaltswörter und teilweise auch die formelhaften Sequenzen in Bezug auf die Zielaufgabe und den situativen Kontext aus, modifizierten Arbeitsblätter oder gestalteten eigene Materialien. Darüber hinaus entschieden sie sich teilweise dazu, einzelne Phasen wegzulassen, auszudehnen bzw. zu komprimieren, sahen Differenzierungsangebote vor oder integrierten ihre bereits fest etablierten Rituale in den Unterrichtsverlauf. Auch aus der Perspektive der Englischlehrkräfte wurde diese Modifizierung insofern weitgehend positiv aufgefasst, als die Englischlehrerin L2 die hiermit einhergehende planerische Freiheit im Interview wertschätzt: „Aber beim ersten Mal war doch eher angeleitet und das ist was Positives. Wobei jetzt konnte ich auch die Sachen ein bisschen frei machen“ (s. 2_L2). Zudem hebt die Englischlehrerin L3 hervor, dass die Grobplanung des Unterrichts für sie hilfreicher war, als detailliert einzelne Unterrichtsschritte aufzulisten: „Also ich hatte so das

grobe Muster und ich finde, je mehr man sich aufschreibt, desto verwirrter ist man. Und hängt an seiner Liste. Man weiß nie, was von den Kindern kommt“ (s. 3_L3).

5.3 Darstellung des gestalteten Unterrichts (*procedure*)

Der hier erarbeitete Modellentwurf (s. Abb. 5-2) sieht zwar ähnlich wie der *PPP*-Ansatz (*presentation, practice, production*) eine dreiteilige Struktur vor und misst dem Üben eine zentrale Bedeutung im Lehr-/Lernprozess bei (vgl. z. B. Richards & Rodgers 2014: 54). Allerdings wurde der Unterricht gemäß des hier erarbeiteten Modellentwurfs weder auf der Grundlage einer bestimmten grammatikalischen Struktur geplant oder gestaltet, noch stand zu Beginn des Unterrichtsprozesses eine formal-sprachliche Auseinandersetzung im Vordergrund.¹⁴⁹

Die Grafik (s. Abb. 5-2) zeigt die dreiteilige Struktur des Lehr-/Lernprozesses – bestehend aus einer lexikalischen Einführungsphase, dem zyklischen Übungsprozess (bewusstwerdendes, prozeduralisierendes und automatisierendes Üben) und der Zielaufgabe gegen Ende einer Unterrichtseinheit – auf. Die beiden rückwärtsgerichteten Pfeile weisen gemäß des Prinzips der „Rückwärtsplanung“ (Legutke 2011: 7) darauf hin, dass die Inhalte und die für die Zielaufgabe benötigte Sprache die beiden vorhergehenden Phasen maßgeblich konstituierten.

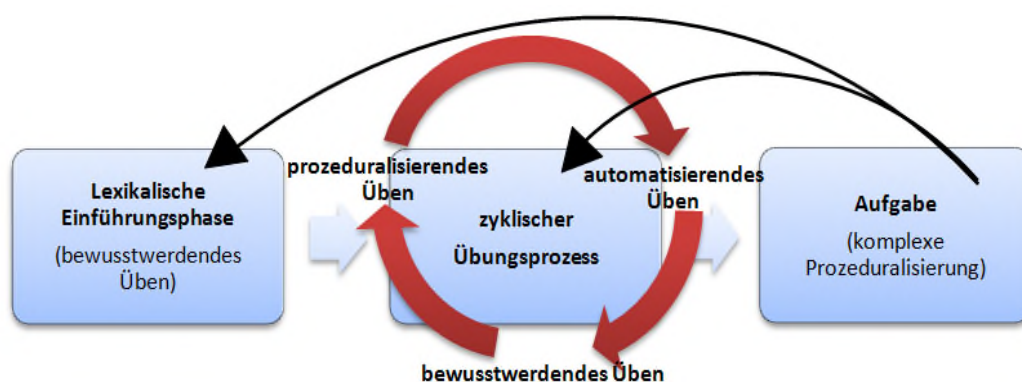


Abb. 5-2: Phasenverlaufsmodell des gestalteten Englischunterrichts

Im Folgenden werden die in der Grafik benannten Phasen mit Blick auf deren jeweilige Umsetzung in den drei Lerngruppen im Sinne des Prinzips *task as process* (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditfurth 2005: 6) dargestellt. Auf Abweichungen von der

¹⁴⁹ Eine Übersicht der zentralen Merkmale des *PPP*-Ansatzes ist bei Richards & Rodgers (2014: 54) zu finden.

ursprünglichen Planung der Übungen und Aufgaben (*task as workplan*, vgl. Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditzfurth 2005: 6) gehe ich lediglich in besonders prägnanten Fällen ein. Schließlich verdeutlicht eine tabellarische Übersicht den chronologischen Verlauf der hier durchgeführten Unterrichtseinheiten in den jeweiligen Lerngruppen.

5.3.1 Lexikalische Einführungsphase

In dieser Phase wurden sowohl einzelne Wörter eines bestimmten, den Interessen der Kinder entsprechenden semantischen Feldes als auch formelhafte Sequenzen, die die Schüler/-innen u. a. für die weitgehend selbstständige Bewältigung der zuvor benannten Zielaufgabe am Ende einer Unterrichtseinheit benötigten, eingeführt.¹⁵⁰

Der Fokus wurde entweder auf eine vielseitig anwendbare formelhafte Sequenz (s. Kapitel 3.2.3.2) oder auf einen neuen Inhaltswortschatz gelegt. Teilweise konnte ich aber sowohl die Einführung von Inhaltswörtern als auch formelhaften Sequenzen in derselben Unterrichtsstunde beobachten (s. 2_2_G1/G2/G3, 2_4_G1/G2/G3, 3_1_G3). Um eine Überforderung der Grundschul Kinder zu vermeiden, wurden neue Inhaltswörter/formelhafte Sequenzen im Laufe einer Unterrichtseinheit sukzessive eingeführt, so dass es innerhalb einer Unterrichtseinheit oftmals zu zwei solcher Einführungsphasen kam (s. Kapitel 5.3.4).

Die Einführung neuer Wörter/formelhafter Sequenzen sollte dem englischdidaktischen Prinzip ‚Vom Hören zum Sprechen‘ (vgl. z. B. Mindt & Wagner 2009: 149) folgen, dessen Umsetzung ich in den Unterrichtsstunden der Phase I in allen Lerngruppen beobachten konnte (s. Kapitel 5.1.2). Gemäß dieses Prinzips erhalten die Lernenden zunächst die Gelegenheit, die neuen Wörter/formelhaften Sequenzen akustisch wahrzunehmen, indem die Lehrkraft diese mit Hilfe von Gegenständen/Bildkarten/Bewegungen in ko-konstruktiver Weise mit den Kindern semantisiert. Im Anschluss können die Lernenden ihr Verständnis nonverbal, z. B. durch Zeigen auf ein Bild oder eine andere Bewegung, zum Ausdruck bringen. Dieses Vorgehen basiert auf der Annahme, dass Hörverstehen „die Voraussetzung für Verstehensprozesse, die in englischer Sprache initiiert werden müssen“, darstellt (Böttger 2005: 55). Erst danach sollte zunehmend auch das Sprechen der neuen Wörter/formelhaften Sequenzen berücksichtigt werden.

In dem hier gestalteten Unterricht der Phasen II bis IV konnte ich derart intensive Hörverständnisphasen lediglich zu Beginn der UEII in G1 und G2 beobachten (s. auch Kapitel 5.3.4.2). Während L1 den Reim zunächst selbst vortrug und das Gesagte durch Bewegungen

¹⁵⁰ In UEIII teilten die Lehrkräfte die exakte Aufgabe nicht im Vorfeld mit, da die Lernenden den Sprechhandlungskontext *at the beach* anhand der abgespielten Geräuschkulisse erraten sollten (s. Kapitel 5.3.3.1).

unterstützte (s. 2_1_G1), spielte L2 den Reim in Form eines Liedes zunächst von einer CD ab und präsentierte diesen anschließend ebenso unterstützt durch Bewegungen (s. 2_1_G2). In beiden Lerngruppen erfolgte jeweils im Anschluss eine chorische Sprechphase, die durch den Reimtext visuell unterstützt wurde.

Wenngleich in UEI und UEIII auf intensive Hörverständnissequenzen verzichtet wurde, stand die Semantisierung des jeweiligen Inhaltsbereichs in allen Lerngruppen während der lexikalischen Einführungsphase im Vordergrund. Die beiden Bereiche *pets* (UEI) und *hobbies* (UEIII) erlaubten einen unmittelbaren Bezug zur Lebenswelt der Kinder. Angesichts der anvisierten, zumindest phasenweisen Einbindung der Lernenden in die Wahl des Inhalts-wortschatzes und der Sprachfunktionen (s. ausführlich Kapitel 3.5.3) bat L1 die Schüler/-innen zunächst, ihr jeweiliges Lieblingshaustier in deutscher Sprache auf einen Klebezettel zu schreiben (s. 1_1_G1). Im Anschluss fragte L1 die Lieblingshaustiere der Kinder ab und die Lernenden erhielten die Möglichkeit, ihren Klebezettel an die Tafel zu heften (s. 1_1_G1). Schließlich führte L1 die von den Kindern benannten Haustiere ein, indem sie den sortiert angehefteten Klebezetteln jeweils die entsprechende Bildkarte zuordnete, das englische Wort vorsprach und die Lerngruppe chorisch nachsprechen ließ (s. 1_1_G1).

Im Gegensatz hierzu banden L2 und L3 die Schüler/-innen erst zur Vorbereitung der letzten Unterrichtseinheit in den Auswahlprozess ein, indem sie jeweils bereits vor Beginn der UEIII die Lieblingshobbys der Kinder notieren ließen. Die Lehrkräfte führten schließlich die meistgenannten Aktivitäten in der jeweils ersten Stunde der UEIII ein (s. 3_1_G2/G3). Zum Beispiel erinnerte L3 die Kinder zunächst an die Abfrage der lernerseitigen Lieblingshobbys und leitete schließlich wie folgt zur Einführung der englischen Äquivalente über: „*What are the hobbies of that class. Let's see.*“ Hierfür hing sie jeweils eine Bildkarte auf, nannte die Aktivität auf Englisch und ließ diese von den Kindern chorisch nachsprechen (s. 3_1_G3). Der eingeführte Wortschatz stellte sich demnach nicht beliebig dar, sondern war für die einzelnen Kinder der Lerngruppe von entsprechender Bedeutsamkeit.

Über den hier beschriebenen sprechfunktionalen Aspekt hinaus erfolgte die Wahl des eingeführten Wortschatzes auch unter dem Gesichtspunkt, neben Nomen auch andere Wortarten zu berücksichtigen. Während sich die Inhaltsbereiche *pets* (s. 1_1_G1/G2), *food* (s. 1_1_G3) und *clothes* (s. 2_4_G1/G2/G3) aus einem überwiegend nominal basierten Wortschatz konstituierten (s. Kapitel 5.3.4.1, Kapitel 5.3.4.2), standen zu Beginn der UEII vor allem Adjektive zur näheren Beschreibung des Wetters im Vordergrund (s. Kapitel 5.3.4.2). Angesichts der tendenziell vernachlässigten Vermittlung von Verben im Grundschulenglischunterricht (vgl. BIG-Kreis 2015: 67, Börner et al. 2016: 38, Diehr & Kötter 2013: 117,

Engel 2009: 199, Keßler 2009: 174, Kötter 2009: 156) wurde in UEIII der Fokus auf Verbkollokationen im Rahmen des Inhaltsbereichs *hobbies* gelegt. Strukturwörter spielten dagegen insofern lediglich eine untergeordnete Rolle, als ausschließlich die Konjunktion *and* im Rahmen von Wetterbeschreibungen explizit von der Lehrkraft benannt wurde (s. 2_5_G1/G2/G3).

In ähnlicher Weise wie bei der Einführung neuer Inhaltswörter wurde auch bei der Einführung neuer formelhafter Sequenzen das Hauptaugenmerk auf die Inhaltsebene gerichtet. Statt die den formelhaften Sequenzen jeweils zugrunde liegenden grammatikalischen Strukturen zu thematisieren, wurden die formelhaften Sequenzen vielmehr unmittelbar kommunikativ in Lehrer-Schüler-Dialogen – meist im Rahmen der in Kapitel 5.3.2.1 beschriebenen semi-kommunikativen Übungen – angewendet. Die Einführung neuer *routines/patterns*, wie z. B. in UEIII *Can you_?/Yes, I can./No, I can't*. (s. 3_1_G1, 3_3_G2, 3_1_G3), erfolgte daher in Verbindung mit dem jeweils aktuellen Inhaltswortschatz, so dass der inhaltliche Informationsaustausch (hier: das Beherrschen einer Aktivität) im Vordergrund stand. Die explizite formal-sprachliche Auseinandersetzung erfolgte erst an zweiter Stelle (s. Kapitel 5.3.1, Kapitel 5.3.2, *bewusstwerdendes Üben*).

5.3.2 Zyklischer Übungsprozess

Gemäß des hier entworfenen Unterrichtsmodells wurden Übungsphasen nicht an das Ende des Lehr-/Lernprozesses gestellt (vgl. z. B. Willis 1999), vielmehr wurde das Üben innerhalb eines zuvor eingeführten, für die Grundschulkinder bedeutsamen thematischen Kontextes als Ausgangspunkt des Lernens und bedeutungsvoller Kommunikation betrachtet (vgl. auch Bär 2016: 12). Das hier erarbeitete Übungsverständnis sieht eine Differenzierung zwischen bewusstwerdendem, prozeduralisierendem und automatisierendem Üben vor (s. Kapitel 3.5.2.1). Während die benannten Übungsformen zwar in sprachlerntheoretischer Hinsicht klar zu unterscheiden sind, stellen sich diese in der Unterrichtspraxis als teilweise eng miteinander verbunden dar und können daher kaum getrennt voneinander betrachtet werden. Um auf unterrichtspraktischer Ebene die Dynamik des Lehr-/Lernprozesses zu verdeutlichen, soll die Zyklizität der Übungsphasen im Folgenden anhand drei typischerweise eingesetzter Übungsformate (semi-kommunikative Übungen, *class interviews*, *5 min chat*) näher erläutert werden.¹⁵¹

¹⁵¹ Neben den hier vorgestellten Übungsformaten setzten die Lehrkräfte auch andere Übungen im Unterricht ein – z. B. auch Wortschatzspiele. Aus Gründen der Übersichtlichkeit gehe ich im Folgenden jedoch lediglich auf die drei am häufigsten verwendeten Formate ein (s. auch Kapitel 5.3.4).

Die mit den Übungsformaten angestrebten Sprechniveaus variieren, d. h., sie sehen sowohl eher imitatives/reproduktives als auch eher produktives Sprechen vor. Gleichzeitig nimmt der Öffnungsgrad der Formate in Bezug auf die jeweils vorgesehene soziale Handlungsstruktur und die Gesprächsinhalte zu.

In einem ersten Schritt erfolgen jeweils eine kurze Vorstellung des Übungsformats und eine tabellarische Darstellung der zentralen Übungsmerkmale. In einem zweiten Schritt stelle ich den Verlauf der Übung dar, gehe auf die Rolle der Lehrkraft wie auch der Schüler/-innen, auf das verwendete Material und auf die (wahrgenommene) Möglichkeit eines differenzierenden Vorgehens für leistungsstärkere/-schwächere Kinder ein. Außerdem erläutere ich, ob und inwiefern das jeweilige Übungsformat zum bewusstwerdenden und/oder prozeduralisierenden/automatisierenden Üben beitragen konnte.

5.3.2.1 Semi-kommunikative Übungen

Die im Unterricht eingesetzten semi-kommunikativen Übungen (vgl. z. B. Littlewood 1981: 51) ermöglichten Lernenden das flexible inhaltliche wie auch formal-sprachliche Variieren eines *pattern* in einer durch die Lehrkraft eng gesteuerten Phase. Die zentralen Merkmale des Übungsformats werden in Tabelle 5-2 (s. blaue Hinterlegung) aufgeführt.

Soziale Handlungsstruktur (Grad der Öffnung)	Plenumsunterricht		Partnerarbeit	
	Lehrer-Schüler-Interaktion ¹⁵²	Schüler-Schüler-Interaktion	fester Partner	wechselnde Partner
Angestrebtes Sprechniveau	imitatives Sprechen	reproduktives Sprechen	produktives Sprechen	

Tabelle 5-2: Übersicht der zentralen Übungsmerkmale (semi-kommunikative Übungen)

Im Folgenden unterscheide ich zwischen zwei Formen der semi-kommunikativen Übungen, eine Variante ohne Transfer (s. Tabelle 5-3) und eine Variante mit Transfer (s. Tabelle 5-5), die beide vorrangig dem bewusstwerdenden Üben dienen.

Semi-kommunikative Übungen ohne Transfer auf weitere Inhaltsbereiche

Der Verlauf der semi-kommunikativen Übungen ohne Transfer kann in verschiedene, fließend ineinander übergehende Phasen untergliedert werden:

¹⁵² In den dargestellten Tabellen werden Lehrer-Schüler-Interaktion bzw. Schüler-Schüler-Interaktion im Folgenden durch L-S-Interaktion bzw. S-S-Interaktion abgekürzt (s. auch L-S-Dialog bzw. S-S-Dialog).

	Verlauf		Interaktions- form
PLENUM	Chorisches Nachsprechen (Imitation)		L-S- Interaktion
	Sammeln verschiedener <i>slot fillers</i> des aktuellen Inhaltsbereichs		
	Thematisierung formal-sprachlicher/sprechfunktionaler Besonderheiten		
	Reproduktives Sprechen	L-S-Dialoge	S-S- Interaktion
		S-S-Dialoge	

Tabelle 5-3: Verlauf der semi-kommunikativen Übungen ohne Transfer

Im Folgenden wird die Umsetzung der einzelnen Phasen genauer betrachtet.

Chorisches Nachsprechen (Imitation)

In einem ersten Schritt sollte die Lehrkraft die Kinder zum Nachsprechen des *pattern* auffordern. Das geplante Vorgehen basierte auf der Annahme, dass dem kreativ-produktiven Umgang mit der Fremdsprache zunächst umfangreiche Imitationsübungen vorausgehen sollten, um u. a. Aussprache und Intonation geläufig zu machen (vgl. Butzkamm 2004: 218). Darüber hinaus sollte das imitative Sprechen zu einer Förderung leistungsschwächerer Kinder, die möglicherweise noch Schwierigkeiten mit der flüssigen Artikulation des *pattern* oder der Inhaltswörter hatten, beitragen. Tatsächlich spielte das chorische Sprechen trotz des regelmäßigen Einsatzes der semi-kommunikativen Übungen in dem hier gestalteten Unterricht nur eine untergeordnete Rolle.¹⁵³ Tendenziell war zu beobachten, dass die Lehrkräfte das chorische Nachsprechen seltener in semi-kommunikativen Übungen als vielmehr in Wortschatzeinführungs- und wiederholungsphasen integrierten (s. Kapitel 5.3.1).

Während der semi-kommunikativen Übungen bestimmte die Lehrkraft in der Regel die Füllwörter des *pattern* (z. B. *Do you like_?*), die sich zu diesem Zeitpunkt noch auf den aktuellen Inhaltsbereich (z. B. *hobbies*) beschränkten. Die Lehrerin sprach das *pattern* mit einem festen Füllelement (*Do you like swimming?*) bzw. auch die Antwortmöglichkeiten (*Yes, I do./No, I don't.*) vor und die Schüler/-innen sprachen beides unverändert nach. In G3 (3_1, 3_3) wurde das chorische Sprechen im Rahmen einer semi-kommunikativen Übung mit dem Sammeln der *slot fillers* verknüpft, d. h., ein Kind nannte ein mögliches Füllelement und L3 leitete die gesamte Klasse unmittelbar zum Nachsprechen des *pattern* mit dem genannten Füllelement an.

¹⁵³ Insgesamt konnte ich lediglich fünf chorische Sprechübungsphasen im Kontext einer semi-kommunikativen Übung beobachten (s. 1_2_G1, 3_1_G2/G3, 2_3_G3, 3_3_G3).

Alle drei Lehrerinnen gestalteten die chorischen Sprechübungen variantenreich, indem sie die Kinder die formelhaften Sequenzen teilweise in verschiedenen Stimmlagen nachsprechen ließen. Hierbei achteten die Lehrkräfte verstärkt auf die korrekte Aussprache und Intonation und gaben ggf. implizites Feedback (s. Kapitel 3.4.3).

Sammeln verschiedener slot fillers des aktuellen Inhaltsbereichs

Der Sammelprozess der verschiedenen inhaltlichen Fülloptionen eines *pattern* sollte bewusstwerdendes Üben sowohl auf einer sprach- als auch auf einer mitteilungsbezogenen Ebene ermöglichen. In sprachbezogener Hinsicht lenkte die Lehrkraft die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Variabilität des *pattern*, indem sie den füllbaren *slot* durch Pünktchen an der Tafel visualisierte (*Do you like ...?*). Die Schüler/-innen sollten in dieser Phase die Einsicht gewinnen, dass die formelhafte Sequenz keine invariable *routine* darstellt, sondern ein sprachliches Muster, welches verändert werden kann (vgl. auch Nattinger & DeCarrico 1992: 117), d. h. ein „Modell vieler möglicher Sätze“ (Butzkamm 1993: 219).¹⁵⁴ Darstellungen dieser Art können „den natürlichen Prozess der Mustererkennung“ insofern abkürzen (Butzkamm & Ciepielewska-Kaczmarek 2015: 4), als Lernende die austauschbaren Segmente bzw. das zugrunde liegende Muster nicht selbst herausfiltern müssen, sondern mittels expliziter Visualisierungstechniken (z. B. auch Substitutionstabellen) auf diese aufmerksam gemacht werden (s. Kapitel 3.3.2.1). Obwohl im Kontext dieser Arbeit eine Variante mit der genannten Visualisierungshilfe empfohlen wurde – auf diese Weise sollte ein weiterer Wahrnehmungskanal berücksichtigt werden, was sich insbesondere für leistungsschwächere Kinder unterstützend auswirken sollte (vgl. auch Grein 2013) – gestalteten die Lehrkräfte die semi-kommunikativen Übungen während der ersten beiden Unterrichtseinheiten überwiegend mündlich. In der Regel stellte sich der Verlauf dieser Phase wie folgt dar: Die Lehrkräfte ließen die Kinder verschiedene Inhaltswörter, die sich als Füllelemente für das *pattern* in formal-sprachlicher/semantischer/pragmatischer Hinsicht eigneten, sammeln und visualisierten diese ggf. mithilfe von Bildkarten oder in Schriftform. Zur Verdeutlichung der paradigmatischen bzw. syntagmatischen Beziehungen (s. Kapitel 2.2.5.2) der Füllelemente sollten diese untereinander bzw. nebeneinander aufgeführt werden. Die Unterrichtspraxis zeigte allerdings, dass hier fast ausschließlich paradigmatische Variationen berücksichtigt wurden, die sich exemplarisch wie folgt darstellten. L1 führte neben dem *pattern* und den möglichen Füllwörtern auch die Antwort-*patterns* mit auf (s. Tabelle 5-4).

¹⁵⁴ Sauer (2006: 17) spricht in diesem Zusammenhang auch von „[m]eaningful drill“, d. h., „Drill-Übungen mit inhaltlichen Entscheidungen bei der Auswahl der vorgegebenen sprachlichen Elemente: *I am thinking of a place where I... (play, buy drinks)*“.

Do you like ...	music	?	*Yes, I like. *No, I don't like. ¹⁵⁵
	sleeping		
	dancing		
	jumping		
	hair styling		
	beauty shops		
	running		
	relaxing		

Tabelle 5-4: Substitutionstabelle in Schriftform (nachgestelltes Tafelbild 3_3_G1)

L2 visualisierte die Füllelemente dagegen überwiegend mithilfe von Bildkarten (s. Abb. 5-3).

Can you...? Do you like...?	     	
	  	

Abb. 5-3: Substitutionstabelle mit Bildkarten (nachgestelltes Tafelbild 3_3_G2)

Beide Darstellungsweisen trugen zur Visualisierung der austauschbaren Elemente des *pattern*/der *patterns* bei – jedoch mit dem Unterschied, dass in der ersten Darstellung (s. Tabelle 5-4) das Schriftbild der Verben in der jeweiligen *-ing*-Form abgebildet wurde, während die Lernenden in der zweiten Darstellung (s. Abb. 5-3) keine visuelle Unterstützung für die korrekte Verbformbildung erhielten.

Die in dieser Phase mittels aufmerksamkeitslenkender bzw. form-fokussierender Verfahren (vgl. z. B. Schmidt 1990) gewonnenen Einsichten hinsichtlich der Variabilität des *pattern* und des hierdurch möglicherweise auch in Teilen regelgeleiteten Lernens einzelner *pattern*-Bestandteile (vgl. Mindt & Wagner 2009: 186-188) sollten dazu beitragen, andere ähnliche formelhafte Sequenzen – die zwar als *routine*, d. h. ohne *open slot*, eingeführt wurden (z. B. *What's your phone number?*), sich aber syntaktisch transparent darstellten – selbstständig zu segmentieren/zu analysieren (vgl. auch Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 28/35) und die

¹⁵⁵ L1 führt diese Antwort-*routine* sowie *No, I don't like.* in 3_1 anstelle von *Yes, I do.* und *No, I don't.* ein. Eine Korrektur dessen erfolgte erst in Unterrichtsstunde 3_3.

segmentierten Konstituenten bestenfalls in neuen Konstruktionen anzuwenden (vgl. Hakuta 1974: 295, Wong-Fillmore 1976: 644-645, s. auch Kapitel 3.3.2.1.3).

Die formal-sprachlichen Variationen des *pattern* sollten gemäß der dieser Arbeit zugrunde liegenden Annahme einer engen Verzahnung von Sprachform und -funktion als Ausdruck verschiedener Inhaltskonzepte erfahren werden: „Zugleich mit der Variation des grammatischen Themas fragen wir nach der kommunikativen Leistung einer Struktur und ihrer Abwandlungen“ (Butzkamm 2004: 173). Demnach sollte die Aufmerksamkeit der Kinder auf die mit den Satzvariationen einhergehenden „Sinnvariationen“ gelenkt werden (vgl. Butzkamm 2004: 173-174). Die Visualisierung mithilfe der Bildkarten (s. Abb. 5-3) trug hierzu möglicherweise insofern besser bei, als der Fokus primär auf der inhaltlichen Repräsentation der jeweiligen Aktivität lag. Für die hier beschriebenen Umsetzungsformen der semi-kommunikativen Übungen stellte der Bezug zur Inhaltsebene den zentralen Unterschied zu den weitgehend ‚sinnentleerten‘, überwiegend formorientierten *pattern drills* der 1950er und 1960er Jahre dar (vgl. Butzkamm 2004: 174, Segermann 2006: 125-136).

Thematisierung formal-sprachlicher/sprechfunktionaler Besonderheiten

In allen drei Lerngruppen wurde die Aufmerksamkeit der Schüler/-innen auf formal-sprachliche Merkmale der Füllelemente bzw. der formelhaften Sequenzen mittels *noticing*-Verfahren gelenkt. Lediglich in einem beobachteten Fall wurde insofern auch ein sprechfunktionales Phänomen thematisiert, als hier der Unterschied zwischen *Do you like_?* und *Can you_?* auf inhaltlicher Ebene geklärt wurde (s. 3_3_G2). Auf formal-sprachlicher Ebene wurde vorrangig auf die Unterscheidung zwischen *is* und *are* im Antwort-*pattern* *My favourite_is/are_*. (s. 1_4_G2, 2_1_G1/G3, 3_1_G1) sowie auf die unterschiedlichen Fragewörter *what* und *who* (s. 3_1_G1/G3, 2_3_G3, 3_4_G3) oder die Verwendung der *-ing*-Form der Verben im *pattern* *Do you like_?* (s. 3_1_G1, 3_3_G2) hingewiesen.

Während sich das Sammeln verschiedener *slot fillers* eher als moderate Variante des Sprachbezugs bezeichnen lässt, setzten die Lehrkräfte auch deutlich explizitere formfokussierende Verfahren ein. L3 ging teilweise sogar explizit-deduktiv vor, indem sie den Kindern unmittelbar die grammatikalische Regel zur Verfügung stellte:

If it's only one season (L3 zeigt die Anzahl mit dem Daumen an), *I say: my favourite season is summer* (L3 schreibt *My favourite ... is...* an die Tafel). *If I've got two or three* (L3 zeigt jeweils die Anzahl mit den Fingern an) *favourite seasons I say: my favourite seasons are* (L3 schreibt parallel an die Tafel: *My favourite ... are ...*) (s. 2_1_G3).

Dagegen kann das Vorgehen von L1 insofern eher einer explizit-induktiven Vermittlungstechnik zugeordnet werden, als sie von zwei exemplarischen Schülerantworten („*My favourite pet is a dog.*“ und „*My favourite pets are a horse and a cat.*“) ausgehend die Lernenden fragte: „Ist euch gerade was aufgefallen? Wann sage ich *is* und wann sag ich *are*? Wann sage ich *My favourite pet is* oder *My favourite pets are*?“ (s. 2_1_G1). Im Anschluss verbalisierte ein Schüler die entsprechende Regel: „Bei mehreren sage ich *are*, bei nur einem *is*“ (s. 2_1_G1). Eine visuelle Hervorhebung des thematisierten Phänomens (*-ing*-Form des Verbs im *pattern* *Do you like_?*), wie es beispielweise B. Harley (1998) empfiehlt (s. Kapitel 3.2.2.1), konnte ich lediglich einmal beobachten (s. 3_1_G1).

Reproduktives Sprechen in Lehrer-Schüler- und/oder Schüler-Schüler-Dialogen

In fremdsprachlichen Minidialogen zwischen der Lehrkraft und einem Kind bzw. der Kinder untereinander erfuhren die variierten *patterns* eine kommunikativ-dialogische Anwendung, die sich zu diesem Zeitpunkt jedoch in einem stark durch die Lehrkraft kontrollierten Setting vollzog. Diesem Vorgehen liegt die Annahme zugrunde, dass der „Sprung vom ausgiebig geübten *pattern* zur spontanen Verwendung im Gespräch“ gelingt, indem Sprache von Beginn an in kommunikativen Situationen genutzt wird (Butzkamm 1993: 114, kursiv im Original).

Semi-kommunikative Übungen mit Transfer auf weitere Inhaltsbereiche

Die semi-kommunikativen Übungen ermöglichten insofern einen Transfer, als erstens bereits bekannte, aber in der Situation reaktivierte bzw. neue Inhaltswörter mit dem *pattern* verknüpft wurden. Darüber hinaus wurde auch ein sprechfunktionaler Transfer des *pattern* ermöglicht, indem die Kinder die Gelegenheit bekamen, persönlich bedeutsame Inhaltswörter in das jeweilige *pattern* zu integrieren, die über den aktuellen Inhaltsbereich hinausgingen.

Die genannte Übungsform kam in allen drei Lerngruppen erst ab UEII zum Einsatz und schloss sich in den meisten Fällen an eine Phase der Wortschatzeinführung/-wiederholung an (s. 3_1_G1, 3_4_G1/G3, 2_1_G3, 2_3_G3, 3_3_G3). Darüber hinaus erfolgten die semi-kommunikativen Übungen mit Transfer teilweise auch nach der Reaktivierung bekannter formelhafter Sequenzen (s. 2_1_G2, 3_1_G3), nach semi-kommunikativen Übungen ohne Transfer (s. 3_3_G1) oder unmittelbar zu Beginn einer Unterrichtsstunde (s. 2_3_G1, 3_1_G2).

Der hier dargestellte Übungsverlauf (s. Tabelle 5-5) entspricht im Wesentlichen dem Verlauf der semi-kommunikativen Übungen ohne Transfer (s. Tabelle 5-4) – jedoch mit dem Unterschied, dass die Lehrkraft zum Sammeln von *slot fillers* weiterführender Inhaltsbereiche

anleitete. Daher soll im Folgenden speziell auf die zweite Phase (s. Tabelle 5-5, dicke Umrandung) näher eingegangen werden.

	Verlauf		Interaktionsform
PLENUM	Chorisches Nachsprechen (Imitation)		L-S-Interaktion
	Sammeln verschiedener <i>slot fillers</i> weiterführender Inhaltsbereiche		
	Thematisierung formal-sprachlicher/sprechfunktionaler Besonderheiten		
	Reproduktives Sprechen	L-S-Dialoge	S-S-Interaktion
	S-S-Dialoge		

Tabelle 5-5: Verlauf der semi-kommunikativen Übungen mit Transfer

Sammeln verschiedener slot fillers weiterführender Inhaltsbereiche

Die Lehrkraft forderte die Kinder auf, über mögliche Situationen nachzudenken, in denen sie das *pattern* verwenden bzw. was sie mithilfe des *pattern* bereits erfragen könnten. Mittels des beschriebenen Vorgehens sollten die Schüler/-innen überlegen, was mit dem neuen/bereits bekannten *pattern* „sagbar“ geworden war und wie es „inhaltlich ausgelotet“ werden konnte (Butzkamm 2004: 173). Während L2 in 2_1_G2 für alle bereits erlernten *patterns* zwei bis drei inhaltliche Variationen mit den Lernenden sammelte, leiteten L1 und L3 lediglich zu Variationen der *patterns* *Do you like_?*, *What's your favourite_?* bzw. *Who's your favourite_?* an (s. 3_3_G1/G2/G3). L3 fragte die Schüler/-innen beispielsweise „*What could you say, too?*“ (s. 3_3_G3). Zudem verhalf sie den Kindern zu neuen Ideen, indem sie an bereits thematisierte Inhaltsbereiche erinnerte: „*Think of food!*“ oder „*Think of the weather!*“ (s. 3_3_G3). L2 griff die Äußerung „*What's your favourite {Märchen}?*“ eines Kindes aus dem 5 min chat auf und fragte die Lernenden: „*What else can you ask?*“ (s. 3_1_G2). Auf diese Weise sollte der allgemeine wie auch persönlich-bedeutsame Gebrauchsradius des *pattern* weiter erkundet werden. Wurde mit dem *pattern* *What's your favourite_?* zuvor vorrangig nach dem Lieblingshaustier gefragt, so trug z. B. der Einfall eines Kindes, das Inhaltswort *song* in das *pattern* zu integrieren dazu bei, auch anderen Lernenden einen erweiterten Anwendungsbereich des *pattern* aufzuzeigen (s. z. B. 3_1_G3). Die Schüler/-innen sollten auf diese Weise lernen, „brauchbare Formeln und Strukturen aus ihrer funktionalen Gebundenheit [...] herauszulösen, und sie für alle nur möglichen kommunikativen Bedürfnisse verfügbar zu machen“ (Butzkamm 1993: 219). Der Lehrkraft kam hier die wichtige Aufgabe zu, die Variationen hinsichtlich ihrer semantischen bzw. pragmatischen Adäquatheit wie auch hinsichtlich ihrer formal-sprachlichen Korrektheit zu überprüfen und ggf. sprachliche Alternativen anzubieten. In der praktischen Umsetzung

konnte ich allerdings häufiger beobachten, dass die Lehrkräfte nicht zielsprachengemäße Schüleräußerungen weniger konsequent – weder direkt noch indirekt – korrigierten.¹⁵⁶

Neben dem Austausch der *slot fillers* konnte ich in G1 und G2 beobachten, wie die Lehrkräfte dazu anleiteten, die bereits bekannten *patterns* zu verwenden, um vertiefende Nachfragen zu stellen. L1 nutzte den inhaltlichen Variationsvorschlag „*Have you got a boyfriend?*“ einer Schülerin, um zu fragen: „Was kannst du im Anschluss fragen?“ (s. 3_3_G1). Ein weiteres Kind brachte darauf hin den Vorschlag „*Who is your boyfriend?*“ (s. 3_3_G1). Auch L2 ging insofern vertiefend auf eine Schüleräußerung ein, als sie die Frage „*Have you got a cell phone?*“ lächelnd und stark betont mit „*Yes, I have.*“ beantwortete und schließlich „*What can you ask then?*“ ergänzte, so dass sich ein Schüler der Lerngruppe aufgefordert fühlte, die Frage „*What's your cell phone number?*“ zu stellen (s. 3_5_G2). Während eine typische Dialogsequenz, wie *Have you got_?/Yes, I have.*, für die Schüler/-innen im ersten Lernjahr normalerweise – maximal ergänzt um die äquivalente Gegenfrage der/des Gesprächspartnerin/-partners – beendet gewesen wäre, ermöglichte das hier beschriebene Vorgehen das gezielte, interessengeleitete Nachfragen innerhalb eines bestimmten Themenbereichs auf Grundlage der bereits erlernten formelhaften Sequenzen.

Da sich die beschriebenen Prozesse im Rahmen der semi-kommunikativen Übungen in einem lehrerzentrierten Plenumsunterricht situierten, wurde darauf geachtet, dass diese nicht länger als zehn bis 15 Minuten andauerten.

Die hier vorgeschlagenen semi-kommunikativen Übungen mit und ohne Transfer müssen insofern als eng miteinander verzahnt/teilweise auch als aufeinander aufbauend verstanden werden, als dem Gebrauch eines *pattern* in Verbindung mit Inhaltswörtern verschiedener Themenfelder die Einsicht um dessen Variabilität vorausgehen muss. Derartiges, für die Entwicklung produktiven Sprechens grundlegend eingeschätztes Wissen entwickelt sich in einem zweistündigen Englischunterricht möglicherweise nur in seltenen Fällen ‚natürlich‘/implizit und bedarf daher der expliziten Vermittlung (s. ausführlich Kapitel 3.3.2.1.2).

5.3.2.2 *Class interview*

Die Schüler/-innen bewegten sich während der *class interviews* frei im Klassenraum und traten jeweils in einen kurzen Dialog mit einem anderen selbst gewählten Kind. Im

¹⁵⁶ Dieses Verhalten könnte möglicherweise insofern mit dem bereits in Phase I beobachteten differenzierten Korrekturverhalten der Lehrkräfte in Verbindung gestanden haben (s. Kapitel 5.1.2), als die Lehrkräfte die kreativen Einfälle der Lernenden gemäß des Prinzips *message before accuracy* (s. Kapitel 3.4.3) wertschätzen wollten, anstatt die lernerseitige Motivation durch formal-sprachliche Korrekturen zu bremsen (s. auch Kapitel 9.1.3.2).

Gegensatz zu den zuvor genannten semi-kommunikativen Übungen konnten bei dieser Übung alle Schüler/-innen der Klasse simultan sprachlich aktiv werden (vgl. auch Halliwell 2002: 68). Die zentralen Merkmale des Übungsformats *class interview* stellen sich wie folgt dar (s. Tabelle 5-6).

Soziale Handlungsstruktur (Grad der Öffnung)	Plenumsunterricht		Partnerarbeit	
	L-S-Interaktion	S-S-Interaktion	fester Partner	wechselnde Partner
Angestrebtes Sprechniveau	imitatives Sprechen	reproduktives Sprechen	produktives Sprechen	

Tabelle 5-6: Übersicht der zentralen Übungsmerkmale (*class interview*)

Die Kinder befragten sich mittels eines zuvor festgelegten Frage-pattern (z. B. *Have you got_ [Inhaltsbereich pets]?*) gegenseitig und antworteten entsprechend der vorgesehenen Antwort-routines (z. B. *Yes, I have./No, I haven't.*). In das Frage-pattern wurden zuvor durch die Lehrperson festgelegte Inhaltswörter des aktuellen Themenbereichs (hier: *pets*) eingefügt (s. Abb. 5-4). Das angestrebte Sprechniveau ist daher vorrangig auf einem reproduktiven Niveau anzusiedeln. Neben der sprachbezogenen Arbeit beinhaltete die Übung auch Bestandteile ‚echter‘ Kommunikation: „This kind of activity is very useful for encouraging real communication. Children can exchange real communication about likes and dislikes, details of possessions, hobbies“ (Halliwell 2002: 68).

Die Lernenden erhielten ein Arbeitsblatt (s. Abb. 5-4), auf dem die erforderlichen formelhaften Sequenzen in schriftlicher Form oder als *cue card* (s. Kapitel 5.3.2.3) sowie der relevante Inhaltswortschatz abgebildet waren.

name:
date:



Have you got a ...?



Yes, I have! 😊

No, I haven't! ☹️



name:									

Abb. 5-4: *Class interview* ‚Have you got_?‘ (Zeilen der Tabelle wurden gekürzt, im Original fünf Leerzeilen)

Zudem konnte der Name des bereits befragten Kindes und dessen Antwort mittels des entsprechenden Gesichts (*Yes, I have.* ☺/*No, I haven't* ☹) eingetragen werden. Das Arbeitsblatt stellte für die Lernenden somit auch eine Form der Orientierung dar. Die zwei leeren Spalten gaben leistungstärkeren Kindern die Möglichkeit, zwei weitere Tiere – möglicherweise auch das noch nicht berücksichtigte Lieblingstier – zu ergänzen und zusätzlich nach diesen zu fragen.

Die simultane Schüler-Schüler-Interaktion, die wechselnden Gesprächskonstellationen und die freie Bewegung im Raum trugen dazu bei, dass diese Übung von den Kindern als eher kurzweilig empfunden wurde. Sie erfolgte daher optimalerweise im Anschluss an eine eher lehrerzentrierte Phase.

Mithilfe der Übung konnte neben dem bewusstwerdenden Üben auch prozeduralisierendes sowie automatisierendes Üben (s. ausführlich Kapitel 3.5.2.1) umgesetzt werden. Wie die genannten drei Übungsformen im Rahmen dieses Übungsformats realisiert wurden, soll im Folgenden näher erläutert werden.

Bewusstwerdendes Üben

Mittels geringfügiger Modifikationen in der Darstellung konnte bewusstwerdendes Üben beispielsweise insofern ermöglicht werden, als die Schüler/-innen zwischen zwei sprachlichen Formen bewusst unterscheiden mussten. In dem hier dargestellten Beispiel (s. Abb. 5-5, s. 3_3_G2) wurden die beiden *patterns* *Do you like_?* und *Can you_?* kontrastiert gegenüber gestellt. Die beiden *patterns* wurden in G1 und G2 zusammen mit den Inhaltswörtern des Themenbereichs *freetime activites* (UEIII) eingeführt, in G3 war das *pattern* *Do you like_?* bereits bekannt und musste lediglich wiederholt werden. Obwohl die Verwendung beider *patterns* aus formal-sprachlicher Perspektive eine Herausforderung für die Lernenden darstellte – während der Verbstamm im Falle von *Do you like_?* um die *-ing*-Form ergänzt werden muss, verbleibt das Verb in *Can you_?* dagegen in der Grundform – war die Differenzierung zwischen Können und Mögen für die Kinder aus sprechfunktionaler Perspektive von zentraler Bedeutung und daher lohnenswert.

name:
date:



Do you like ...-ing (...)?



Yes, I do! ☺

No, I don't! ☹

name:									



Can you ...?



Yes, I can!

No, I can't! ☹

name:									

Abb. 5-5: *Class interview* bewusstwerdendes Üben (Zeilen der Tabellen wurden gekürzt, im Original jeweils fünf Leerzeilen)

Die Kontrastierung anderer sprachlicher Phänomene, wie die Unterscheidung zwischen Singular- und Pluralformen oder der unbestimmten Artikelverwendung *a/an* wäre an dieser Stelle ebenso denkbar gewesen, wurde aber in dem hier gestalteten Unterricht nicht umgesetzt.

Prozeduralisierendes Üben

Die Möglichkeit einer Rekombination verschiedener Wissensbestände innerhalb des hier vorliegenden Übungsformats des *class interview* ist generell eher begrenzt, da sowohl das *pattern* als auch der Inhaltswortschatz zuvor festgelegt werden. Vor diesem Hintergrund wurde das klassische Format um einen Minidialog geringfügig ergänzt (s. Abb. 5-6).

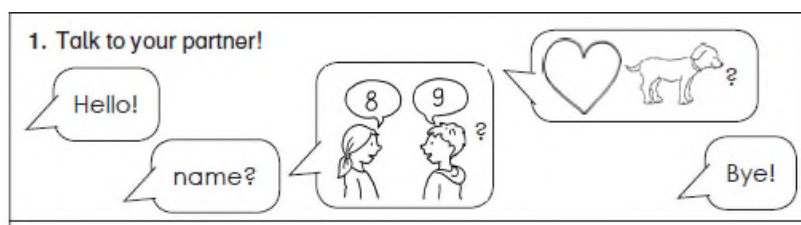


Abb. 5-6: Ergänzender Minidialog *class interview* (Kostka & Mason 2016: 21)

Die Abbildung zeigt einen Minidialog bestehend aus Begrüßung, Verabschiedung und den Fragen nach dem Namen, dem Alter und dem Lieblingstier. Der hier exemplarisch vorgeschlagene Minidialog sollte den Lernenden nicht nur eine Übertragung bereits erlernter formelhafter Sequenzen auf einen neuen Dialogkontext ermöglichen, sondern auch dazu beitragen, den angestrebten Informationsaustausch im *class interview* kommunikativ einzubinden bzw. zu ‚rahmen‘. Zum einen konnte auf diese Weise die Sprechzeit der Lernenden ausgeweitet werden, zum anderen gewann die Übung hierdurch auch in kommunikativer Hinsicht an Authentizität. Möglicherweise trug das Vorgehen auch dazu bei, einem rein mechanischen ‚Abarbeiten‘ der Tabelle durch die Kinder entgegenzuwirken.

Automatisierendes Üben

Die Übung trug insofern zu einer Automatisierung von Sprachwissen/-können bei, als die Kinder für eine erfolgreiche Bewältigung der Übung sowohl das Frage-*pattern* als auch die Antwort-*routines* wiederholt verwenden mussten (vgl. Cameron 2005: 116, Halliwell 2002: 68).

5.3.2.3 5 min chat

Die dritte hier näher zu betrachtende Übung stellte das mitunter offenste Format sowohl hinsichtlich der angestrebten Interaktionsform als auch hinsichtlich der Inhalte dar. Das zentrale Element der Übung umfasste einen inhaltlich frei gestaltbaren Dialog mit wechselnden Gesprächspartnerinnen/-partnern innerhalb einer simultanen Partnerarbeitsphase. Die zentralen Merkmale der Übung stellen sich im Einzelnen wie folgt dar:

Soziale Handlungsstruktur (Grad der Öffnung)	Plenumsunterricht		Partnerarbeit	
	L-S-Interaktion	S-S-Interaktion	fester Partner	wechselnde Partner
Angestrebtes Sprechniveau	imitatives Sprechen	reproduktives Sprechen	produktives Sprechen	

Tabelle 5-7: Übersicht der zentralen Übungsmerkmale (5 min chat)

Der *5 min chat* basierte auf dem ritualisierten Einsatz von *cue cards*, die jeweils mit der Einführung einer neuen formelhaften Sequenz innerhalb eines bestimmten Themenbereichs verknüpft erlernt wurden (s. Abb. 5-7). Danach dienten die *cue cards* den Kindern als Sprechimpuls, ohne dass hierfür vollständige formelhafte Sequenzen schriftlich visualisiert



Abb. 5-7: *Cue card* ,What's your favourite colour?'



Abb. 5-8: *Cue card* ,What's your favourite_?'

oder einzelne Inhaltsbereiche abgebildet werden mussten (vgl. Kostka & Mason 2016: 5-6, s. Abb. 5-8). Die *cue cards* wurden jeweils als Sprechblase dargestellt und bildeten ein Symbol oder ein Wort der formelhaften Sequenz ab. Die Lehrkräfte bereiteten die *cue cards* in der Regel in Form laminierter Karten vor und hefteten diese im Unterricht an die Tafel. Lediglich L1 zeichnete die *cue cards* jeweils selbst an die Tafel. Die *cue cards* trugen zur Visualisierung der Dialoge des *5 min chat* wie auch der Dialoge innerhalb des Aufgabenprozesses (s. Kapitel 5.3.3.1, Kapitel 5.3.3.2) bei. Der zentrale Vorteil dieser Visualisierungsform be-

stand darin, dass weder die Reihenfolge des Dialogs, die Füllelemente der *patterns*, noch mögliche Antworten im Vorfeld festgelegt waren. Vielmehr repräsentierten die verschiedenen *cue cards* Sprachfunktionen, die von den Kindern in Abhängigkeit ihrer Kommunikationsbedürfnisse eigenständig realisiert werden konnten.

In den hier beobachteten Unterrichtsstunden schloss sich der *5 min chat* meist an eine kommunikative Übung mit oder ohne Transfer an, in der die Lernenden bereits Einsichten hinsichtlich der Variabilität eines *pattern* gewinnen konnten (s. Kapitel 5.3.2.1). Der *5 min chat*, wie er von den drei Lehrkräften umgesetzt wurde, gliederte sich im Wesentlichen in zwei Phasen: (1) eine Plenumsphase, in der bekannte formelhafte Sequenzen reaktiviert und mithilfe der *cue cards* visualisiert wurden sowie (2) eine Partnerarbeitsphase, in der die Lernenden kurze Dialoge führen konnten. Während der ersten Phase vorrangig das bewusstwerdende Üben zuzuordnen ist, situierte sich das prozeduralisierende/automatisierende Üben vorrangig in der zweiten Phase. Im Folgenden werden beide Phasen mit ihren jeweiligen Übungsschwerpunkten detailliert betrachtet.

(1) Bewusstwerdendes Üben (Plenumsphase)

Zum einen beinhaltete das bewusstwerdende Üben eine Reaktivierung bereits bekannter formelhafter Sequenzen. Während L2 die Auswahl der *cue cards* bereits vor Stundenbeginn traf und an der Tafel entsprechend vorbereitete, fragten L1 und L3 zunächst die Kinder, was

sie im 5 min chat sagen/fragen wollten und visualisierten jeweils erst nach den Schülerbeiträgen die entsprechende *cue card* an der Tafel. Sowohl die *cue cards* selbst als auch die Anzahl dieser variierten somit von Stunde zu Stunde. Zum anderen wurde bewusstwerdendes Üben insofern umgesetzt, als die Lernenden zu einer bestimmten Sprachfunktion, wie der Verabschiedung (s. Abb. 5-9), alternative bereits bekannte Ausdrucksweisen sammelten.



Abb. 5-9: *Cue card* ‚Verabschiedung‘

So nannten die Kinder für die *routine Goodbye!* Verabschiedungsalternativen, wie „Bye bye!“, „Bye!“, „See you tomorrow!“ (s. 1_2_G2). Die formal-sprachliche Realisierung der auf der *cue card* abgebildeten Sprachfunktion ‚Verabschiedung‘ war somit nicht auf eine einzelne *routine* beschränkt, sondern konnte von den Kindern gezielt variiert und an den jeweiligen Kontext angepasst werden (vgl. auch Kostka & Mason 2016: 6).¹⁵⁷ L3 präsentierte den Kindern zwei verschiedene Begrüßungsformeln *Good morning!* und *Hello!* (s. 1_3_G3), ließ die Lernenden allerdings selbst keine Alternativen nennen. In G1 konnte ich die Thematisierung alternativer Ausdrucksweisen nicht beobachten. Anders als ursprünglich geplant fanden in dieser Phase keine Sprechübungen von besonders komplexen, schwierig auszusprechenden oder inferenzanfälligen formelhaften Sequenzen, wie z. B. *How old are you?* und *How are you?*, statt – obwohl dies für leistungsschwächere Lernende möglicherweise hilfreich gewesen wäre.

(2) *Prozeduralisierendes/Automatisierendes Üben (simultane Partnerarbeitsphase)*

Nach einem vereinbarten akustischen Signal bewegten sich die Schüler/-innen frei in der Klasse und führten kurze Dialoge mit selbst gewählten Gesprächspartnerinnen/-partnern. In allen Lerngruppen erhielten die Kinder während dieser Übung größtmögliche Gestaltungsfreiheit im Hinblick auf Inhalt, Reihenfolge, Umfang und Dauer der Dialoge. Auf diese Weise fand insofern eine natürliche Form der Differenzierung statt, als sich Lernende entweder ausschließlich an den dargestellten *cue cards* und dem aktuellen Inhaltsbereich orientieren konnten (reproduktives Sprechen) oder sie variierten die *patterns* darüber hinaus mit Wörtern weiterer Inhaltsbereiche und rekombinierten in ihren Dialogen verschiedene bereits bekannte formelhafte Sequenzen in neuartiger Weise (produktives Sprechen).

¹⁵⁷ Vgl. auch die Ausführungen von Kurtz (2018: 10) zur *intercultural pragmatic appropriateness*.

Schwächere Lernende konnten im Sinne des ko-konstruktiven Lernens von stärkeren Kindern profitieren, indem sie deren bereits aktiv zur Verfügung stehenden Wortschatz rezeptiv aufnahmen und verarbeiteten (s. Kapitel 3.4.4.2, Kapitel 3.4.5). Auch die Lehrkraft stand den Kindern als Dialogpartnerin zur Verfügung und hatte hierbei die Möglichkeit, sich einen Überblick über das mündliche Sprachkönnen einzelner Kinder zu verschaffen. Darüber hinaus bot sich den Lehrerinnen während des *5 min chat* oftmals die Gelegenheit, einzelnen Kindern zusätzliche Wörter/formelhafte Sequenzen, die sie nicht auf Englisch kannten, ergänzend zur Verfügung zu stellen. Nach maximal zehn Minuten beendete die Lehrkraft durch das vereinbarte Signal die Gesprächszeit und die Kinder kehrten zurück zu ihren Plätzen.

5.3.3 Aufgabenprozess

In den hier durchgeführten Unterrichtseinheiten wurden gemäß der zuletzt dargestellten Phase des Phasenverlaufsmodells (s. Abb. 5-2) weitgehend offen konzipierte Aufgaben eingesetzt, die in Abhängigkeit von den jeweils vorliegenden persönlichen Sprechbedürfnissen der Schüler/-innen eine komplexe Rekombination verschiedener deklarativer und prozeduralisierter Wissensstrukturen (vgl. auch Heymann 2012: 7) in einem inszenierten fremdsprachlichen Kontext ermöglichten. Anders als die Aufgabenformate der bereits in Kapitel 3.3.1.2 vorgestellten grundschulspezifischen Ansätze von Aufgabenorientierung ermöglichten insbesondere die beiden *unfocused tasks* (s. Kapitel 5.3.3.2) eine Reaktivierung bereits vorhandener sprachlicher Ressourcen, ohne dass die Verwendung einer bestimmten sprachlichen Struktur zuvor festgelegt war. Die hier eingesetzten Aufgaben stellten sich somit nicht lediglich als kommunikative Übungsgelegenheit dar (Kritik am *task-supported language learning*, vgl. R. Ellis 2003: 28), sondern trugen aktiv zum Erlernen der englischen Sprache bei.

In Anlehnung an die hier bereits vorgestellten aufgabenorientierten Ansätze (s. Kapitel 3.3.1.2) wurde in allen drei Lerngruppen eine Dreiteilung des Aufgabenprozesses (*pre-task phase*, *task* und *follow-up*, s. Tabelle 5-8) realisiert.

Phasen- bezeichnung	Verlauf	Soziale Handlungsstruktur/ Interaktionsform
<i>pre-task phase</i>	- Inszenierung eines situativen Kontextes, - Erarbeitung möglicher Gesprächsinhalte, - Visualisierung mithilfe der <i>cue cards</i>, - (exemplarischer Dialog), - kurze Erklärung der Übungen und Aufgabe/-n	PLENUM (L-S-Interaktion)
<i>task phase</i>	Bearbeitung der Übungen und der Aufgabe/-n durch die SuS	PA/GA ¹⁵⁸ (S-S-Interaktion)
<i>follow-up phase</i>	Präsentation und/oder Reflexion	PLENUM (S-S-/L-S- Interaktion)

Tabelle 5-8: Verlaufsdarstellung des Aufgabenprozesses

Die drei Phasen und ihre jeweilige Umsetzung werden im Folgenden näher betrachtet.

5.3.3.1 *Pre-task phase*

Ein zentrales Element des Aufgabenkonzeptes in der hier vorliegenden Arbeit stellte die Inszenierung eines interessanten und motivierenden, an der fremdsprachlichen Realität außerhalb des Klassenzimmers angelehnten situativen Kontextes dar (s. Kapitel 3.2.3.1). Die hier ausgewählten situativen Kontexte entsprachen jeweils englischsprachigen Sprechhandlungskontexten, die eine Kommunikation in der Fremdsprache legitimieren sollten. Die Lehrerinnen verwendeten für die Inszenierung in der Regel authentische Fotoaufnahmen und Audiosequenzen, die sie mit ein bis zwei einführenden Sätzen in englischer oder deutscher Sprache begleiteten. Zur Inszenierung des Kontextes *interview for a school radio show* verwiesen die Lehrkräfte auf britische Grundschulen, die ihr eigenes Schulradio haben (s. 1_4_G1/G2, 1_5_G3). Während L1 und L2 den Kindern überwiegend in deutscher Sprache den Kontext verdeutlichten (s. 1_5_G1, 1_4_G2), ging L3 hier einsprachig vor:

In London in schools they do radio interviews (L3 zeigt auf ein Bild an der Tafel, auf dem zwei Kopfhörer tragende Kinder in Schuluniform abgebildet sind). *For a real radio they do interviews with* (L3 hält ein Mikrofon hoch) *microphones. Okay? That's what they do in British schools. Students like you* (L3 zeigt auf die Klasse). *They do that.* (L3 macht Leisezeichen, da es in der Klasse zunehmend lauter wird). *They do real interviews. They ask questions and they answer. In class we did a lot of those interviews* (L3 hält Arbeitsblätter hoch). *No singing. Interviews. Okay? And that's what we want to do today. Okay?* (s. 1_5_G3)

¹⁵⁸ PA steht im Folgenden für Partnerarbeit und GA steht für Gruppenarbeit.

Um den Kontext *weather report* zu inszenieren, verwiesen die Lehrpersonen u. a. auf eine Landkarte (*United Kingdom & Ireland*). L1 und L3 ließen die Kinder anschließend die Flaggen den jeweiligen Ländern zuordnen und die entsprechenden Hauptstädte benennen. L2 und L3 spielten einen exemplarischen *weather report* von einer Audio-CD ab und gaben den Kindern im Anschluss die Möglichkeit, sich zu dem Gehörten zu äußern (s. 2_5_G2/G3). L1 führte unmittelbar nach der Zuordnungsübung in den Kontext *weather report* ein (s. 2_5_G1).

Da die letzte Unterrichtseinheit unweit von den Sommerferien und der anstehenden Urlaubs-saison entfernt lag, bot sich hier eine Strandsituation an. Zur Einfindung in den Kontext spielten die Lehrkräfte eine Audiosequenz ab, auf der die Hintergrundgeräusche einer Strandkulisse zu hören waren (s. 3_5_G1/G2/G3). L3 nutzte zudem Strandutensilien, wie ein Badetuch, um den Kontext weiterführend zu verdeutlichen (s. 3_5_G3), L1 und L2 zeigten der Klasse Strandbilder (s. 3_4_G1, 3_5_G2).

Nach der jeweiligen Kontextinszenierung bekamen die Lernenden in der Regel die Gelegenheit, sich zu dem Gehörten bzw. dem Kontext zu äußern (s. 3_4_G1, 1_4_G2, 2_5_G2/G3, 3_5_G2/G3). Im Anschluss bat die Lehrperson die Kinder, sich vorzustellen, sie wären der Interviewer des *school radio* (UEI), der *weatherman* (UEII) bzw. im Urlaub am Strand (UEIII) und sollten überlegen, was sie in einer solchen Situation fragen/sagen würden (vgl. auch Kostka & Mason 2016: 7-8). Exemplarisch sei dies im Folgenden für die drei Unterrichtseinheiten verdeutlicht:

UEI

L3: *Imagine you would like to make an interview for your school radio. What could you ask?* (s. 1_5_G3)

UEII

L1: *Imagine, you're a weather reporter in UK and Ireland. Du sollst über das derzeitige Wetter dort berichten. Was könntest du sagen?* (s. 2_5_G2)

UEIII

L2: *Imagine, you're *on the beach! You meet another child. What is your favourite question you would like to ask?* (s. 3_5_G2)

Die Schüler/-innen sollten über mögliche Gesprächsinhalte nachdenken und sich ihrer eigenen Kommunikationsbedürfnisse in der entsprechenden Situation bewusst werden. Ziel war es nicht, lediglich erlernte Inhaltswörter/formelhafte Sequenzen zusammenzutragen, sondern auf pragmatischer Ebene den kommunikativen Wert des bereits erlernten Sprachmaterials für die jeweils persönlichen Bedürfnisse in der inszenierten Situation zu reflektieren.

Die Schüler/-innen äußerten schließlich ihre Ideen/Wünsche und die Lehrkraft leitete dazu an, diese möglichst mittels bereits bekannter Inhaltswörter/formelhafter Sequenzen zum Ausdruck zu bringen. Bei Bedarf stellte die Lehrperson hierfür benötigte Inhaltswörter zur Verfügung.¹⁵⁹ Die Kommunikationswünsche der Kinder wurden mithilfe der *cue cards* – in ähnlicher Weise wie bereits für den *5 min chat* erläutert (s. Kapitel 5.3.2.3) – an der Tafel visualisiert, so dass zwar ein ‚sprachliches Gerüst‘ erkennbar war, aber die Reihenfolge, der Inhalt und der Umfang der Dialoge zuvor nicht festgelegt wurden. Eine Ausnahme des hier beschriebenen Vorgehens stellte die Unterrichtsstunde 1_5_G3 dar, in der die Lehrkraft die formelhaften Sequenzen zuvor selbst festlegte und die Lernenden somit nicht die Möglichkeit erhielten, eigene Ideen zu äußern.

In UEIII führten die Lehrkräfte jeweils im Anschluss an das Sammeln der Kommunikationswünsche einen exemplarischen Dialog mit einem eher leistungsstarken Kind (s. 3_5_G1/G2/G3). Auf diese Weise sollte den Lernenden verdeutlicht werden, dass der Dialog weder einer bestimmten Reihenfolge folgen musste, noch, dass alle *cue cards* zwangsläufig verwendet werden sollten. L2 machte die Kinder am Ende der UEIII hierauf explizit aufmerksam:

Ask things you are interested in. Ja? You can ask so many questions. You know so many things. Don't always say ‚Hello‘ (L2 zeigt auf die entsprechende cue card an der Tafel) and ‚What's your name?‘ (L2 zeigt auf die entsprechende cue card an der Tafel) and then ‚Bye bye‘ (L2 winkt) (s. 3_5_G2).

In einem letzten Schritt wurden die verschiedenen Teilaufgaben der *task phase* kurz vorgestellt. Außerdem bekamen die Kinder die Gelegenheit, Verständnisfragen zu stellen.

5.3.3.2 Task phase

Die Aufgabe und ihre inhaltliche Ausgestaltung ergaben sich größtenteils aus der Inszenierung des fremdsprachlichen Kontextes und der Sprechbedürfnisse der Kinder (s. Kapitel 5.3.3.1). Während dieser Phase wurden den Lernenden eine komplexere Aufgabe (s. Tabelle 5-9, UEII) bzw. mehrere Teilaufgaben (vgl. auch Legutke et al. 2012: 39) im Rahmen einer Stationsarbeit (s. Tabelle 5-9, UEI und UEIII) zur Verfügung gestellt.¹⁶⁰ Das Arbeiten an Stationen ermöglichte den Lernenden insofern Wahlmöglichkeiten, als beispielsweise die Reihenfolge der zu bearbeitenden Übungen/Aufgaben selbst bestimmt oder sogar zwischen einzelnen Übungen ausgewählt werden konnte. Der Einsatz mehrerer Teilaufgaben erfolgte

¹⁵⁹ In verschiedenen Unterrichtsstunden konnte ich beobachten, dass Wortschatz zudem auch bereits vor der Inszenierung des situativen Kontextes wiederholt wurde (s. 1_4_G1, 2_5_G2/G3, 1_5_G3).

¹⁶⁰ Zur offenen Unterrichtsform der Stationsarbeit vgl. ausführlich Bauer (1998).

mit dem Ziel, die inhaltlich wie auch sprachlich weitgehend offen gehaltene Dialogaufgabe – jeweils die letzte Aufgabe – sprachlich vorzubereiten, indem die Schüler/-innen einzelne Dialogelemente zuvor einüben konnten.¹⁶¹ Die Übungen/Aufgaben während der *task phase* in den drei Lerngruppen stellten sich im Einzelnen wie folgt dar:

<i>Task phase</i>	G1	G2	G3
UEI	1) <i>Class interview ,What's your favourite number?'</i> (Übung) 2) <i>Class interview ,What's your favourite colour?'</i> (Übung) 3) <i>Class interview ,Have you got a pet?'</i> (Übung) 4) <i>School radio interview (cue card sheet) (Aufgabe)</i>		1) <i>Class interview ,Do you like_?'</i> (Übung) 2) <i>Class interview ,What's your favourite number?'</i> (Übung) 3) <i>Class interview ,What's your favourite pet?'</i> (Übung) 4) <i>School radio interview (Aufgabe)</i>
UEII	<i>Information gap activities ,weather report' (Aufgabe)</i>		
UEIII	1) <i>Class interview ,Do you like_ [Inhaltsbereich hobbies]?'</i> (Übung) 2) <i>Class interview ,What's your favourite hobby?'</i> (Übung) 3) <i>Find someone who... (Übung)</i> 4) <i>Getting to know each other (cue card sheet) (Aufgabe)</i>		1) <i>Getting to know each other (Aufgabe)</i> 2) <i>Class interview ,Do you like_ [Inhaltsbereich hobbies]?'</i> (Übung) 3) <i>Class interview ,What's your favourite hobby?'</i> (Übung)

Tabelle 5-9: *Task phase:* Übersicht der eingesetzten Übungen und Aufgaben in den drei Lerngruppen

Angeichts der konzeptuellen Ähnlichkeit der in der *task phase* eingesetzten *class interviews* mit den bereits in Kapitel 5.3.2.2 vorgestellten *class interviews* werden diese hier nicht weiter betrachtet. Im Folgenden gehe ich daher lediglich auf die Übung *,Find someone who...'* und die eingesetzten Aufgabenformate ein und erläutere diese mit Blick auf den hier gestalteten Unterricht näher.

Übungsformat ,Find someone who...' (UEIII)

In G1 und G2 wurde in UEIII die Übung *,Find someone who...'* (s. Abb. 5-10, vgl. Nunan 2004: 24) eingesetzt. Im Vergleich zu den bereits vorgestellten *class interviews* war mit

¹⁶¹ Eine Ausnahme stellte die durch die Lehrkraft vorgesehene Reihenfolge in 3_5_G3 dar, denn hier war die offene Dialogaufgabe bereits die erste Aufgabe. Da die Bearbeitungsreihenfolge nicht festgelegt wurde, begannen die meisten Kinder zunächst mit einer Übung und wählten die offene Aufgabe in der Regel jedoch erst zum Schluss.

diesem Format nicht nur das Ziel verbunden, zu erfragen, ob ein Kind etwas mochte oder nicht bzw. welches Lieblingshobby es hatte, sondern ein ganz bestimmtes Kind zu finden, dass diese Tätigkeit mochte bzw. diese sogar als Lieblingshobby hatte. Damit stellte sich das kommunikative Ziel der Übung differenzierter und teilweise auch herausfordernder dar als das der *class interviews*. Um die Übung erfolgreich zu bewältigen, mussten teilweise mehr als fünf Kinder befragt werden, was zur weiteren Automatisierung der jeweiligen *patterns* beitrug.

name:
date:

1. Find someone who likes ...

	name:

Do you like ...?

2. Find someone whose hobby is...

	name:

What's your hobby?

Abb. 5-10: Übungsformat ‚Find someone who...‘ (UEIII)

Aufgabenformate

In allen drei Lerngruppen wurden sowohl *focused tasks*, d. h. Aufgaben, die mittels zuvor durch die Lehrkraft festgelegter formelhafter Sequenzen bewältigt werden sollten, als auch *unfocused tasks*, die ein hohes Maß an Offenheit hinsichtlich der sprachlichen und

inhaltlichen Gestaltung durch die Schüler/-innen aufwiesen, eingesetzt (s. auch Kapitel 3.3.1). Beide Aufgabenkonzepte werden im Folgenden näher betrachtet.

a) *focused task* ‚weather report‘ (UEII)

Ziel der Aufgabe war es, innerhalb des inszenierten Kontextes *weather report* in einer *kids radio show* (in G2) bzw. einer Nachrichtensendung im Fernsehen (in G1 und G3) nach den jeweils fehlenden Wetterinformationen bestimmter Städte eines Landes zu fragen und entsprechend zu antworten. Demzufolge entsprach die Aufgabe insofern einer klassischen *information gap activity*, als die Partnerin/der Partner die ihr/ihm jeweils nicht vorliegenden Informationen erfragen musste (vgl. Candlin 1981, Klippel 1984). Jede Partnergruppe bekam hierfür zwei Karten eines bestimmten Landes (hier: *England*) mit jeweils unterschiedlichen Wetterinformationen (s. Abb. 5-11, Abb. 5-12). Zudem erhielten die Lernenden ein Spielzeugmikrofon zur Unterstützung der Sprechhandlungssituation.¹⁶²



Abb. 5-11: Weather report England A (information gap activity UEII)

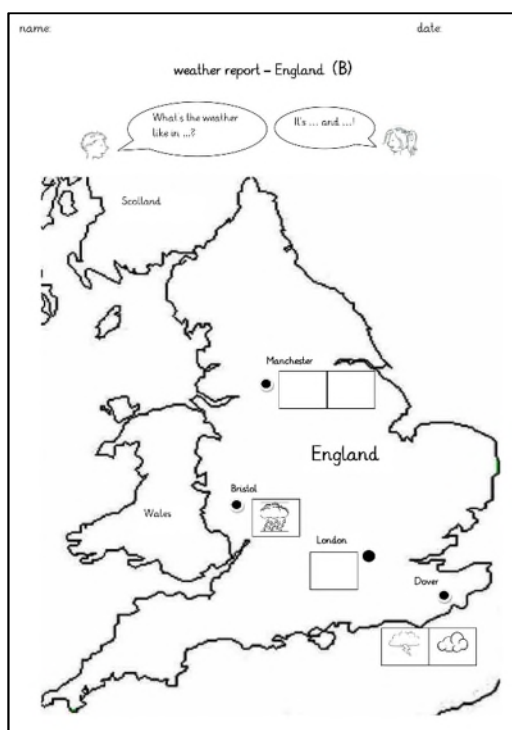


Abb. 5-12: Weather report England B (information gap activity UEII)

Während der Kerndialog *What's the weather like in_?/In_it's_and_*, bereits auf den Arbeitsblättern abgebildet und somit vorgegeben war, bestand die kommunikative Herausforderung

¹⁶² Im Nebenraum der jeweiligen Klasse waren neben der permanent eingeschalteten Kamera auch die *Easi Speak* Mikrofone mit Aufzeichnungsfunktion bereit gelegt (s. Kapitel 4.5.4).

für die Schüler/-innen darin, jeweils eine Live-Schaltung zu dem/der Reporter/-in in dem jeweiligen Land kommunikativ auszugestalten, wie z. B. mit einer Begrüßung, einem kurzen *small talk* über das Befinden und einer Verabschiedung. Darüber hinaus wurde in der *pre-task phase* erarbeitet, Bekleidungsempfehlungen entsprechend der jeweils vorherrschenden Wettersituation zu geben, wie z. B. *It's cold. Don't forget your scarf.* Die Richtigkeit der jeweils eingetragenen Wettersymbole konnten die Schüler/-innen mithilfe der Karte der Partnerin/des Partners überprüfen. Im Anschluss hatten die Lernenden die Möglichkeit, sich eine weitere *information gap activity* zu einem anderen Land (*Scotland, Northern Ireland, Wales* und *Ireland*) zu holen und einen weiteren *weather report* in ähnlicher Weise zu gestalten.

b) unfocused tasks ,school radio interview' (UEI)/,getting to know each other' (UEIII)

Am Ende der UEI und UEIII kamen jeweils zwei *unfocused tasks* zum Einsatz, die den Lernenden größtmögliche sprachliche wie auch inhaltliche Gestaltungsfreiheit gewährten. Die Konzeption der Aufgaben war nahezu identisch, so dass im Folgenden beide Aufgaben gemeinsam dargestellt werden.

Die Aufgaben und ihr fremdsprachlicher Handlungskontext wurden jeweils bereits während der *pre-task phase* von den Lehrkräften inszeniert. Die Schüler/-innen sollten sich vorstellen, Interviewer eines *school radio* zu sein bzw. am Strand ein anderes Kind zu treffen und sich überlegen, was sie in einer solchen Situation fragen/sagen würden (s. ausführlich Kapitel 5.3.3.1). Ein wichtiges Merkmal der beiden Aufgaben war es, dass die Kinder nicht in der Rolle einer erwachsenen Person fremdsprachlich agieren mussten, wie dies häufiger in *shopping*-Dialogen der Fall ist oder auch für den *weather report* (Variante Nachrichtensendung im Fernsehen) zutreffend war, sondern sie konnten den Dialog jeweils in ihrer ‚Ich-Rolle‘ führen und erhielten somit die Möglichkeit, ihren persönlichen Sprechbedürfnissen zu folgen.

In G1 und G2 wurden den Lernenden zudem *cue card sheets* (UEI: s. Abb. 5-13, UEIII: s. Abb. 5-14) zur Verfügung gestellt, auf denen bereits bekannte *cue cards* abgebildet waren.

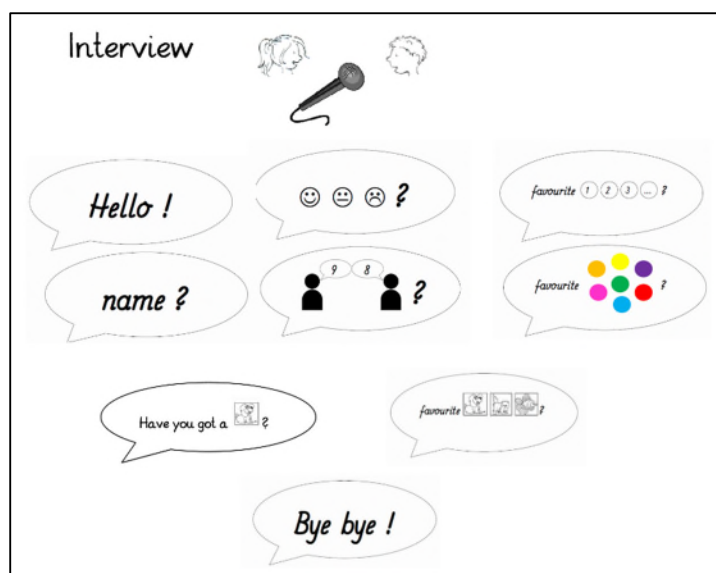


Abb. 5-13: Cue card sheet (UEI: school radio interview)



Abb. 5-14: Cue card sheet (UEIII: getting to know each other)

Die *cue card sheets* dienen den Kindern als Visualisierungshilfe während sie die Aufgabe im Nebenraum der Klasse – hier stand den Lernenden die Tafel mit den gemeinsam

gesammelten *cue cards* nicht zur Verfügung – bearbeiteten.¹⁶³ Im jeweiligen Nebenraum waren zudem Strandrequisiten, wie ein Ball und eine Strandtasche, vorbereitet, um die Sprechhandlungssituation zu unterstützen.

In dem hier erfassten Unterricht dauerte die *task phase* teilweise bis zu 25 Minuten und trug damit zu einer deutlichen Erhöhung der aktiven Sprechzeit eines jeden Lernenden bei. Die Lehrkräfte standen den Kindern während dieser Phase bei Bedarf unterstützend zur Seite und führten teilweise selbst Dialoge mit den Kindern (s. Kapitel 3.4.5). In dieser Phase boten sich den Lehrkräften unterschiedliche Möglichkeiten der individuellen Förderung. Zum Beispiel konnten sie ein schwieriges Wort von einzelnen Kindern erneut nachsprechen lassen oder Lernende bei Bedarf mit zusätzlichen Wörtern/formelhaften Sequenzen unterstützen (s. auch Kapitel 5.3.2.3.5).

5.3.3.3 *Follow-up phase*

Die *follow-up phases* wurden in den drei Unterrichtseinheiten teilweise sehr unterschiedlich gestaltet. Neben Dialogpräsentationen kamen auch reaktive *focus-on-form*-Verfahren sowie bewusstwerdende Verfahren mit dem Fokus auf der sprechfunktionalen Ebene zum Einsatz. In UEI und UEII bekamen je zwei bis vier Partnergruppen die Möglichkeit, einen Dialog zu präsentieren. Vor dem Hintergrund, dass einige Kinder vergaßen, den unbestimmten Artikel vor das Nomen im *slot* des *pattern My favourite pet is_* zu setzen, machte L1 die Lernenden im Anschluss an die Präsentationen der *school radio interviews* (UEI) auf den häufiger aufgetretenen formal-sprachlichen Fehler aufmerksam. L1 nannte die richtige Form noch einmal explizit, leitete dann zu kurzen Lehrer-Schüler-Dialogen an (*What's your favourite pet?/My favourite pet is a_*) und achtete hierbei auf die Richtigkeit der Äußerungen (s. 1_4_G1). L3 bat die Schüler/-innen vor den Präsentationen darüber nachzudenken, wie ein Dialog eingeleitet und schließlich auch beendet werden könnte („*What can we ask before these questions* (L3 zeigt auf die visualisierten *patterns* an der Tafel)“, s. 1_5_G3), woraufhin die Lernenden verschiedene Begrüßungs- und Verabschiedungssequenzen nannten.

Die Präsentationen des *weather report* (UEII) stellten sich in den drei Lerngruppen insofern unterschiedlich dar, als die Kinder in G2 und G3 jeweils ihre Arbeitsblätter mit nach vorne brachten und den Dialog der *task phase* präsentierten. Die Präsentationen in G1 erfolgten hingegen monologisch. Hierfür hatte L1 verschiedene Wettersymbole an die Landkarte geheftet, auf deren Grundlage das jeweilige Kind den *weather report* spontan sprechen sollte.

¹⁶³ Ob die Lernenden hiervon auch tatsächlich Gebrauch machten, ist den Dialogtranskripten zu entnehmen (s. Einzelfallbetrachtungen des Kapitels 6.2).

In den *follow-up phases* der UEIII verzichteten die Lehrkräfte auf einzelne Schülerpräsentationen und leiteten stattdessen zu einer Reflexion der realisierten bzw. möglicherweise nicht realisierten schülerseitigen Sprechbedürfnisse in deutscher Sprache an. L1 legte den Fokus in diesem Zusammenhang auf die Frage, was die Schüler/-innen in der inszenierten Situation *at the beach* ein anderes Kind möglicherweise noch gerne hätten fragen wollen: „Wenn ihr euch jetzt vorstellt, ihr trefft wirklich jemand am Strand [...], was würdet ihr denn gerne noch fragen wollen? Wenn ihr jetzt wirklich am Strand seid“ (s. 3_5_G1). Während die Kinder weitere Kommunikationswünsche, wie z. B. die Fragen „Was hast du schon erlebt?“, „Kannst du Kitesurfen?“, „Gibt es hier ein Einkaufszentrum?“ oder „Wollen wir zusammen einen Ball kaufen, damit wir spielen können?“, äußerten, machte sich L1 Notizen mit dem Ziel, den Lernenden die benötigten sprachlichen Mittel in der nächsten Unterrichtsstunde (individualisiert) zur Verfügung zu stellen.

L2 legte den Schwerpunkt der Reflexion weniger darauf, was die Kinder in Zukunft noch gerne fragen wollten, sondern konzentrierte sich vielmehr darauf, ob es den Kindern während der Dialoge gelungen war, das zu fragen/zu sagen, was sie fragen/sagen wollten: „Konntet ihr das in den Interviews fragen oder sagen? Oder sagt ihr: Nein, da fehlt noch eine ganze Menge. Oder es war schon ganz schön viel. Wie war das denn bei euch?“ (s. 3_5_G2). Die Äußerungen der Kinder ließen tendenziell erkennen, dass die meisten Lernenden mit dem, was sie bereits ausdrücken konnten, zufrieden waren. Darüber hinaus äußerten zwei Kinder konkrete Sprechbedürfnisse, wie z. B.: „Also ich habe daran gedacht, wenn ich den gar nicht kenne, in welche Klasse er geht oder so.“ (s. 3_5_G2). Eine weitere Frage der Lehrkraft zielte auf den geleisteten Transfer, die erlernten *patterns* (meist in der zweiten Person Singular) auf das Erfragen von Informationen einer dritten Person zu übertragen: „Warum könnt ihr jetzt auf einmal nach den Namen von den Schwestern fragen oder danach, wie alt der Bruder ist? Oder was der für ein Hobby hat?“ (s. 3_5_G2). Die Antworten der Schüler/-innen ließen tendenziell erkennen, dass ihnen die vielseitige Verwendung der *patterns* bewusst war, sie konnten dies jedoch nicht tiefer gehend verbalisieren. Vor diesem Hintergrund fasste L2 am Ende der Reflexionsphase zusammen, dass alles, was die Schüler/-innen gelernt hätten, um sich gegenseitig in der Klasse zu befragen, auch genutzt werden könne, um andere Kinder an anderen Orten zu fragen oder auch um nach dem Bruder/der Schwester/der Mutter – je nach vorhandenem Interesse – zu fragen (s. 3_5_G2). Während in G1 und G2 bis zu zwölf Minuten für die abschließende Reflexionsphase zur Verfügung standen, blieben in G3 lediglich vier Minuten am Ende der Unterrichtsstunde übrig, so dass eine tiefer gehende Reflexion nicht zustande kam. L3 fragte die Kinder zunächst, ob sie von den neu eingeführten „Sachen“ (gemeint ist der individualisiert

eingeführte Wortschatz in 3_4_G3) auch etwas verwendet hatten. Hierzu äußerte sich lediglich eine Schülerin, die berichtete, wie sie nun etwas genauer nach den Brüdern oder Schwestern der Gesprächspartnerin fragen könnte. Die letzte Frage der Lehrkraft, „Konntet ihr denn jetzt auch das fragen, was ihr fragen wolltet?“ (s. 3_5_G3), wurde von mehreren Kindern überwiegend mit einem „Ja“ beantwortet. Zu einer tiefer gehenden Reflexion kam es aus Zeitgründen jedoch nicht.

5.3.4 Tabellarische Darstellung der Unterrichtseinheiten

Die tabellarischen Verlaufspläne stellen jeweils die zentralen Elemente der einzelnen Unterrichtsstunden einer Einheit in den drei Lerngruppen dar (s. Tabelle 5-10, Tabelle 5-11, Tabelle 5-12). Zudem werden die in den Lerngruppen einheitlich eingeführten Inhaltswörter/formelhaften Sequenzen (jeweils Spalte ganz rechts) wie auch individuelle Ergänzungen (jeweils letzte Zeile) aufgeführt. Ergänzend zu den lerngruppenübergreifenden Phasendarstellungen der Kapitel 5.3.1 bis 5.3.3 wird damit ein weiterer Versuch zur Rekonstruktion des hier gestalteten Unterrichts unternommen, dessen vordergründige Ziele in der lerngruppenspezifischen, chronologischen Unterrichtsdarstellung und in der Darstellung der sprachlichen Inhalte verortet sind.

Im Folgenden werden die Phasenbezeichnungen, wie sie in den Verlaufsplänen verwendet werden, erläutert.

Wortschatzeinführung/-erweiterung bzw. Einführung f. S.:

Hierunter ist im Wesentlichen die in Kapitel 5.3.1 dargestellte lexikalische Einführungsphase zu verstehen, in der neue Inhaltswörter und/oder formelhafte Sequenzen semantisiert und chorisches gesprochen wurden.

Wiederholung cue cards:

Die Lehrkraft hält die bisher erarbeiteten *cue cards* nacheinander hoch bzw. zeigt auf die bereits vorbereiteten *cue cards* an der Tafel und die Lernenden benennen nach Aufforderung die hiermit bereits verknüpfte/-n formelhafte Sequenz/-en (Frage- und Antwort-*patterns*, alternative Ausdrucksweisen).

Wortschatzwiederholung:

Die Lehrkraft leitet mithilfe von Bildern/Bewegungen zur Reaktivierung der hiermit jeweils verknüpften englischen Wörter an und lässt die Kinder diese benennen.

Die semi-kommunikativen Übungen mit und ohne Transfer wurden in Kapitel 5.3.2.1 näher ausgeführt. In der Verlaufsplanung wird jeweils in Klammern aufgeführt, welche

Phase/-n der semi-kommunikativen Übung umgesetzt wurde/-n. Auch die Übungen *class interview* und *5 min chat* sowie der exakte Verlauf des Aufgabenprozesses wurden bereits in den vorhergehenden Kapiteln erläutert (s. Kapitel 5.3.2.2 bis 5.3.3).

Die in den Unterrichtsphasen jeweils berücksichtigten sozialen Handlungsstrukturen werden in den Verlaufsplänen lediglich im Falle von Abweichungen des bisher Ausgeführten [d. h. lehrerzentrierte Unterrichtsgestaltung mit Ausnahme von: *5 min chat*, *class interviews* und *task phase* (Aufgabenprozess)] dargestellt.

Aus Platzgründen verzichte ich auf die Darstellung der ritualisierten *warming-up*-Phasen in den jeweiligen Lerngruppen. An dieser Stelle soll jedoch erwähnt sein, dass in G2 und G3 jeweils ein englisches Begrüßungslied gesungen wurde (s. Kapitel 5.1.2). In G2 nannte zudem jeweils ein Kind zu Beginn der Stunde den Wochentag und das Datum auf Englisch. In G1 war außer der gemeinsamen englischen Begrüßung kein weiteres Ritual etabliert. Ab UEII initiierte L1 nach der Begrüßung einen kurzen Lehrer-Schüler-Dialog über das Wetter, was auch noch während UEIII beibehalten wurde. In allen Lerngruppen verabschiedete die Lehrkraft die Kinder am Ende einer Unterrichtsstunde auf Englisch und die Kinder erwiderten dies chorisch.

Darüber hinaus verzichtete ich darauf, darzustellen, ob den Kindern der Stundenverlauf zu Beginn einer Unterrichtsstunde transparent gemacht wurde. In diesem Zusammenhang weise ich jedoch darauf hin, dass alle Lehrkräfte den Unterrichtsverlauf erst ab UEIII an der Tafel visualisierten und die zentralen Phasen in englischer Sprache erläuterten. Während L1 lediglich in einer Unterrichtsstunde (s. 3_3_G1) den Phasenverlauf zuvor offenlegte, setzte L3 dies für alle Unterrichtsstunden der letzten Einheit um. L2 visualisierte in ihrer Funktion als Klassenlehrerin der G2 üblicherweise den gesamten Schultag mithilfe von Piktogrammen (s. Kapitel 5.1.2). Erst in den Unterrichtsstunden 3_3 und 3_5 machte L2 den Kindern auch einzelne Phasen der geplanten Englischstunde mithilfe zuvor vorbereiteter Piktogramme transparent.

5.3.4.1 Interview for a school radio show (erste Unterrichtseinheit)

	G1	G2	G3
1_1 ¹⁶⁴	Schülerorientierte Wortschatzeinführung <i>pets</i> , Einführung der <i>cue cards</i> , <i>5 min chat</i>	<i>5 min chat</i> , Wortschatzeinführung <i>pets</i>	Einführung <i>cue cards</i> , Wortschatzwiederholung/-erweiterung <i>pets</i> , <i>class interview What's your favourite pet?</i> , explizite Bewusstmachung der Singular- und Pluralform in <i>My favourite is/are</i> .
1_2	Semi-kommunikative Übung ohne Transfer zu <i>What is it?/It's a_</i> [Inhaltsbereich <i>pets</i>] (Inhaltswörter chorisch sprechen, L-S-/S-S-Dialoge), Wortschatzerweiterung, Wortschatzspiele	Wiederholung <i>cue cards</i> , <i>5 min chat</i> , semi-kommunikative Übung ohne Transfer zu <i>It's a_/ I've got a_</i> [Inhaltsbereich <i>pets</i>]. (S-S-Dialoge) <i>class interview Have you got a_?</i>	Wortschatzwiederholung <i>colours</i> , <i>class interview What's your favourite colour?</i>
1_3	Wiederholung <i>cue cards</i> , <i>5 min chat</i> , <i>class interview Have you got a_</i> [Inhaltsbereich <i>pets</i>]?	<i>5 min chat</i> , Wortschatzwiederholung/-erweiterung <i>pets</i>	Wiederholung der <i>cue cards</i> (L-S-Dialoge), <i>5 min chat</i> , Wortschatzeinführung <i>food</i> (chorisches Sprechen, <i>What's missing?</i> , L-S-Dialoge), semi-kommunikative Übung ohne Transfer zu <i>What's your favourite food?/ My favourite food is</i> . (L-S/S-S-Dialoge) <i>class interview What's your favourite food?</i>
1_4	Wortschatzwiederholung <i>pets</i> , Aufgabenprozess <i>interview for a school radio show</i> (Stationsarbeit)	Aufgabenprozess <i>interview for a school radio show</i> (Stationsarbeit)	Wortschatzwiederholung/-erweiterung <i>food</i> , <i>class interview Do you like_?</i>
1_5	Beschreibung Lieblingshaustier: <i>My favourite pet</i> (mündlich/schriftlich)		Wortschatzwiederholung <i>numbers, food, pets</i> , Aufgabenprozess <i>interview for a school radio show</i> (Stationsarbeit)

¹⁶⁴ 1_1 steht für Unterrichtseinheit I, erste Stunde (s. auch Kapitel 4.6.1, Tabelle 4-7)

in G1, G2, G3 eingeführte Inhaltswörter/f. S.			
	Inhaltsbereich <i>pets</i>: <i>cat, dog, turtle, fish, rabbit, hamster, guinea-pig</i> <i>Have you got_ [Inhaltsbereich pets]?</i> <i>Yes, I have./No, I haven't.</i> <i>What's your favourite_ [Inhaltsbereich pets]?</i> <i>My favourite_ is_.</i> <i>Thank you for the interview!</i>		
	Ergänzend eingeführte Wörter/f. S.		
	G1	G2	G3
	Inhaltsbereich <i>pets</i>: <i>mouse, horse, goldfish, bird, parrot</i> <i>Have you got a boyfriend/ girlfriend?</i> <i>Who's your favourite soccer player?</i>	Inhaltsbereich <i>pets</i>: <i>horse, budgie, spider, rat, snake</i> <i>What's missing?</i>	Inhaltsbereich <i>pets</i>: <i>pony, budgie</i> Inhaltsbereich <i>food</i>: <i>apples, bananas, oranges, potatoes, tomatoes, carrots, cucumbers, chocolate cake, salami, cheese, fish, ice cream</i> <i>What's your favourite food?</i> <i>Do you like_ [Inhaltsbereich food]?</i>

Tabelle 5-10: Verlaufsplan und lexikalische Inhalte UEI in G1, G2, G3

5.3.4.2 Weather report (zweite Unterrichtseinheit)

	G1	G2	G3
2_1	Reaktivierung bekannter f. S. und Visualisierung der <i>cue cards</i> , explizite Bewusstmachung der Singular- und Pluralform in <i>My favourite_is/are_.</i> , <i>5 min chat</i> , Einführung <i>Incy Wincy Spider rhyme</i>	Reaktivierung bekannter f. S. und Visualisierung der <i>cue cards</i> , semi-kommunikative Übung mit Transfer zu bekannten <i>patterns</i> (L-S-Dialoge), <i>5 min chat</i> , Einführung <i>Incy Wincy Spider rhyme</i> , Wortschatzeinführung <i>weather</i>	Wortschatzwiederholung <i>months, seasons, days of the week</i> ¹⁶⁵ , SuS sprechen <i>patterns Today is_./Yesterday was_.</i> semi-kommunikative Übung mit Transfer zu <i>What's your favourite_?</i> (Sammeln verschiedener <i>slot fillers</i> , explizite Bewusstmachung der Singular- und Pluralform im Antwort- <i>pattern My favourite_is/are_.</i>), <i>5 min chat</i>
2_2	Wortschatzeinführung/-erweiterung <i>weather</i> , Einführung f. S. <i>What's the weather like?/It's_.</i> und simultaner Partnerdialog (<i>weather wheel</i>)		
2_3	Semi-kommunikative Übung mit Transfer zu <i>What's your favourite_?</i> (Sammeln verschiedener <i>slot fillers</i>), <i>5 min chat</i> , Landeskunde: <i>UK & Ireland</i> (Flaggen Ländern zuordnen, Hauptstädte benennen)	Reaktivierung bekannter f. S. und Visualisierung der <i>cue cards</i> , <i>5 min chat</i> , Landeskunde: <i>UK & Ireland</i> (Flaggen Ländern zuordnen, Hauptstädte benennen), Länderinfotexte	Wortschatzwiederholung <i>weather</i> , semi-kommunikative Übung mit Transfer zu <i>What's your favourite_?</i> (L-S-Dialoge, chorisches Sprechen, explizite Bewusstmachung der Singular- und Pluralform in <i>My favourite_is/are_.</i> , Sammeln weiterer <i>slot fillers</i>), <i>5 min chat</i> , Landeskunde: <i>UK & Ireland</i> (Flaggen Ländern zuordnen, Hauptstädte benennen), Länderinfotexte lesen (Gruppenarbeit)
2_4	Wortschatzeinführung/-wiederholung <i>clothes</i> , Einführung f. S. <i>It's cold, put on your_./Don't forget your_.</i> , Hörverständnisübungen (<i>TPR</i>) ¹⁶⁶		

¹⁶⁵ Die genannten Inhaltsbereiche waren bereits in der AG im 2. Schuljahr Gegenstand des Unterrichts (s. auch Kapitel 5.1.2).

¹⁶⁶ *TPR* steht für *Total Physical Response* (vgl. z. B. Klippel 2000: 132-133).

2_5	Aufgabenprozess <i>weather report (information gap activity)</i>	Wortschatzwiederholung <i>weather, Aufgabenprozess weather report (information gap activity)</i>	Wortschatzwiederholung <i>weather, Aufgabenprozess weather report (information gap activity)</i>
2_6	Fortführung der Präsentationen und Aufnahmen <i>weather report</i>	<i>weather reports</i> lesen und nach Skript präsentieren	
	in G1, G2, G3 eingeführte Inhaltswörter/f. S.		
	Inhaltsbereich <i>weather</i>: <i>rainy, sunny, cloudy, foggy, windy, snowy, hot, cold</i> Inhaltsbereich <i>countries of United Kingdom (England, Wales, Northern Ireland, Scotland) & Ireland</i> Inhaltsbereich <i>clothes</i>: <i>boots, scarf, shoes, coat, jacket, woolly hat, cap, gloves, T-shirt, skirt, trousers, shorts, dress, jeans, pullover</i> <i>What's the weather like (today)?</i> <i>It's_.</i> <i>What's the weather like in_?</i> <i>In_it's_and_.</i> <i>What's your favourite_ [Inhaltsbereich weather]</i> <i>Don't forget your_ [Inhaltsbereich clothes].</i>		
	Ergänzend eingeführte Wörter/f. S.		
	G1	G2	G3
	<i>The sky is blue/grey.</i>	Inhaltsbereich <i>weather</i> : <i>hail, frost, rainbow, blizzard, thunder and lightning, stormy, warm, temperature</i> Inhaltsbereich <i>clothes</i> : <i>sandals</i>	Inhaltsbereich <i>weather</i> : <i>warm</i> <i>What's your favourite season?</i>

Tabelle 5-11: Verlaufsplan und lexikalische Inhalte UEII in G1, G2, G3

5.3.4.3 At the beach (dritte Unterrichtseinheit)

	G1	G2	G3
3_1	Schülerorientierte Wortschatzeinführung <i>hobbies</i> , semi-kommunikative Übung mit Transfer zu <i>What's/Who's your favourite_?</i> (Sammeln verschiedener <i>slot fillers</i> , explizite Bewusstmachung der unterschiedlichen Fragewörter <i>what/who</i>), <i>5 min chat</i> , semi-kommunikative Übung ohne Transfer zu <i>Do you like_?/Can you_?</i> (explizite Bewusstmachung der -ing Verbform in <i>Do you like_?</i> mit visueller Hervorhebung, S-S-Dialoge), <i>5 min chat</i>	Semi-kommunikative Übung mit Transfer zu <i>What's/Who's your favourite_?</i> (chorisches Sprechen mit zuvor festgelegten <i>slot fillers</i> , explizite Bewusstmachung der unterschiedlichen Fragewörter <i>what/who</i> sowie der Singular- und Pluralform in <i>My favourite_is/are_.</i>), <i>5 min chat</i> , schülerorientierte Wortschatzeinführung <i>hobbies</i>	Reaktivierung bekannter f. S. mithilfe von <i>cue cards</i> , semi-kommunikative Übung mit Transfer zu <i>What's/Who's your favourite_?</i> (Sammeln verschiedener <i>slot fillers</i> und jeweils chorisches Sprechen des <i>pattern</i> , explizite Bewusstmachung der unterschiedlichen Fragewörter), <i>5min chat</i> , schülerorientierte Wortschatzeinführung <i>hobbies</i> , Einführung der f. S. <i>Can you_?/Yes, I can./No, I can't.</i>
3_2	Wortschatzwiederholung/-erweiterung <i>hobbies</i> , Übungen zum Hörverständnis im Plenum (TPR), Wortschatzspiele in Partnerarbeit		
3_3	Wortschatzwiederholung <i>hobbies</i> , semi-kommunikative Übung ohne Transfer zu <i>Do you like_?/Can you_?</i> (S-S-Dialoge), semi-kommunikative Übung mit Transfer zu <i>Do you like_?</i> (Sammeln verschiedener <i>slot fillers</i>), <i>5 min chat</i> , Reaktivierung weiterer, bekannter f. S. und deren jeweiliger Antwortmöglichkeiten, Reflexion weiterer Kommunikationsbedürfnisse	Wortschatzwiederholung <i>hobbies</i> , semi-kommunikative Übung ohne Transfer zu <i>Do you like_?/Can you_?</i> (explizite Bewusstmachung des inhaltlichen Unterschieds beider <i>patterns</i>), <i>class interview Do you like_?/Can you_?</i> , semi-kommunikative Übung mit Transfer zu <i>Do you like_?</i> (Sammeln verschiedener <i>slot fillers</i>), <i>5 min chat</i> , Reflexion weiterer Kommunikationsbedürfnisse	Wortschatzwiederholung <i>hobbies</i> , semi-kommunikative Übung mit Transfer zu <i>Do you like_?</i> (Sammeln verschiedener <i>slot fillers</i> und jeweils chorisches Sprechen des <i>pattern</i> , explizite Bewusstmachung der -ing Form des Verbs), semi-kommunikative Übung mit Transfer zu <i>Do you like_?</i> , <i>5 min chat</i> , Reflexion weiterer Kommunikationsbedürfnisse
3_4	Wortschatzwiederholung/-erweiterung <i>hobbies</i> ,	Individualisierte Einführung von Wörtern/f. S., S-S-Dialoge im Plenum,	Individualisierte Einführung von Wörtern/f. S.,

	semi-kommunikative Übung mit Transfer zu <i>Do you like_?</i> (Sammeln verschiedener <i>slot fillers</i>), <i>5 min chat</i> ,	<i>5 min chat</i>	semi-kommunikative Übung mit Transfer zu <i>What's/Who's your favourite_?</i> (L-S-Dialoge, explizite Bewusstmachung der unterschiedlichen Fragewörter)
3_5	Individualisierte Einführung von Wörtern/f. S., Aufgabenprozess <i>at the beach</i> (Stationsarbeit)	Aufgabenprozess <i>at the beach</i> (Stationsarbeit)	Aufgabenprozess <i>at the beach</i> (Stationsarbeit)
	in G1, G2, G3 eingeführte Inhaltswörter/f. S.		
	<i>Can you_ [Inhaltsbereich free time activities]?</i> <i>Yes, I can./No, I can't.</i> <i>Do you like_ [Inhaltsbereiche free time activities; pets; weather]?</i> <i>Yes, I do./No, I don't.</i> <i>What's your favourite_ [Inhaltsbereich free time activities]?</i> <i>Who's your favourite_ [teacher, sports star etc.]?</i> <i>Have you got_ [a brother or a sister]?</i>		
	Ergänzend eingeführte Wörter/f. S.		
	G1	G2	G3
	Inhaltsbereich <i>free time activities</i> : <i>ride a/the horse/ a bike; play tennis/ football/video games; swim; watch TV; paint; read a book; sleep; dance; run; jump; hair styling</i> <i>Who's your best friend?</i> <i>Who is your boyfriend?</i> <i>Where are you from?/I'm from_.</i>	Inhaltsbereich <i>free time activities</i> : <i>play the piano/ guitar/flute; read; do judo/gymnastics; play tennis/football/computer games/badminton</i> <i>Have you got an e-mail address/a cell phone?</i> <i>Where do you come from?/I'm from_.</i> <i>What's your shoes' size?</i>	Inhaltsbereich <i>free time activities</i> : <i>play the violin/ lego/basketball/play hockey; read; ride a horse/ bike; sing in a choir; swim; dance</i> <i>What's your favourite ice cream/school/fish/film/ band/instrument.</i> <i>What do you play?</i> <i>When is your birthday?</i>

Tabelle 5-12: Verlaufsplan und lexikalische Inhalte UEIII in G1, G2, G3

6 Ergebnisse der mündlichen Schülersprachdaten aus quantitativer und qualitativer Analyseperspektive

Der Forschungsstand zum mündlichen Sprachkönnen von Grundschulkindern ließ erkennen, dass die Frage, inwieweit Kinder zu Beginn des Englischunterrichts in der Grundschule (3. Klasse/erstes Lernjahr) bereits in der Lage sind, produktiv – im Sinne einer persönlich bedeutsamen, die eigenen Mitteilungsbedürfnisse umsetzenden Kommunikation – zu sprechen, bislang weitgehend ungeklärt ist. Vor allem aber stellt sich die Frage, welche Bedeutung formelhaften Sequenzen im Zusammenhang mit der Entwicklung produktiven Sprechens zukommt (s. Kapitel 1.3.1).

Vor diesem Hintergrund befasst sich das hier vorliegende Kapitel sowohl aus einer quantitativ-frequenzanalytischen als auch aus einer qualitativ-fallorientierten Perspektive mit den im Rahmen dieses Forschungsprojekts erfassten/erhobenen Schülerdialogen.¹⁶⁷ Anders als eine Vielzahl vorausgegangener Untersuchungen zum mündlichen Sprachkönnen im Grundschulenglischunterricht wurden in der hier vorliegenden Arbeit überwiegend Schüler-Schüler-Dialoge, die im Rahmen simultaner Partnerarbeitsphasen während des regulären Unterrichtsgeschehens und zudem teilweise selbstständig von den Lernenden mithilfe der *Easi Speak* Mikrofone erfasst wurden (s. Kapitel 4.5.4), berücksichtigt. Darüber hinaus hebt sich die Untersuchung von den ebenso näher betrachteten Sprachstandserhebungen insofern ab (s. Kapitel 1.1.3), als hier der Versuch einer prozessorientierten Rekonstruktion mündlichen Sprachkönnens einzelner Schüler/-innen über den Zeitraum eines Schuljahres hinweg unternommen wurde mit dem Ziel, herauszufinden, wie sich das produktiv-dialogische Sprechen zu verschiedenen Zeitpunkten im Laufe der 3. Klasse (erstes Lernjahr) darstellt. Außerdem wurde das Ziel verfolgt, die Beobachtungen – sofern dies möglich erschien – zu systematisieren (s. Kapitel 1.3.2).

Im ersten Teil dieses Kapitels werden die quantitativen Ergebnisse, die aus einer ausschließlich frequenzanalytischen Untersuchungsperspektive der mündlichen Schülersprachdaten gewonnen wurden, dargestellt (s. Kapitel 6.1). Der zweite Teil des Kapitels befasst sich dagegen aus einer qualitativ-fallorientierten Perspektive mit den Sprachlernprozessen sieben ausgewählter Drittklässler/-innen im ersten Lernjahr (s. Kapitel 6.2). Gemäß des dieser Arbeit zugrunde liegenden Triangulationsprinzips werden sowohl die qualitativen Einzel-fallbetrachtungen als auch die fallübergreifenden Tendenzen (s. Kapitel 7) mit den

¹⁶⁷ Der Unterschied zwischen der Erfassung und der Erhebung von Daten wird in Kapitel 4.5 genauer dargestellt.

Erkenntnissen der quantitativen Analyse trianguliert, so dass ein umfassendes Bild hinsichtlich der Ausprägung produktiv-dialogischen Sprechens und der Bedeutung formelhafter Sequenzen in diesem Zusammenhang erlangt werden soll.

6.1 Quantitative Perspektive: Frequenzanalyse der mündlichen Schülerdialoge

Die frequenzanalytische Untersuchung in der hier vorliegenden Forschungsarbeit verfolgt das Ziel, einen Beitrag zur Beantwortung der zentralen Forschungsfrage (s. Kapitel 1.3.2) aus einer quantitativ-deskriptiven Perspektive zu leisten. Vor dem Hintergrund eines kommunikativ-funktionalistischen Sprachverständnisses, das von einer Verbindung zwischen formelhaftem Sprachgebrauch und der Entwicklung produktiven Sprechens ausgeht (vgl. z. B. Wray 2005: 14, s. Kapitel 2), erscheint eine erste Annäherung an das Phänomen des produktiven Sprechens im Englischunterricht der Grundschule auf der Grundlage einer umfassenden Untersuchung des formelhaften Sprachgebrauchs, d. h. der formelhaften Sequenzen gesamt wie auch differenziert nach *routines* und *patterns*, in den spontan-sprachlichen Schüler-Schüler-Dialogen sinnvoll. Zum einen soll hierbei der Frage nachgegangen werden, inwiefern Schüler/-innen im ersten Lernjahr (3. Klasse) auf formelhafte Sequenzen zurückgreifen (s. Kapitel 6.1.1, Kapitel 6.1.3):

- Welchen Anteil (Wortanzahl) machen formelhafte Sequenzen in den spontan-sprachlichen Schülerdialogen aus? Sind hierbei Präferenzen hinsichtlich des Gebrauchs von *patterns* oder *routines* erkennbar?
- Wie häufig treten formelhafte Sequenzen in den Dialogen insgesamt bzw. zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Laufe des ersten Lernjahres auf (*token frequencies*)? Sind in diesem Zusammenhang Präferenzen hinsichtlich des Gebrauchs von *patterns* oder *routines*, gruppenspezifische Unterschiede oder Unterschiede hinsichtlich des Leistungsniveaus der Schüler/-innen erkennbar?

Zum anderen analysiere ich das paradigmatische Variationsverhalten der erlernten *patterns* (s. Kapitel 6.1.4). Ich gehe dabei den folgenden Teilfragen nach:

- Wie stellen sich das Variationsverhalten in Bezug auf die Inhaltswörter/Inhaltsbereiche der Füllwörter (*type frequencies*) und die *type-/token*-Verhältnisse (*Index of Guiraud*) insgesamt bzw. zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Laufe des ersten Lernjahres dar?
- Welche *patterns* werden zu bestimmten Zeitpunkten im Laufe eines Schuljahres möglicherweise besonders bzw. weniger produktiv verwendet?

- Sind hierbei gruppenspezifische Besonderheiten bzw. Unterschiede hinsichtlich des Leistungsniveaus der Schüler/-innen erkennbar?

In die prozessorientierte Betrachtung der *token* und *type frequencies* wird jeweils die Entwicklung der (Teil-)Korpusgrößen im Laufe des Schuljahres (s. Kapitel 6.1.2) miteinbezogen.

6.1.1 Anteil formelhafter Sequenzen (*routines* und *patterns*) im Gesamtkorpus

Zur Bestimmung des Anteils formelhafter Sequenzen gesamt, der *routines* **und** der *patterns* im Gesamtkorpus wurde die Wortanzahl aller verwendeter formelhafter Sequenzen ohne etwaiger Erweiterungen bzw. im Falle der *patterns* auch ohne die Füllelemente ermittelt. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass formelhafte Sequenzen fast die Hälfte der Gesamtwortzahl (45,95 %; 6562 Wörter absolut von insgesamt 14280 Wörtern absolut) ausmachen (s. Abb. 6-1). Der Anteil, der auf die invariabel erlernten *routines* entfällt, beläuft sich auf 14,94 % (2133 absolut) der Gesamtwortzahl.

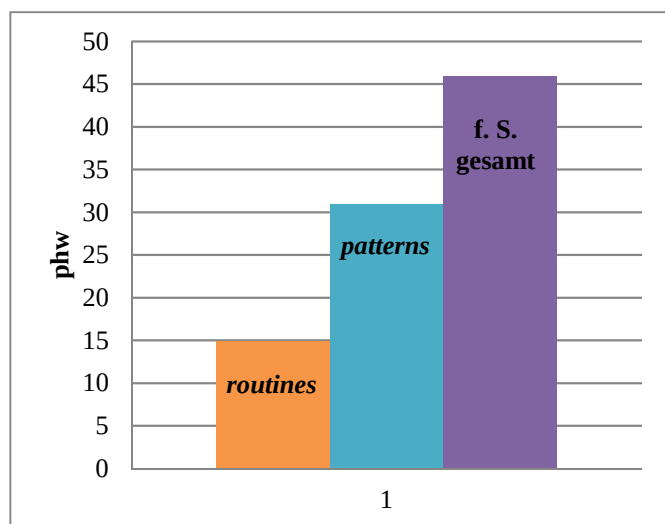


Abb. 6-1: Anteil formelhafter Sequenzen, *routines* und *patterns* (Wortanzahl) im Gesamtkorpus

Im Gegensatz hierzu machen die mit mindestens einem *open slot* eingeführten *patterns* etwas mehr als die Hälfte (31,01 %; 4429 Wörter absolut) der *routines* aus. Zählt man die *slot fillers* hinzu, so ergibt sich insofern ein anderes Bild, als formelhafte Sequenzen sogar 56,49 % (8067 Wörter) und *patterns* 41,55 % (5934 Wörter) der Gesamtwortzahl ausmachen.

Zusammenfassung

Formelhafte Sequenzen machen einen hohen Anteil in den erfassten/erhobenen Schülerdialoge aus, d. h. je nach Zählverfahren – mit oder ohne Füllelement der *patterns* – entweder knapp die Hälfte oder über die Hälfte der geäußerten Gesamtwortzahl.

Vor dem Hintergrund, dass die Verwendung von Wortanzahlen nur bedingt aussagekräftig ist – formelhafte Sequenzen mit mehreren Wörtern, wie z. B. *What's your favourite?*, haben bei dieser Auswertungsmethode einen Vorteil gegenüber den eher kürzeren Sequenzen (meist *routines*) – berücksichtige ich in den Kapiteln 6.1.3 und 6.1.4 die Auftretenshäufigkeit (*token frequency*, s. Kapitel 4.6.2.3). Zuvor richtet sich der Blick aber auf die ermittelten (Teil-)Korpusgrößen, auf deren Grundlage die prozentualen *token* und *type frequencies* (phw) berechnet wurden.

6.1.2 Betrachtung der (Teil-)Korpusgrößen zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen

Im Rahmen des hier vorliegenden quantitativen Untersuchungsteils wurden aus verschiedenen Perspektiven Korpusgrößen ermittelt (gesamt, lerngruppenspezifisch, pro Schüler/-in, nach Leistungsniveau sowie jeweils pro Erfassungs-/Erhebungsintervall, d. h. zu UEI, UEII, UEIII und der Erhebung am Ende des Schuljahres).¹⁶⁸ Angesichts der besonderen Akzentuierung einer prozessorientierten Untersuchungsperspektive auf das produktive Sprechen in der hier vorliegenden Arbeit wird die Entwicklung der Gesamtkorpus- wie auch der Teilkorpusgrößen nach Leistungsniveau im Laufe des Schuljahres betrachtet. Vor dem Hintergrund, dass die Schüler/-innen teilweise unterschiedlich viele Dialoge in den Unterrichtseinheiten aufzeichneten (s. auch Kapitel 4.6.2.1), berechnete ich aus Gründen der Vergleichbarkeit die durchschnittlich geäußerten Wörter pro Einzelkorpus, d. h. die durchschnittlich geäußerte Wortanzahl eines Lernenden pro Dialog, zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen.¹⁶⁹

¹⁶⁸ Zum Zählverfahren s. ausführlich Kapitel 4.6.2.2. Die absoluten Wortanzahlen der verschiedenen (Teil-) Korpusgrößen sind im Anhang zu finden (s. Anhang 3.2.1, Anhang 3.2.2).

¹⁶⁹ Dies sei nachfolgend an einem Beispiel verdeutlicht. Die Schülerin S1c äußerte im Dialog 1_1_S1c_S1h 49 Wörter und der Schüler S1h 48 Wörter. Dies entspricht zwei Einzelkorpora à 49 und à 48 Wörtern. Der Durchschnittswert ($\emptyset$) eines Einzelkorpus' in UEI wurde berechnet, indem die Gesamtzahl der in diesem Zeitintervall geäußerten Wörter (1794) durch die Anzahl der vorliegenden Einzelkorpora in diesem Zeitintervall (60) geteilt wurde. Dies ergibt einen Durchschnittswert von 29,9 Wörtern pro Einzelkorpus in UEI (s. Anhang 3.2.1).

6.1.2.1 Gesamtkorpusgrößen

Abb. 6-2 stellt die durchschnittlich geäußerte Wortanzahl pro Einzelkorpus (im Gesamtkorpus) zu den jeweiligen Erfassungs-/Erhebungsintervallen dar.

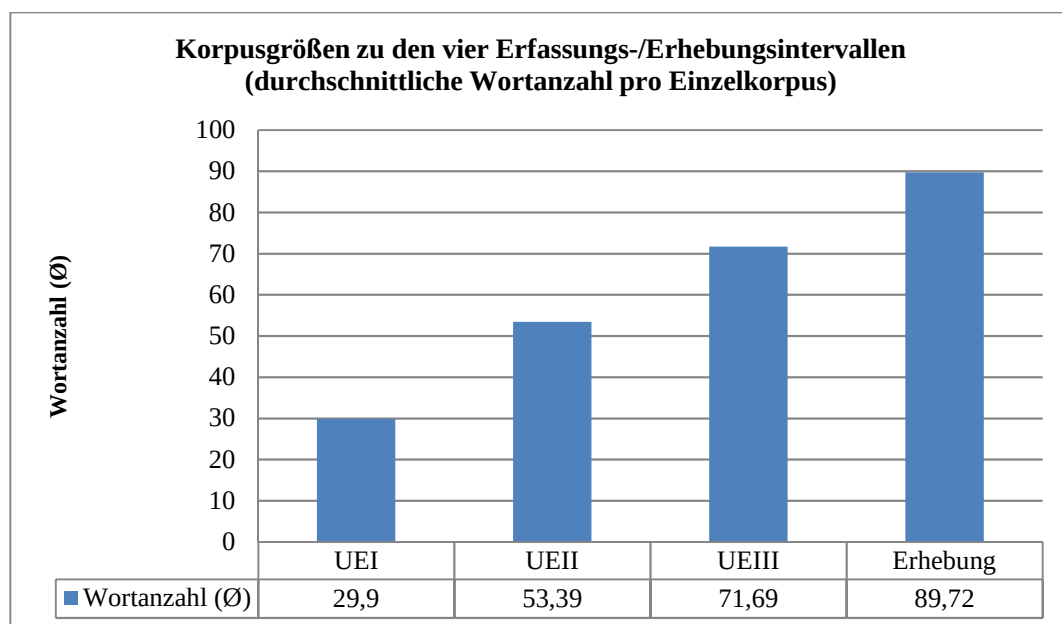


Abb. 6-2: Korpusgrößen zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen [Wortanzahl pro Einzelkorpus (Ø)]

Die durchschnittlich geäußerte Wortanzahl steigt von UEI/UEIII zur Erhebung (hoch) signifikant an (LL UEI-Erhebung = 6,33; $p < 0,05$; LL UEIII-Erhebung = 20,8; $p < 0,0001$). Die kontinuierliche Zunahme der geäußerten Wörter kann mitunter auf die allgemein zunehmende Wortschatzgröße der Lernenden im Laufe des Schuljahres zurückgeführt werden (s. auch Kapitel 6.1.4).

6.1.2.2 Teilkorpusgrößen nach Leistungsniveau

Um einen möglichen Zusammenhang zwischen *token/type frequencies* und der Leistungsstärke der Schüler/-innen zu erkennen, gruppierte ich die ausgewählten sechs Lernenden pro Klasse (18 Schüler/-innen insgesamt, s. Kapitel 4.3.1.2) unter Berücksichtigung der Leistungen in den Bereichen Hörverständnis, Aussprache/Intonation, reproduktives und produktives Sprechen sowie Sprachmittlung nach zwei Monaten Englischunterricht in drei Leistungsniveaus (s. Tabelle 6-1, leistungstark: gelbe Markierungen, mittelstark: orangene

Markierungen, leistungsschwach: rote Markierungen).¹⁷⁰ Anschließend ermittelte ich jeweils die Anzahl der gesprochenen Wörter pro Kind. Die Einzelkorpora der Kinder eines Leistungsniveaus wurden addiert und bildeten jeweils einen Teilkorpus (s. Anhang 3.2.2).

	Pseudonym	Geschlecht des Kindes
G1	S1a	M
	S1b	M
	S1c	M
	S1d	J
	S1e	M
G2	S2a	M
	S2b	J
	S2c	J
	S2d	M
	S2e	J
	S2f	M
G3	S3a	M
	S3c	J
	S3d	M
	S3f	J

Tabelle 6-1: Einteilung der Schüler/-innen in Leistungsniveaus

Die Einordnung der Schüler/-innen erfolgte auf der Grundlage meiner systematischen Beobachtungen (s. Kapitel 4.5.1), der ausgefüllten Beobachtungsbogen der Lehrkräfte (s. Anhang 2.1.2.2) und der Lehrerinterviews der Phase I (s. Kapitel 4.5.3). Die durchschnittlich erzielten Bepunktungswerte des jeweiligen Kindes in den relevanten Teilkompetenzen auf dem Beobachtungsbogen der Lehrkräfte und der Forscherin bildeten eine erste Grundlage für die Einschätzung (s. Anhang 4). Mithilfe der Aussagen der Lehrkräfte in den Interviews konnte die Einschätzung insofern weiter ausdifferenziert werden, als auch geringfügige Leistungsunterschiede, wie z. B. die Aussprache bestimmter Laute, im Einordnungsprozess berücksichtigt werden konnten (s. Kapitel 4.7). Auf diese Weise entstand ein erstes Bild zum Leistungsstand des jeweiligen Kindes im Fach Englisch zu Beginn des ersten Lernjahres. Trotz der auf diese Weise erreichten Mehrperspektivität dürfen die hier vorgenommenen

¹⁷⁰ Schriftliche Leistungen spielten zu Beginn des ersten Lernjahres nur eine untergeordnete Rolle und wurden daher nicht für die Einordnung hinzugezogen. Der Bereich der Sprachlernkompetenz war nicht in allen Lerngruppen zu beobachten und wurde daher ebenso ausgeschlossen (s. auch Kapitel 5.1.2).

Einschätzungen hinsichtlich des Leistungsniveaus einzelner Kinder lediglich als Tendenzen verstanden werden, da ein standardisiertes Testverfahren aufgrund des nur in geringem Maße vorhandenen sprachlichen Wissens der Grundschulkinder zu Beginn des ersten Lernjahres nicht möglich war.

Die Abb. 6-3 stellt die durchschnittliche Wortanzahl in den Einzelkorpora nach Leistungsniveau zu den jeweiligen Erfassungs-/Erhebungsintervallen dar.

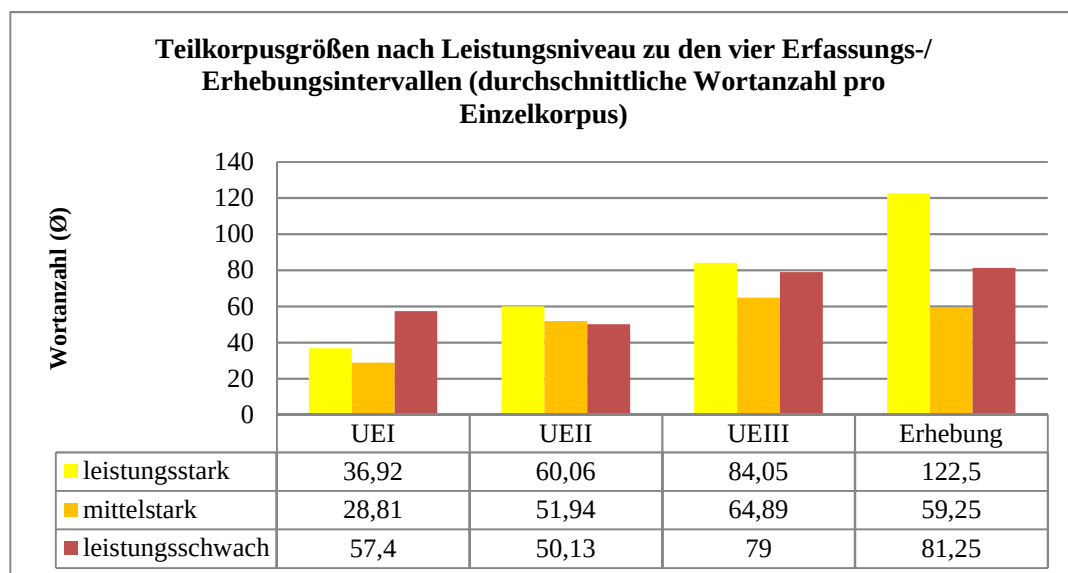


Abb. 6-3: Teilkorpusgrößen nach Leistungsniveau zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen [Wortanzahl pro Einzelkorpus (Ø)]

Es ist zu beobachten, dass die durchschnittlich geäußerten Wörter pro Einzelkorpus von UEI zu UEIII in den Teilkorpora der drei Leistungsniveaus überwiegend signifikant zunehmen (leistungsstark: LL = 9,06; $p < 0,01$; mittelstark: LL = 2,98; nicht signifikant; leistungsschwach: LL = 10,99; $p < 0,01$). Diese Entwicklung verläuft offenbar simultan zu der Wortschatzvergrößerung der Drittklässler/-innen im Laufe des Schuljahres (s. auch Kapitel 6.1.4). Abweichungen hinsichtlich des allgemein zunehmenden Trends sind insofern erkennbar, als im Teilkorpus der leistungsschwächeren (LL UEI-UEII = 5,92; $p < 0,05$) sowie im Teilkorpus der mittelstarken Kinder (LL UEIII-Erhebung = 5,03; $p < 0,05$) die Wortanzahl teilweise signifikant abnimmt. Womit dies möglicherweise im Zusammenhang steht, kann an dieser Stelle jedoch nicht geklärt werden.

Vergleicht man die durchschnittlich geäußerten Wortanzahlen von Kindern der drei Leistungsniveaus miteinander, so sind zwischen leistungstarken und mittelstarken Kindern die tendenziell geringsten Unterschiede – mit Ausnahme von UEI – erkennbar (UEI: LL = 6,71; $p < 0,01$; UEII: LL = 0,10; nicht signifikant; UEIII: LL = 0,11; nicht signifikant;

Erhebung: $LL = 1,35$; nicht signifikant). Darüber hinaus kann beobachtet werden, dass leistungsschwächere Kinder zu verschiedenen Zeitpunkten im Laufe des Schuljahres signifikant mehr Wörter äußern als mittelstarke Schüler/-innen (UEI: $LL = 52,76$; $p < 0,0001$; UEIII: $LL = 17,16$; $p < 0,0001$; Erhebung: $LL = 5,71$; $p < 0,05$) sowie in UEI sogar signifikant mehr Wörter als leistungsstärkere Kinder ($LL = 21,19$; $p < 0,0001$). Insgesamt deutet dies darauf hin, dass von der Leistungsstärke eines Kindes nicht zwangsläufig auf eine eher hohe bzw. niedrige Anzahl geäußerter Wörter im Dialog geschlossen werden kann. Inwiefern dies möglicherweise mit dem formelhaften Sprachgebrauch in Verbindung steht, kann an dieser Stelle allerdings noch nicht geklärt werden (s. hierzu Kapitel 6.1.3.2.2).

6.1.2.3 Zusammenfassung

Die durchschnittlich geäußerte Wortanzahl pro Dialog nimmt im Laufe des Schuljahres sowohl im Gesamtkorpus als auch in den Teilkorpora nach Leistungsniveau teilweise signifikant zu. Ausnahmen dies bezüglich sind im Teilkorpus der leistungsschwächeren (UEI zu UEII) wie auch im Teilkorpus der mittelstarken Kinder (UEIII zur Erhebung) erkennbar.

Ein Vergleich zwischen den Leistungsniveaus ließ erkennen, dass leistungsschwächere Lernende in UEI, UEIII und in der Erhebung signifikant mehr Wörter äußern als mittelstarke Schüler/-innen bzw. in UEI sogar signifikant mehr Wörter als leistungsstarke Kinder.

6.1.3 *Token frequencies* der formelhaften Sequenzen (*routines* und *patterns*) gesamt

Die quantitative Betrachtung der Auftretenshäufigkeit formelhafter Sequenzen im Ganzen sowie der *routines* und der *patterns* im Besonderen erfolgt insofern fortschreitend detaillierter, als die *token frequencies* zunächst im Gesamtkorpus und schließlich in den erstellten Teilkorpora nach Leistungsniveau genauer betrachtet werden.

6.1.3.1 Betrachtung Gesamtkorpus

Zunächst werden die *token frequencies* der formelhaften Sequenzen, der *routines* und der *patterns* im Gesamten wie auch in den Lerngruppenteilkorpora untersucht. Hieran schließt sich die Analyse der Verwendungshäufigkeit formelhafter Sequenzen, der *routines* und *patterns* im Laufe des Schuljahres an.

6.1.3.1.1 *Token frequencies* formelhafte Sequenzen (*routines* und *patterns*) gesamt

Ähnlich, wie bereits die Betrachtung der Wortanzahlen der verwendeten formelhaften Sequenzen im Ganzen sowie der *routines* und *patterns* im Besonderen erkennen ließ, deuten

auch die *token*-Werte im Gesamtkorpus auf einen mehrheitlichen Gebrauch von *patterns* im Vergleich zu *routines* hin (s. Abb. 6-4). Demnach kommen *patterns* im Gesamtkorpus fast doppelt so häufig vor wie *routines* und treten somit signifikant häufiger auf (LL = 189,86; $p < 0,0001$).

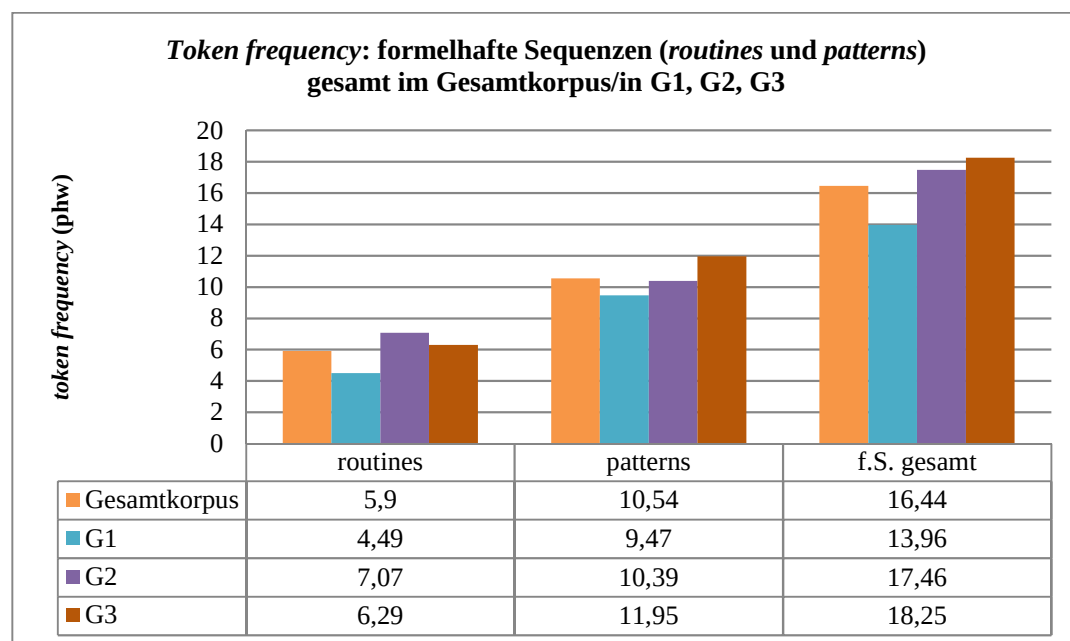


Abb. 6-4: *Token frequencies* der formelhaften Sequenzen (*routines* und *patterns*) gesamt im Gesamtkorpus/in G1, G2 und G3

Mit Blick auf die *token frequencies* in den drei Lerngruppen lässt sich diese Tendenz insofern bestätigen, als auch hier eine Präferenz hinsichtlich des *pattern*-Gebrauchs zu erkennen ist (s. Abb. 6-4). In allen drei Lerngruppen werden *patterns* signifikant häufiger als *routines* verwendet (G1: LL = 94,26; $p < 0,0001$; G2: LL = 29,79; $p < 0,0001$; G3: LL = 78,50; $p < 0,0001$).

6.1.3.1.2 *Token frequencies* formelhafte Sequenzen (*routines* und *patterns*) gesamt zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen

Ein weiterer Schritt in der quantitativen Betrachtung des Sprachdatenmaterials beinhaltete die Ermittlung der *token frequencies* der formelhaften Sequenzen im Ganzen sowie der *routines* und *patterns* im Besonderen pro Erfassungs-/Erhebungsintervall.

Aus Abb. 6-5 geht hervor, dass formelhafte Sequenzen zu allen Erfassungs-/Erhebungsintervallen verwendet werden.

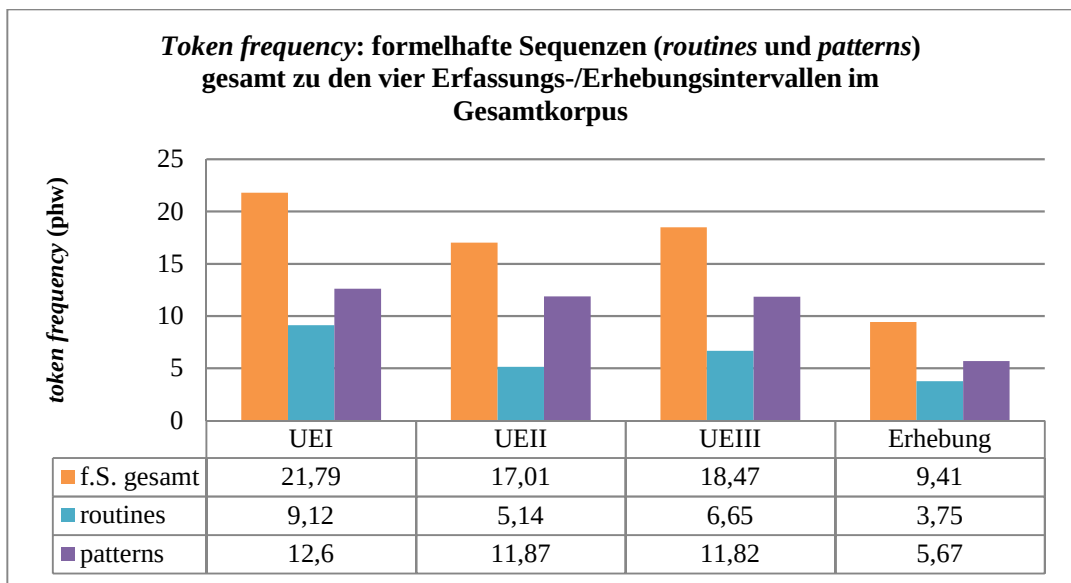


Abb. 6-5: *Token frequencies* der formelhaften Sequenzen (*routines* und *patterns*) zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen im Gesamtkorpus

Von UEI zu UEIII nimmt die Auftretenshäufigkeit der formelhaften Sequenzen gesamt und der *routines* signifikant ab (LL f. S. gesamt = 7,46; $p < 0,01$; LL *routines* = 11,29; $p < 0,001$), der *pattern*-Gebrauch sinkt dagegen nur geringfügig (LL = 0,67; nicht signifikant). Der Gebrauch der *routines* nimmt von UEII zu UEIII signifikant zu (LL = 8,80; $p < 0,01$), die Auftretenshäufigkeit der *patterns* nimmt dagegen geringfügig ab (LL = 0,01; nicht signifikant).

Von UEI zur Erhebungsphase nimmt die Verwendungshäufigkeit formelhafter Sequenzen insgesamt wie auch differenziert nach *routines* und *patterns* höchst signifikant ab (LL f. S. gesamt = 121,31; $p < 0,0001$; LL *routines* = 57,05; $p < 0,0001$; LL *patterns* = 64,67; $p < 0,0001$).

6.1.3.1.3 Zusammenfassung

Die Ergebnisse deuten auf einen signifikant häufigeren Gebrauch von *patterns* im Vergleich zu *routines* sowohl im Gesamtkorpus als auch in den Lerngruppenteilkorpora hin. Diese Tendenz scheint zudem für alle vier Erfassungs-/Erhebungsintervalle zutreffend zu sein. Auffällig erscheint außerdem, dass die Auftretenshäufigkeit (phw) der *patterns* im Laufe des Schuljahres nur geringfügig sinkt, während der Gebrauch der *routines* signifikant abnimmt. Dies deutet darauf hin, dass dem *pattern*-Gebrauch eine eher konstant bleibende Bedeutung zukommt.

Offen blieb bislang die Frage, ob alle Schüler/-innen, d. h. leistungsstarke und -schwache Lernende wie auch Kinder des Leistungsmittelfeldes, in gleichem Maße von formelhaften Sequenzen, *routines* und *patterns* Gebrauch machen oder ob sich hier möglicherweise Unterschiede abzeichnen. Dies soll im Folgenden näher betrachtet werden.

6.1.3.2 Betrachtung Teilkorpora nach Leistungsniveau

Die nachfolgende Ergebnisdarstellung gliedert sich erstens in eine Betrachtung der *token*-Summenwerte der verwendeten formelhaften Sequenzen, der *routines* und der *patterns* in den Teilkorpora der drei Leistungsniveaus. Zweitens erfolgt die Analyse der *token frequencies* der verwendeten formelhaften Sequenzen, der *routines* und der *patterns* in den vier Erfassungs-/ Erhebungsintervallen.

6.1.3.2.1 Summe der *token frequencies* formelhafter Sequenzen (*routines* und *patterns*) gesamt

Die *token frequencies* der formelhaften Sequenzen im Ganzen sowie der *routines* und der *patterns* im Besonderen in den Teilkorpora leistungstärkerer, mittelstarker und eher leistungsschwächerer Schüler/-innen stellen sich wie folgt dar (s. Abb. 6-6):

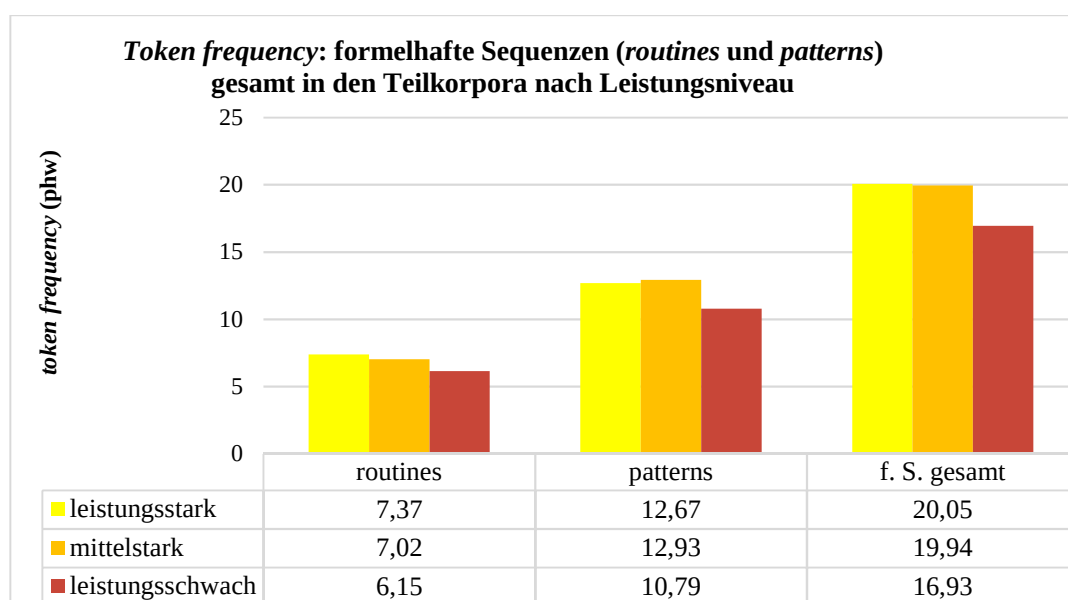


Abb. 6-6: *Token frequencies* formelhafter Sequenzen (*routines* und *patterns*) gesamt in den Teilkorpora nach Leistungsniveau

Die *token frequencies* lassen erkennen, dass *patterns* von Kindern unabhängig ihres Leistungsniveaus signifikant häufiger als *routines* verwendet werden (leistungsstark: LL =

43,07; $p < 0,0001$; mittelstark: LL = 54,77; $p < 0,0001$; leistungsschwach: LL = 55,39; $p < 0,0001$). Dies entspricht der bereits im Gesamtkorpus beobachteten Tendenz einer Präferenz für den Gebrauch von *patterns* (s. Kapitel 6.1.3.1.3).

Darüber hinaus deuten die *token*-Summenwerte darauf hin, dass leistungsstarke Lernende und Schüler/-innen im Leistungsmittelfeld insgesamt häufiger auf formelhafte Sequenzen zurückgreifen als leistungsschwächere Kinder (LL leistungstark-leistungsschwach = 6,38; $p < 0,01$; LL leistungsschwach-mittelstark = 6,00; $p < 0,01$). Während die Verwendungshäufigkeit der *routines* in den drei Leistungsniveaus nur geringfügig variiert (leistungstark: 7,37 phw; mittelstark: 7,02 phw; leistungsschwach: 6,15 phw), weisen die *token*-Werte der *patterns* hingegen größere Unterschiede auf. Insbesondere leistungsschwächere Kinder verwenden *patterns* deutlich seltener als Lernende der beiden anderen Niveaustufen (LL leistungstark-leistungsschwach = 3,70; nicht signifikant; LL leistungsschwach-mittelstark = 4,73; $p < 0,05$).

6.1.3.2.2 *Token frequencies* formelhafter Sequenzen (*routines* und *patterns*) zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen

In Tabelle 6-2 werden die *token frequencies* der formelhaften Sequenzen, der *routines* und der *patterns* gesamt zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen in den drei Leistungsniveaus dargestellt.

		UEI	UEII	UEIII	Erhebung	Summe <i>tokens</i>
leistungs- stark	f. S. gesamt	20,21	17,27	15,97	7,43	20,05
	<i>routines</i> gesamt	6,88	6,14	5,89	3,1	7,37
	<i>patterns</i> gesamt	13,33	11,13	10,08	4,37	12,67
mittel- stark	f. S. gesamt	26,81	18,23	23,8	12,1	19,94
	<i>routines</i> gesamt	14,2	5,66	7,79	4,22	7,02
	<i>patterns</i> gesamt	12,62	12,57	16,01	8,44	12,93
leistungs- schwach	f. S. gesamt	18,12	18,7	19,13	12,92	16,93
	<i>routines</i> gesamt	6,97	5,99	6,89	5,08	6,15
	<i>patterns</i> gesamt	11,15	12,72	12,34	7,85	10,79

Tabelle 6-2: *Token frequencies* (phw) der formelhaften Sequenzen (*routines* und *patterns*) gesamt zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen in den Teilkorpora nach Leistungsniveau

Die folgende Betrachtung der *token frequencies* umfasst (1) einen Vergleich des Gebrauchs von *routines* und *patterns*, (2) eine Darstellung des Auftretensverlaufs formelhafter Sequenzen (*routines* und *patterns*) sowie (3) einen Vergleich zwischen den Leistungsniveaus hinsichtlich der Auftretenshäufigkeit zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen.

(1) Vergleich des Gebrauchs von routines und patterns

Es konnte bereits gezeigt werden, dass *patterns* sowohl im Gesamtkorpus als auch in den drei Lerngruppen signifikant häufiger verwendet werden als *routines* (s. Kapitel 6.1.3.1.3). Vergleicht man die *token*-Werte der *routines* mit denen der *patterns* in den Teilkorpora der drei Leistungsniveaus, so setzt sich dieser Trend insofern fort, als *patterns* auch mit Blick auf die verschiedenen Erfassungs-/Erhebungszeitpunkte unabhängig von der Leistungstärke der Kinder teilweise signifikant häufiger als *routines* verwendet werden – in UEII und UEIII sogar in allen drei Teilkorpora (s. Anhang 3.5.2). Eine Ausnahme stellt in diesem Zusammenhang der Teilkorpus der mittelstarken Kinder (UEI, s. Tabelle 6-2) dar, in dem sich die *token frequency* der *routines* auf 14,2 phw beläuft und damit höher als die der *patterns* ausfällt (12,62 phw).

(2) Darstellung des Auftretensverlaufs formelhafter Sequenzen (routines und patterns)

Betrachtet man den Verlauf der Auftretenshäufigkeiten im Laufe des Schuljahres in den drei Teilkorpora, so weisen die *token*-Werte der eher leistungsstark eingeschätzten Kinder auf einen teilweise hoch signifikanten Verwendungsabstieg hin (s. UEI-Erhebung, Tabelle 6-3). Die *token*-Werte der Lernenden des Leistungsmittelfeldes sinken von UEI zu UEII überwiegend signifikant und steigen dann von UEII zu UEIII entgegen des allgemeinen Trends an (s. Tabelle 6-3). Zur Erhebungsphase hin nehmen die *tokens* erwartungsgemäß ab (s. Tabelle 6-3).

LL (<i>log likelihood</i>)-Werte und Signifikanzindizierung											
		UEI-UEII		UEII-UEIII		UEIII-Erhebung		UEI-Erhebung		UEI-UEIII	
leistungsstark	f. S. gesamt	↘	1,49	↘	0,62	↘	43,52	↘	45,64	↘	3,76
	<i>routines</i> gesamt	↘	0,27	↘	0,06	↘	11,99	↘	10,71	↘	0,57
	<i>patterns</i> gesamt	↘	1,28	↘	0,63	↘	32,20	↘	36,13	↘	3,43
						****		****			
mittelstark	f. S. gesamt	↘	7,91	↗	7,39	↘	29,85	↘	3,28	↘	61,19
	<i>routines</i> gesamt	↘	19,05	↗	3,38	↘	9,31	↘	0,65	↘	5,65
	<i>patterns</i> gesamt	↘	0	↗	4,15	↘	20,55	↘	9,53	↗	66,61
		171				**				****	
leistungsschwach	f. S. gesamt	↗	0,03	↗	0,02	↘	8,19	↘	3,56	↗	0,11
	<i>routines</i> gesamt	↘	0,25	↗	0,33	↘	1,87	↘	1,21	↘	0
	<i>patterns</i> gesamt	↗	0,34	↘	0,05	↘	6,55	↘	2,35	↗	0,21
						**					

Tabelle 6-3: Ergebnisse der Signifikanztests auf der Grundlage der *token*-Werte formelhafter Sequenzen (*routines* und *patterns*) gesamt (zeitlicher Vergleich) in den Teilkorpora nach Leistungsniveau

Obwohl die absoluten Werte der formelhaften Sequenzen, der *routines* und der *patterns* einen kontinuierlichen Anstieg von UEI zu UEIII erkennen lassen (s. Anhang 3.5.1), nehmen diese von UEI zu UEII – mit Ausnahme von den Werten der leistungsschwächeren Kinder – prozentual ab (s. Tabelle 6-2). Dies lässt sich möglicherweise mit Blick auf die tendenziell steigende Wortanzahl von UEI zu UEII sowohl im Teilkorpus der Kinder des Leistungsmittelfeldes als auch im Teilkorpus der leistungsstarken Schüler/-innen begründen (s. Kapitel 6.1.2.2, Anhang 3.2.2).

Im Teilkorpus der leistungsschwächeren Schüler/-innen steigen die *token*-Werte von UEI zu UEII zu UEIII geringfügig (keine Signifikanzen, s. Tabelle 6-3). Erst in der Erhebungsphase nimmt die Auftretenshäufigkeit der formelhaften Sequenzen gesamt und der *patterns* im Speziellen signifikant ab (s. Tabelle 6-3). Dieser Verlauf entspricht der bereits beobachteten

¹⁷¹ Signifikanzindizierung:

↗ Anstieg * $p < 0,05$ *** $p < 0,001$
 ↘ Abstieg ** $p < 0,01$ **** $p < 0,0001$

Tendenz einer generellen Abnahme des formelhaften Sprachgebrauchs von UEIII zur Erhebungsphase.

(3) Vergleich zwischen den Leistungsniveaus hinsichtlich der Auftretenshäufigkeit zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen

Betrachtet man die Auftretenshäufigkeit formelhafter Sequenzen im Ganzen sowie der *routines* und der *patterns* im Besonderen im Laufe des Schuljahres, so ist zu erkennen, dass sich die *token*-Werte der mittelstarken Schüler/-innen in UEI und UEIII teilweise signifikant höher darstellen als bei den Kindern der beiden anderen Leistungsniveaus (s. Tabelle 6-4, graue Hinterlegungen). In UEII sind dagegen die geringsten Unterschiede hinsichtlich der Auftretenshäufigkeit formelhafter Sequenzen in den drei Leistungsniveaus erkennbar (keine Signifikanzen, s. Tabelle 6-4).

LL(log likelihood)-Werte und Signifikanzindizierung							
		leistungsstark-mittelstark		leistungsstark-leistungsschwach		leistungsschwach-mittelstark	
UEI	f. S. gesamt	↗	3,59	↘	0,41	↗*	5,09
	<i>routines</i>	↗***	10,16	↗	0	↗***	7,54
	<i>patterns</i>	↘	0,08	↘	0,70	↗	0,27
UEII	f. S. gesamt	↗	0,24	↗	0,32	↘	0,03
	<i>routines</i>	↘	0,18	↘	0,01	↘	0,05
	<i>patterns</i>	↗	0,80	↗	0,60	↘	0
UEIII	f. S. gesamt	↗****	21,18	↗	2,84	↗*	4,47
	<i>routines</i>	↗	3,62	↗	0,79	↗	0,48
	<i>patterns</i>	↗****	18,56	↗	2,08	↗*	4,42
Erhebung	f. S. gesamt	↗***	12,69	↗***	13,13	↘	0,02
	<i>routines</i>	↗	1,56	↗*	4,20	↘	0,54
	<i>patterns</i>	↗***	12,50	↗***	9,04	↗	0,15

Tabelle 6-4: Ergebnisse der Signifikanztests auf der Grundlage der *token*-Werte der formelhaften Sequenzen (*routines* und *patterns*) gesamt (Vergleich der Leistungsniveaus zu den vier Zeitintervallen)

Es ist außerdem zu beobachten, dass leistungsschwächere Schüler/-innen nicht generell seltener auf *patterns* zurückgreifen als Kinder der beiden anderen Leistungsniveaus (s. Kapitel 6.1.3.2.1). Die Signifikanztests zu den verschiedenen Zeitintervallen deuten vielmehr darauf hin, dass leistungsschwächere Lernende zwar in UEI noch tendenziell weniger Gebrauch von *patterns* machen (nicht signifikant, Tabelle 6-4), aber in UEII, UEIII und in

der Erhebungsphase (signifikant) häufiger auf *patterns* zurückgreifen als leistungsstärkere Schüler/-innen (s. Tabelle 6-4).

Auffällig erscheint, dass vor allem in der Erhebungsphase mittelstarke und leistungsschwächere Kinder signifikant häufiger auf die erlernten formelhaften Sequenzen im Allgemeinen und *patterns* im Besonderen zurückgreifen als leistungsstarke Lernende (s. Tabelle 6-4, orangene Hinterlegungen). Vor dem Hintergrund, dass die durchschnittliche Einzelkorpusgröße leistungsstarker Kinder keine signifikanten Unterschiede zu den Einzelkorpusgrößen mittelstarker bzw. leistungsschwacher Schüler/-innen zum Erhebungszeitpunkt erkennen lässt (s. Kapitel 6.1.2.2, Anhang 3.2.2), kann angenommen werden, dass leistungsstärkere Kinder bereits zunehmend Äußerungen konstruieren, die nicht mehr dem formelhaften Sprachgebrauch zuzuordnen sind.

6.1.3.2.3 Zusammenfassung

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Schüler/-innen unabhängig von ihrer Leistungsstärke signifikant häufiger von *patterns* als von *routines* Gebrauch machen. Diese Beobachtung trifft sowohl für die Gesamtanzahl aller *tokens* als auch für die einzelnen Erfassungs-/Erhebungsintervalle zu.

Die Auftretenshäufigkeit der formelhaften Sequenzen im Ganzen sowie der *routines* und der *patterns* im Besonderen nimmt in den Teilkorpora der drei Leistungsniveaus von UEIII zur Erhebungsphase überwiegend signifikant ab. Obwohl die absoluten *token*-Werte von UEI zu UEII zu UEIII auf allen Leistungsniveaus tendenziell zunehmen, weisen die phw-Werte aufgrund der gleichzeitig steigenden Wortanzahlen eher Verwendungsabstiege auf. Signifikante Anstiege lassen sich lediglich im Teilkorpus der mittelstarken Kinder ermitteln (UEII-UEIII: f. S. *gesamt* und *patterns*, s. Tabelle 6-3).

Die Auftretenshäufigkeit formelhafter Sequenzen, der *routines* und der *patterns* weist mit Ausnahme von UEII in allen anderen Erfassungs-/Erhebungsintervallen signifikante Unterschiede zwischen den Leistungsniveaus auf. In UEI verwenden mittelstarke Kinder signifikant häufiger *routines* und in UEIII signifikant häufiger formelhafte Sequenzen im Ganzen sowie *patterns* im Besonderen als Lernende der beiden anderen Leistungsniveaus.

In der Erhebungsphase äußern leistungsstarke Kinder signifikant weniger formelhafte Sequenzen im Ganzen und *patterns* im Besonderen als Schüler/-innen der beiden anderen Leistungsniveaus. Zwischen mittelstarken und leistungsschwachen Kindern sind in der Erhebungsphase dagegen keine signifikanten Unterschiede erkennbar.

6.1.3.3 Interpretation der Ergebnisse

In der vorangegangenen Ergebnisdarstellung wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass die Schüler/-innen unabhängig von ihrem Leistungsniveau signifikant häufiger von *patterns* als von *routines* Gebrauch machen. Diese Beobachtung unterstützt insofern die bereits näher ausgeführte wichtige Bedeutung des *pattern*-Einsatzes für das Erlernen der Fremdsprache (s. Kapitel 2.1.2.4.2), als möglicherweise die inhaltliche Variabilität der *patterns* auch in den hier untersuchten Dialogen zu einem größeren Anwendungsspektrum sowie, hiermit eng verbunden, zu einer höheren Auftretenshäufigkeit führte.

Interessanterweise ist zu beobachten, dass die Verwendungshäufigkeit formelhafter Sequenzen im Ganzen sowie der *routines* und der *patterns* im Besonderen im Laufe des Schuljahres, d. h. von UEI zu UEII zu UEIII, tendenziell bzw. teilweise signifikant abnimmt und das, obwohl die Schüler/-innen immer mehr formelhafte Sequenzen erlernen.¹⁷² Vor diesem Hintergrund wäre allerdings eher eine Zunahme des formelhaften Sprachgebrauchs zu erwarten gewesen. Zwar erscheint dies mit Blick auf die absoluten Werte überwiegend leistungsniveauunabhängig zutreffend zu sein (s. Anhang 3.5.1), allerdings steigen auch die durchschnittlich geäußerten Wortanzahlen in den Einzelkorpora nach Leistungsniveau (signifikant) an (s. Kapitel 6.1.2.2, Anhang 3.2.2), so dass sich die Auftretenshäufigkeiten prozentual womöglich weniger stark auswirken. In ähnlicher Weise sinken auch von UEIII zur Erhebungsphase die phw-Werte sowohl im Gesamtkorpus als auch in den Teilkorpora nach Leistungsniveau entgegen den Erwartungen signifikant. Eine plausible Erklärung für die beobachteten Verwendungsabstiege stellen möglicherweise die zunehmend einsetzenden Segmentierungs- und Analyseprozesse der Schüler/-innen im Umgang mit den formelhaften Sequenzen dar. Insbesondere die zweite Aufgabe während der Sprechdatenerhebung forderte die Lernenden insofern zu einem sprachlichen Transfer heraus, als auf formelhafte Sequenzen, die den Kindern lediglich in der zweiten Person Singular bekannt waren, nur begrenzt zurückgegriffen werden konnte mit der Folge, dass erlernte formelhafte Sequenzen abgewandelt wurden bzw. die Lernenden möglicherweise zunehmend eigenständig Sätze konstruieren mussten (s. hierzu auch Kapitel 4.5.5). Während in den Teilkorpora der leistungsstarken und mittelstarken Kinder die Auftretenshäufigkeit formelhafter Sequenzen bereits von UEI zu UEIII signifikant abnimmt, stellen sich die Werte bei den leistungsschwachen Kindern eher konstant dar (LL = 0,11; nicht signifikant) bzw. nehmen erst zur Erhebungsphase signifikant ab (s. Tabelle 6-3). Diese Entwicklung lässt die Vermutung zu,

¹⁷² Eine Ausnahme stellt in diesem Zusammenhang der Teilkorpus der mittelstarken Lernenden dar: Hier steigen die Werte von UEII zu UEIII entgegen des allgemeinen Trends signifikant an (s. Kapitel 6.1.2.2, Tabelle 6-3).

dass leistungsschwächere Lernende scheinbar erst aufgrund der zweiten Aufgabe verstärkt zum Segmentieren und Analysieren in der Erhebungsphase veranlasst wurden. Dass leistungsstarke Kinder in der Erhebungsphase signifikant seltener auf formelhafte Sequenzen zurückgreifen, obwohl deren durchschnittlich geäußerte Wortanzahl – im Gegensatz zu den Kindern der beiden anderen Leistungsniveaus – von UEIII zur Erhebung signifikant ansteigt (s. Anhang 3.2.2), unterstützt die Vermutung, dass die Segmentierungs- und Analysetätigkeit der leistungstärkeren Kinder möglicherweise am weitesten fortgeschritten ist. Eine detaillierte Betrachtung dieses Phänomens ist aus rein frequenzanalytischer Perspektive jedoch kaum möglich und bedarf der vertieften qualitativen Analyse (s. Kapitel 6.2).

6.1.4 *Type/Token frequencies und Index of Guiraud ausgewählter patterns*

Das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis produktiven Sprechens (s. Kapitel 2.2.5.3) sieht u.a. das Merkmal der paradigmatischen Variation des/der *slot/-s* eines *pattern* vor, welches in der Korpuslinguistik mittels der *type frequency* bestimmt wird (s. Kapitel 2.2.2.2). In Kapitel 4.6.2.2 wurde bereits erläutert, dass sowohl die *types* für die Anzahl der verschiedenen Inhaltswörter innerhalb eines *pattern* als auch die *types* für die Anzahl der hierbei berücksichtigten Inhaltsbereiche ermittelt wurden und warum dies jeweils geschah. Insbesondere dem variierten Gebrauch eines *pattern* mit Wörtern verschiedener Inhaltsbereiche wird insofern eine wichtige Aussagekraft für die Untersuchung des produktiven Sprechens beigemessen, als eine themenübergreifende Anwendung erste Anhaltspunkte hinsichtlich der ‚Herauslösung‘ des *pattern* aus seinem ursprünglichen Einführungskontext liefern kann.

Eine Zunahme der den Kindern zur Verfügung stehenden Inhaltsbereiche im Laufe des Schuljahres ist insofern eng mit einer Erweiterung ihrer kommunikativen Möglichkeiten verbunden, als sich dadurch viele weitere Füllmöglichkeiten der *patterns* ergeben. Vor diesem Hintergrund muss die Einschätzung der ermittelten *type frequencies* unter Berücksichtigung der im Unterricht eingeführten Inhaltsbereiche vorgenommen werden.¹⁷³ In

¹⁷³ Eine exakte Rekonstruktion der *types* (Inhaltsbereiche) unter Berücksichtigung der jeweils bereits eingeführten Inhaltswörter/-bereiche in den verschiedenen Zeitintervallen findet erst in der qualitativen fallanalytischen Betrachtung der Schülerdialoge statt (s. Kapitel 6.2). Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass neuer Wortschatz innerhalb der verschiedenen Zeitintervalle nicht vollständig in der jeweils ersten Stunde einer Unterrichtseinheit eingeführt wurde, so dass exakt überprüft werden muss, wann welche Dialoge innerhalb der Einheit gesprochen wurden und was genau zu diesen Zeitpunkten bereits bekannt war. Angesichts des aufwändigen Verfahrens eines derart konsequenten Rückbezugs auf die kontextuellen Bedingungen kann dies erst im Rahmen der Einzelfallbetrachtungen angemessen realisiert werden.

diesem Zusammenhang ist zu erkennen, dass die Anzahl der eingeführten Inhaltsbereiche im Laufe des Schuljahres von durchschnittlich ca. drei Inhaltsbereichen (G1/G2: 3, G3: 5) zu Schuljahresbeginn (Phase I) auf durchschnittlich ca. 14 Inhaltsbereiche (G1: 13, G2: 14, G3: 16) am Ende des Schuljahres (Erhebungsphase) ansteigt (s. Anhang 3.4.8).

Über die Ermittlung der Frequenzen hinaus berechnete ich außerdem den *Index of Guiraud* sowohl auf Grundlage der *types* (Inhaltswörter) als auch der *types* (Inhaltsbereiche), um den produktiven Gebrauch einzelner *patterns* unabhängig von der jeweils vorliegenden Korpusgröße zu ermitteln (s. Kapitel 4.6.2.5).

Die folgende Darstellung berücksichtigt ausschließlich Ergebnisse, die aus der frequenzanalytischen Betrachtung der *patterns* des gemeinsamen Kerns (s. ausführlich Kapitel 4.6.2.3, *Reduktion der zu untersuchenden patterns*) im Gesamtkorpus und in den Teilkorpora nach Leistungsniveau gewonnen wurden.

6.1.4.1 Betrachtung Gesamtkorpus

Die Darstellung der *type/token frequencies* und des *Index of Guiraud* der *patterns* des gemeinsamen Kerns im Gesamtkorpus erfolgt zunächst auf Grundlage der Summenwerte.¹⁷⁴ Erst in einem zweiten Schritt betrachte ich die *patterns* im Einzelnen.

6.1.4.1.1 Betrachtung der *patterns* des gemeinsamen Kerns gesamt zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen

***Token frequencies* und *type frequencies* (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche)**

Abb. 6-7 stellt den Verlauf der *type* und *token frequencies* der *patterns* des gemeinsamen Kerns zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen im Laufe des Schuljahres dar.

¹⁷⁴ Während die *token frequencies* der einzelnen *patterns*, wie sie im Anhang 3.4.3 zu sehen sind, lediglich addiert werden konnten, mussten die *type frequencies* pro Teilkorpus (hier: gruppenübergreifend nach Zeitintervall) jeweils neu ermittelt werden, um Doppelungen auszuschließen (s. auch Kapitel 4.6.2.2).

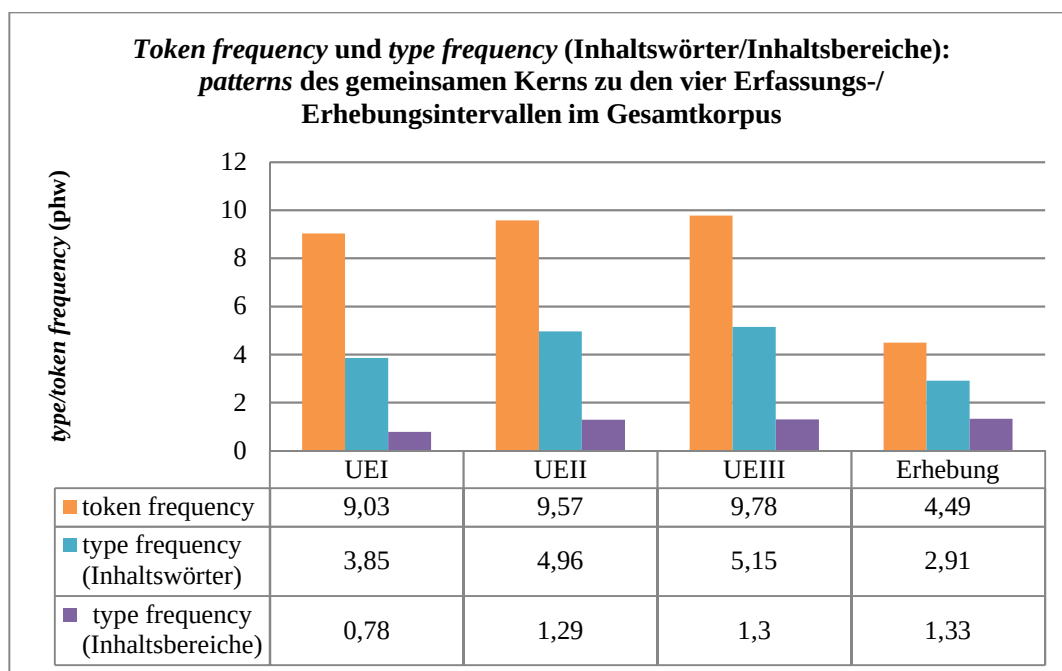


Abb. 6-7: Token/Type frequencies (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche) der *patterns* des gemeinsamen Kerns zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen im Gesamtkorpus

Anders als die Auftretenshäufigkeit der *patterns* gesamt (s. Kapitel 6.1.3.1.1) sprechen die *token*-Werte der *patterns* des gemeinsamen Kerns für einen leichten Verwendungsanstieg von UEI zu UEII zu UEIII (LL UEI-UEII = 0,38; nicht signifikant; LL UEII-UEIII = 0,11; nicht signifikant). Übereinstimmend mit den *token*-Werten der *patterns* gesamt ist dagegen die signifikante Abnahme von UEIII zur Erhebungsphase (LL = 78,52; $p < 0,0001$), welche zudem auch aus lerngruppenspezifischer Perspektive zu erkennen ist (G1: LL = 27,40; $p < 0,0001$; G2: LL = 24,42; $p < 0,0001$; LL G3 = 21,10; $p < 0,0001$). Dieser Verlauf entspricht dem bereits beobachteten Trend einer allgemeinen Abnahme formelhafter Sequenzen in der Erhebungsphase.

Entsprechend der fortlaufenden Wortschatzvergrößerung der Fremdsprachenlernenden (s. Kapitel 6.1.4) steigen die *type frequencies* der verwendeten Inhaltswörter von UEI zu UEIII signifikant an (LL = 4,94; $p < 0,05$). In UEI entspricht dies durchschnittlich ca. neun verschiedenen Inhaltswörtern pro *pattern* (69 absolut) und in UEIII sind es durchschnittlich bereits ca. 34 *types* (Inhaltswörter) pro *pattern* (273 absolut). Auch in den drei Lerngruppen nehmen die Werte von UEI zu UEII zu UEIII tendenziell (nicht signifikant, s. Anhang 3.4.2) zu. Ähnlich wie die *token*-Werte sinken auch die *type*-Werte (Inhaltswörter) von UEIII zur Erhebungsphase hoch signifikant (LL = 24,74; $p < 0,0001$). Die *type frequencies* der berücksichtigten Inhaltsbereiche nehmen von UEIII zur Erhebungsphase hingegen nicht ab,

sondern steigen sowohl im Gesamtkorpus als auch in den einzelnen Lerngruppenkorpora in Relation zur Gesamtwortzahl leicht (nicht signifikant, s. Anhang 3.4.2) an.

Während die *token frequencies* der *patterns* des gemeinsamen Kerns gesamt von UEI zur Erhebungsphase rückläufig sind (s. Abb. 6-7), nimmt die *type frequency* (Inhaltswörter) von UEI zu UEIII (LL = 4,94; $p < 0,05$) bzw. die *type frequency* (Inhaltsbereiche) von UEI zur Erhebungsphase (z. B. G1: LL = 4,42; $p < 0,05$) teilweise signifikant zu. Die sinkenden *token*-Werte und die gleichzeitig steigenden *types* (Inhaltsbereiche) deuten darauf hin, dass die erlernten *patterns* insofern zunehmend produktiver genutzt werden, als es den Lernenden gelingt, diese nicht nur mit Inhaltswörtern eines Inhaltsbereichs zu füllen (Anzahl der Inhaltsbereiche in UEI: 14 absolut), sondern mit durchschnittlich bis zu fünf verschiedenen pro *pattern* (Anzahl der Inhaltsbereiche in der Erhebungsphase: 43 absolut, s. auch Anhang 3.4.1).

Index of Guiraud (Inhaltsbereiche)

Die Werte des *Index of Guiraud* auf Grundlage der *token frequencies* der *patterns* des gemeinsamen Kerns gesamt und der *type*-Anzahl der hierbei berücksichtigten Inhaltsbereiche unterstützen die beobachtete Tendenz eines zunehmend produktiveren Gebrauchs der *patterns* insofern, als diese von Zeitintervall zu Zeitintervall kontinuierlich ansteigen – auch von UEIII zur Erhebungsphase (s. Abb. 6-8).

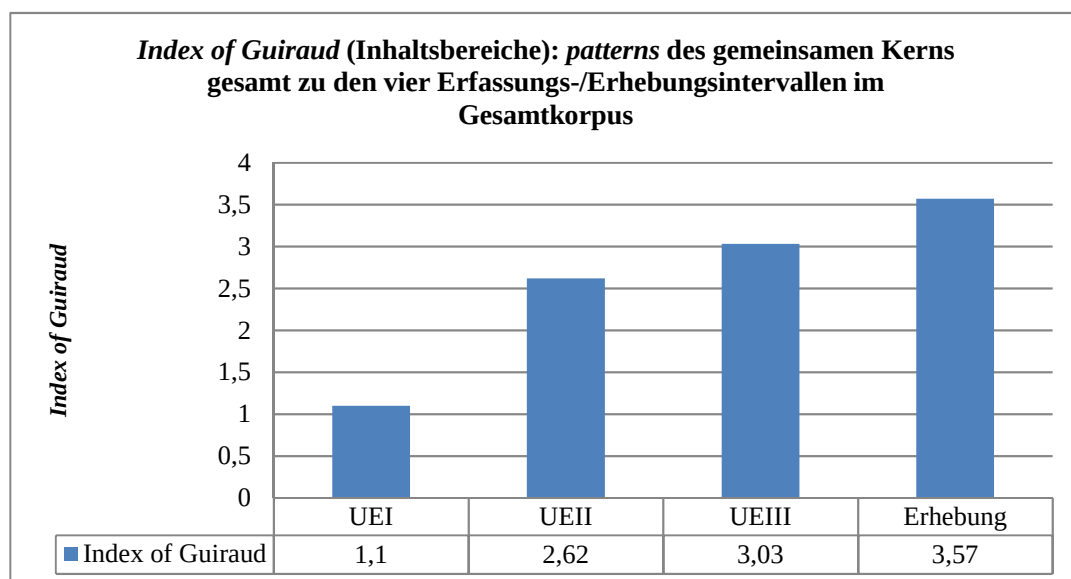


Abb. 6-8: *Index of Guiraud* (Inhaltsbereiche) der *patterns* des gemeinsamen Kerns gesamt zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen im Gesamtkorpus

Im Folgenden richtet sich der Blick darauf, ob die zunehmende Produktivität auf alle *patterns* gleichermaßen zutrifft oder ob es *patterns* gibt, die in diesem Zusammenhang besonders hervortreten.

6.1.4.1.2 Betrachtung der *patterns* des gemeinsamen Kerns im Einzelnen

Token frequencies und *type frequencies* (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche)

Abb. 6-9 stellt die *token* und *type frequencies* (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche) der *patterns* im Einzelnen dar.

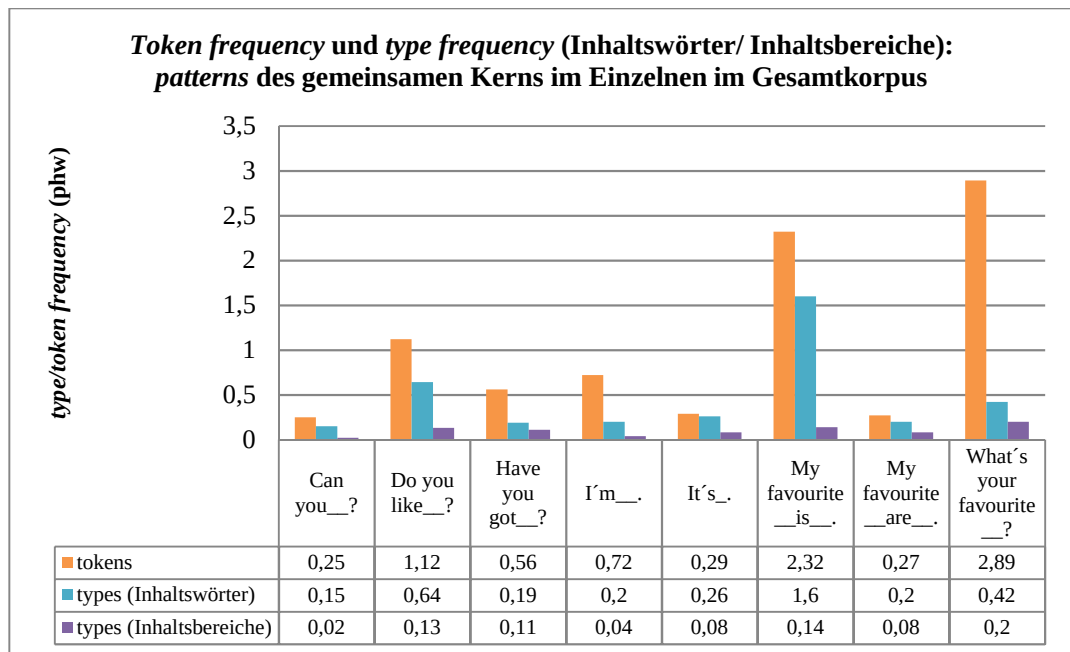


Abb. 6-9: *Token/Type frequencies* (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche) der *patterns* des gemeinsamen Kerns im Einzelnen im Gesamtkorpus

Die Darstellung lässt tendenziell erkennen, dass die *patterns* *What's your favourite_?*, *My favourite_is_.* und *Do you like_?* nicht nur am häufigsten (s. *token*-Werte, Abb. 6-9), sondern auch mit der größten Variabilität (s. *type*-Werte, Abb. 6-9) im Gesamtkorpus verwendet werden (s. hierzu auch die absoluten Werte, Anhang 3.4.3). Dies deutet insgesamt auf einen höchst produktiven Gebrauch der *patterns* hin (s. u., *Index of Guiraud*).

Auffällig erscheint zudem auch der vergleichsweise hohe *type*-Wert (Inhaltsbereiche) des *pattern* *Have you got_?*. Die niedrigsten *type*- und *token*-Werte entfallen hingegen auf die beiden *patterns* *Can you_?* und *My favourite_are_.* Außerdem stellt sich der *type*-Wert (Inhaltsbereiche) des *pattern* *I'm_.* auffallend gering dar.

Genauere Einschätzungen hinsichtlich des produktiven Gebrauchs der *patterns* können auf der Grundlage eines Vergleichs zwischen *type*- und *token*-Werten vorgenommen werden. Hierbei ist zu erkennen, dass die jeweils geringsten Differenzen zwischen den Werten der *patterns* *It's_.* und *My favourite_are_.* vorliegen: Die *token*-Anzahlen entsprechen hier nahezu den *type frequencies* (Inhaltswörter). Auch die absoluten Werte deuten darauf hin, dass mindestens jede zweite *occurrence* ein anderes Inhaltswort aufweist (*It's_.*: 42 *tokens*/37 *types* absolut; *My favourite_are_.*: 39 *tokens*/29 *types* absolut; s. auch Anhang 3.4.3). Dies spricht insofern für eine hohe Produktivität, als die beiden benannten *patterns* zwar äußerst selten vorkommen, sofern sie aber verwendet werden, treten diese überwiegend mit unterschiedlichen *slot fillers* auf.

Index of Guiraud (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche)

Abb. 6-10 stellt die Werte des *Index of Guiraud* [Inhaltswörter (Iw)] den Index-Werten auf Grundlage der Anzahl der verschiedenen Inhaltsbereiche (Ib) gegenüber.

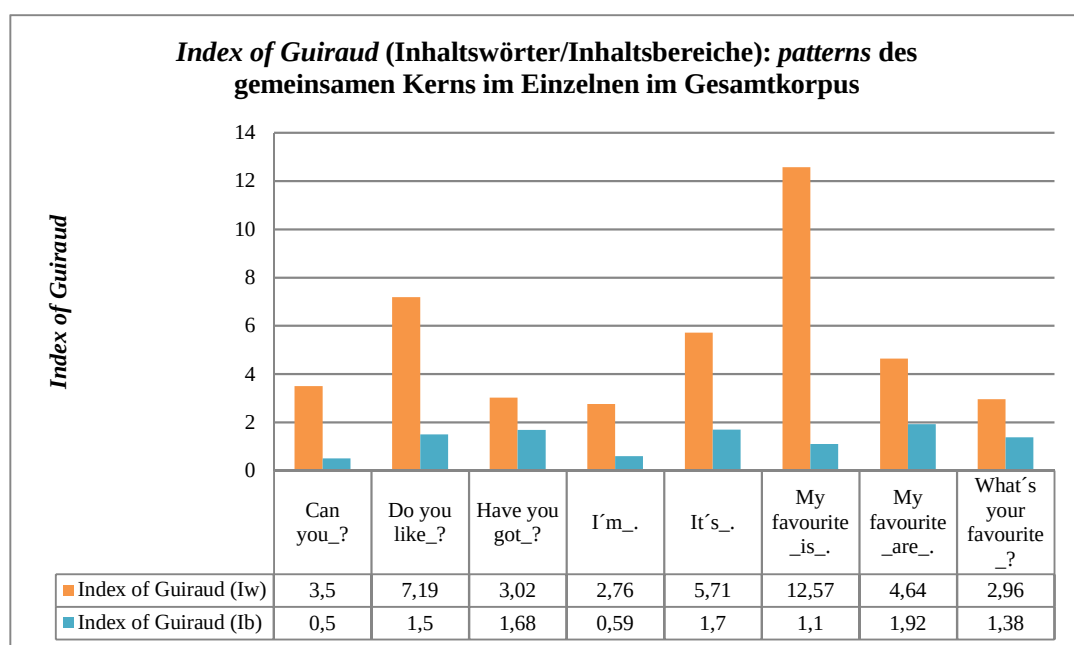


Abb. 6-10: *Index of Guiraud* (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche) der *patterns* des gemeinsamen Kerns im Einzelnen im Gesamtkorpus

In ähnlicher Weise, wie sich dies bereits in der separaten Betrachtung der *type frequencies* (Inhaltswörter) abzeichnete (s. Abb. 6-9), deuten auch die Index-Werte (Inhaltswörter) der *patterns* *My favourite_is_.*, *Do you like_?* und *What's your favourite_?* auf einen (höchst) produktiven Gebrauch hin (s. Abb. 6-10). Darüber hinaus weisen auch die Index-Werte (Inhaltswörter) der *patterns* *It's_.* und *My favourite_are_.* auf eine verhältnismäßig hohe

Produktivität hin. Dementsprechend entfallen auch die höchsten Index-Werte auf Grundlage der *types* (Inhaltsbereiche) auf die *patterns* *My favourite_are_.* und *It's_.* (s. Abb. 6-10). Zudem stellt sich der Index-Wert (Inhaltsbereiche) des *pattern* *Have you got_?* auffallend hoch dar.

6.1.4.1.3 Betrachtung der *patterns* des gemeinsamen Kerns im Einzelnen zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen

Tabelle 6-5 stellt sowohl die *token frequencies* als auch die *type frequencies* (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche) der *patterns* des gemeinsamen Kerns im Einzelnen zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen im Gesamtkorpus dar.

(phw)	UEI			UEII			UEIII			Erhebung		
	<i>token</i>	<i>type (Iw)</i>	<i>type (Ib)</i>	<i>token</i>	<i>type (Iw)</i>	<i>type (Ib)</i>	<i>token</i>	<i>type (Iw)</i>	<i>type (Ib)</i>	<i>token</i>	<i>type (Iw)</i>	<i>type (Ib)</i>
<i>Can you_?</i>	0	0	0	0	0	0	0,51	0,34	0,04	0,28	0,22	0,06
<i>Do you like_?</i>	0,11	0,11	0,11	0,30	0,23	0,13	2,54	1,49	0,28	0,34	0,28	0,12
<i>Have you got_?</i>	0,45	0,11	0,06	0,58	0,30	0,23	0,64	0,28	0,09	0,46	0,25	0,15
<i>I'm_.</i>	1,17	0,61	0,11	0,58	0,25	0,05	0,68	0,28	0,17	0,71	0,31	0,19
<i>It's_.</i>	0	0	0	0,86	0,73	0,1	0,08	0,08	0,08	0,12	0,12	0,12
<i>My favourite_is_.</i>	3,68	2,56	0,22	3,26	2,58	0,3	2,09	1,66	0,34	0,80	0,80	0,28
<i>My favourite_are_.</i>	0	0	0	0,25	0,23	0,13	0,49	0,36	0,13	0,09	0,09	0,09
<i>What's your favourite_?</i>	3,62	0,45	0,39	3,72	0,61	0,38	2,75	0,66	0,36	1,95	0,84	0,4

Tabelle 6-5: *Token/Type frequencies* (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche) der *patterns* des gemeinsamen Kerns (phw) im Einzelnen zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen im Gesamtkorpus

Token frequencies

Im Falle der *patterns* *Can you_?*, *It's_.* und *My favourite_are_.* ist auffällig, dass diese in UEI – bzw. *Can you_?* auch in UEII – noch nicht verwendet werden. Vor dem Hintergrund, dass *Can you_?* in allen drei Lerngruppen erst in UEIII eingeführt wurde (s. Kapitel 5.3.4.3), ist dieses Ergebnis weniger überraschend. Ähnliches trifft insofern auch für das *pattern* *Do you like_?* zu, als dieses aufgrund der unterschiedlichen Einführungszeitpunkte in G1 erstmalig in UEIII, in G2 ab UEII und in G3 bereits ab UEI auftritt (s. gruppenspezifische *token*-Werte, Anhang 3.4.4). Auffällig ist, dass – obwohl den Lernenden die beiden *patterns* *It's_.* und *My favourite_are_.* von Beginn des Schuljahres bzw. der UEI an vertraut sind (s. Kapitel 5.1.2, Kapitel 5.3.4.1) – diese erst ab UEII verwendet werden.

Die *token frequencies* der beiden *patterns* *What's your favourite_?* und *My favourite_is_.* stellen sich im zeitlichen Überblick des Schuljahres vergleichsweise hoch dar. *Do you like_?* weist lediglich in UEIII, in der das *pattern* in G1 und G2 eingeführt wurde (s. Kapitel

5.3.4.3), eine überdurchschnittlich hohe *token frequency* auf. Von UEIII zur Erhebungsphase nimmt die Auftretenshäufigkeit nahezu aller *patterns* teilweise signifikant ab (z. B. *Do you like_?*: LL = 71,78; $p < 0,0001$; *My favourite_is_.*: LL = 22,96; $p < 0,0001$; s. Anhang 3.4.5). Demzufolge trifft die beobachtete Tendenz einer allgemeinen Abnahme des *pattern*-Gebrauchs (s. Kapitel 6.1.4.1.1) auf nahezu alle hier im Einzelnen näher untersuchten *patterns* zu. Lediglich das *pattern It's_.* verzeichnet von UEIII zur Erhebungsphase einen leichten Anstieg (LL = 1,15; nicht signifikant).

Type frequencies (Inhaltswörter)

Ähnlich der *token frequencies* fallen auch die *type*-Werte (Inhaltswörter) der beiden *patterns* *My favourite_is_.* und *What's your favourite_?* aufgrund ihrer jeweils hohen Variabilität in den einzelnen Zeitintervallen auf (s. Tabelle 6-5). Während die Anzahl der verschiedenen Füllelemente im *pattern My favourite_is_.* von UEI/UEIII zur Erhebungsphase sowie von UEI zu UEIII jeweils signifikant abnimmt (LL UEI-Erhebung = 23,53; $p < 0,0001$; LL UEIII-Erhebung = 11,80; $p < 0,001$; LL UEI-UEIII = 5,44; $p < 0,05$), steigen die *type*-Werte des *pattern What's your favourite_?* tendenziell an (nicht signifikant, s. Anhang 3.4.5).

Vergleicht man den Verlauf der *token frequencies* des *pattern What's your favourite_?* mit dem Verlauf der *type frequencies* zu den verschiedenen Zeitintervallen, so wird deutlich, dass die *token*-Werte teilweise signifikant abnehmen, während die *types* jeweils zunehmen (s. Tabelle 6-5, s. auch Anhang 3.4.5). Dieser ab UEII einsetzende entgegengesetzte Verlauf deutet auf einen zunehmend produktiveren Gebrauch des *pattern* hin.

Index of Guiraud (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche)

Die Annahme eines zunehmend produktiveren Gebrauchs lässt sich mit Blick auf die Ergebnisse des *Index' of Guiraud* (Inhaltswörter) insofern bekräftigen, als auch hier lediglich die Index-Werte des *pattern What's your favourite_?* kontinuierlich – auch in der Erhebungsphase – zunehmen (s. Tabelle 6-6). Zudem weisen auch die Index-Werte (Inhaltsbereiche) des *pattern What's your favourite_?* auf eine kontinuierlich zunehmende Produktivität hin (s. Tabelle 6-6).

	UEI		UEII		UEIII		Erhebung	
	Index of Guiraud		Index of Guiraud		Index of Guiraud		Index of Guiraud	
	Iw	Ib	Iw	Ib	Iw	Ib	Iw	Ib
<i>Can you __?</i>	0	0	0	0	3,46	0,38	2,33	0,67
<i>Do you like __?</i>	1,41	1,41	2,60	1,44	6,80	1,29	2,71	1,21
<i>Have you got __?</i>	0,71	0,35	2,50	1,88	2,57	0,86	2,07	1,29
<i>I'm __.</i>	2,40	0,44	2,29	0,42	2,5	1,5	2,09	1,25
<i>It's __.</i>	0	0	4,97	0,86	2,0	2,0	2,0	2,0
<i>My favourite __ is __.</i>	5,66	0,49	8,98	1,06	8,35	1,71	5,1	1,77
<i>My favourite __ are __.</i>	0	0	5,85	1,58	3,73	1,37	1,73	1,73
<i>What's your favourite __?</i>	0,99	0,87	1,98	1,24	2,9	1,57	3,67	1,77

Tabelle 6-6: *Index of Guiraud* (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche) der *patterns* des gemeinsamen Kerns im Einzelnen zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen im Gesamtkorpus

Für das *pattern* *My favourite __ is __.* ist insofern ein ähnlicher Trend feststellbar, als auch hier die Index-Werte (Inhaltsbereiche) von Zeitintervall zu Zeitintervall ansteigen. Der produktive Gebrauch des *pattern* *It's __.* nimmt von UEII zu UEIII in Bezug auf die *types* (Inhaltsbereiche) auffallend zu und bleibt in der Erhebungsphase konstant (s. Tabelle 6-6). Berücksichtigt man an dieser Stelle ergänzend die absoluten *token*-Werte (s. Anhang 3.4.3), so ist von UEII zu UEIII/Erhebung wieder Erwarten zu erkennen, dass die *tokens* signifikant abnehmen (UEII: 34 absolut → UEIII/Erhebung: 4 absolut; LL UEII-UEIII = 36,77; $p < 0,0001$). Die hohe Produktivität ist letztlich aber insofern zu erklären, als die absoluten *type*-Werte der Inhaltswörter wie auch der Inhaltsbereiche in UEIII und in der Erhebung ebenso vier betragen, d. h., jede der vier *occurrences* tritt mit einem anderen Inhaltswort eines jeweils anderen Inhaltsbereichs auf (Hapax Legomenon, s. Kapitel 2.2.2.2).

Von UEIII zur Erhebungsphase verzeichnen außerdem noch die *patterns* *Can you __?*, *Have you got __?* und *My favourite __ are __.* leichte Anstiege (s. Tabelle 6-6). Die *patterns* *Do you like __?* und *I'm __.* lassen hingegen eine tendenzielle Abnahme des produktiven Gebrauchs erkennen (s. Tabelle 6-6, s. auch Anhang 3.4.7).

6.1.4.1.4 Zusammenfassung

Zwar werden die *patterns* des gemeinsamen Kerns von UEIII zur Erhebungsphase hin signifikant weniger verwendet, sofern sie aber auftreten, werden sie mit Füllwörtern verschiedener Inhaltsbereiche variiert. Dies lässt auf eine Zunahme des produktiven Gebrauchs der *patterns* des gemeinsamen Kerns gesamt schließen.

Die frequenzanalytische Untersuchung der *patterns* im Einzelnen lässt teilweise große Unterschiede hinsichtlich der Höhe der *tokens* und der *types* (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche)

in den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen erkennen. Die beiden eher niedrig frequenten *patterns* *My favourite_are_.* und *It's_.* werden insofern äußerst produktiv verwendet, als ihre wenigen *occurences* überwiegend verschiedene Füllwörter aufweisen, während sich die Anzahl der *types* (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche) im Falle eher hoch frequenter *patterns* im Verhältnis geringer darstellt.

Zudem fallen die Index-Werte (Inhaltsbereiche) der beiden *patterns* *What's your favourite_?* und *My favourite_is_.* auf, da diese im Laufe des Schuljahres – auch in der Erhebungsphase – kontinuierlich ansteigen.

6.1.4.2 Betrachtung Teilkorpora nach Leistungsniveau

In den vorangegangenen Darstellungen wurde deutlich, dass den *patterns* *What's your favourite_?* (2,89 phw) und *My favourite_is_?* (2,32 phw) aufgrund ihrer insgesamt wie auch im Laufe des Schuljahres kontinuierlich hohen Auftretenshäufigkeit im Gesamtkorpus sowie aufgrund ihres zunehmenden produktiven Gebrauchs eine wichtige Bedeutung für die Gestaltung der Schülerdialoge zukommt. Im Folgenden soll der Gebrauch der *patterns* auch im Hinblick auf das Leistungsniveau der Schüler/-innen zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen näher betrachtet werden. Trotz seiner eher geringen Verwendungshäufigkeit gehe ich außerdem auf das Antwort-*pattern* *My favourite_are_.* (0,27 phw) ein, da dessen Index-Werte (Inhaltsbereiche) auf einen hoch produktiven Gebrauch hindeuten (s. Kapitel 6.1.4.1.2). Ferner stellt es in sprechfunktionaler Hinsicht das Pluraläquivalent zu dem *pattern* *My favourite_is_.* dar und erlaubt möglicherweise aufgrund seiner formal-sprachlichen Besonderheit hinsichtlich der Pluralverbform weitere interessante Einblicke.¹⁷⁵

Im Folgenden werden zunächst die Summenwerte der drei *patterns* näher betrachtet. Danach gehe ich auf die einzelnen *patterns* ein.

6.1.4.2.1 Betrachtung der drei *patterns* gesamt

In Tabelle 6-7 werden die *token* und *type frequencies* (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche) der drei *patterns* zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen in den Teilkorpora der drei Leistungsniveaus dargestellt.

¹⁷⁵ Eine umfassende Begründung, warum die beiden *patterns* *My favourite_is_.* und *My favourite_are_.* überhaupt separat betrachtet werden, ist in Kapitel 4.6.2.2 zu finden.

(phw)		UEI	UEII	UEIII	Erhebung
leistungsstark	<i>tokens</i>	7,71	4,47	4,57	1,39
	<i>types (Inhaltswörter)</i>	4,38	2,6	2,63	1,14
	<i>types (Inhaltsbereiche)</i>	1,67	2,6	1,57	0,98
mittelstark	<i>tokens</i>	7,26	7,7	6,68	4,5
	<i>types (Inhaltswörter)</i>	3,79	5,1	4,97	3,66
	<i>types (Inhaltsbereiche)</i>	2,21	2,15	1,97	2,39
leistungsschwach	<i>tokens</i>	6,62	7,48	5,63	4,92
	<i>types (Inhaltswörter)</i>	5,57	6,23	4,22	4
	<i>types (Inhaltsbereiche)</i>	2,44	4,49	2,53	2,77

Tabelle 6-7: Token/Type frequencies (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche) der *patterns* *What's your favourite_?*, *My favourite_is_.* und *My favourite_are_.* gesamt (phw) zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen in den Teilkorpora nach Leistungsniveau

Token frequencies

Die Werte der leistungsstärkeren Schüler/-innen weisen zu den verschiedenen Erfassungs-/Erhebungsintervallen im Vergleich zu den Kindern der beiden anderen Leistungsniveaus tendenziell die größten Unterschiede auf (s. Abb. 6-11).

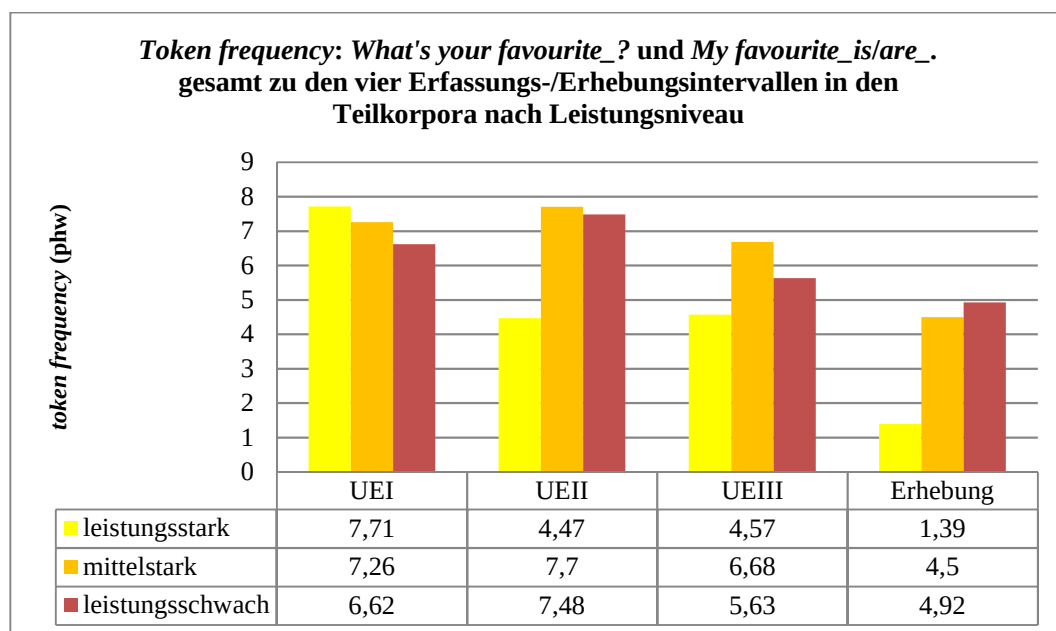


Abb. 6-11: Token frequencies (phw) der drei *patterns* *What's your favourite_?*, *My favourite_is_.* und *My favourite_are_.* gesamt zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen in den Teilkorpora nach Leistungsniveau

Die als leistungsstark eingeschätzten Schüler/-innen verwenden in UEI tendenziell häufiger die drei *patterns* als Kinder der beiden anderen Leistungsniveaus (keine Signifikanzen,

s. Anhang 3.5.7). Im Laufe des Schuljahres nehmen die *token frequencies* im Teilkorpus der leistungsstarken Kinder dann jedoch teilweise hoch signifikant ab (LL UEI-UEII = 5,74; $p < 0,05$; LL UEIII-Erhebung = 24,26; $p < 0,001$; LL UEI-Erhebung = 37,77; $p < 0,0001$; LL UEI-UEIII = 6,28; $p < 0,05$). Leistungsstärkere Lernende verwenden in UEII und UEIII teilweise signifikant seltener die drei *patterns* als Kinder der beiden anderen Leistungsniveaus (UEII: LL leistungsstark-mittelstark = 7,99; $p < 0,01$; LL leistungsstark-leistungsschwach = 4,48; $p < 0,05$; UEIII: LL leistungsstark-mittelstark = 5,41; $p < 0,05$).

In den Teilkorpora der mittelstarken und leistungsschwächeren Schüler/-innen nimmt die Verwendung von UEI zu UEII zu, während die Werte in UEIII – möglicherweise in Anbetracht der tendenziell steigenden Korpusgrößen (s. Kapitel 6.1.2.2) – sinken. Ähnlich wie bei den leistungsstarken Lernenden nimmt auch bei den mittelstarken und leistungsschwächeren Lernenden von UEIII zur Erhebungsphase der Gebrauch tendenziell ab (mittelstark: LL = 3,71; nicht signifikant; leistungsschwach: LL = 0,32; nicht signifikant). Diese Entwicklung entspricht dem bereits beobachteten Trend einer generellen Abnahme des *pattern*-Gebrauchs von UEIII zur Erhebung (s. Kapitel 6.1.4.1.1). Allerdings verwenden die eher als leistungsstark eingeschätzten Kinder die drei *patterns* in der Erhebungsphase im Vergleich zu Lernenden der beiden anderen Leistungsniveaus signifikant weniger (LL leistungsstark-mittelstark = 16,41; $p < 0,0001$; LL leistungsstark-leistungsschwach = 19,01; $p < 0,0001$). Die *token*-Werte der mittelstarken und leistungsschwachen Schüler/-innen weichen nur geringfügig voneinander ab (LL mittelstark-leistungsschwach = 0,13; nicht signifikant) und stellen sich in absoluten Werten sogar gleich dar (jeweils 32 absolut, s. Anhang 3.5.5).

***Type frequencies* (Inhaltswörter)**

Im Teilkorpus der leistungsschwachen Kinder fallen die *type frequencies* (Inhaltswörter) in UEI und UEII tendenziell/signifikant höher aus als die der beiden anderen Leistungsniveaus (UEII: LL leistungsstark-leistungsschwach = 9,26; $p < 0,01$, s. Abb. 6-12).

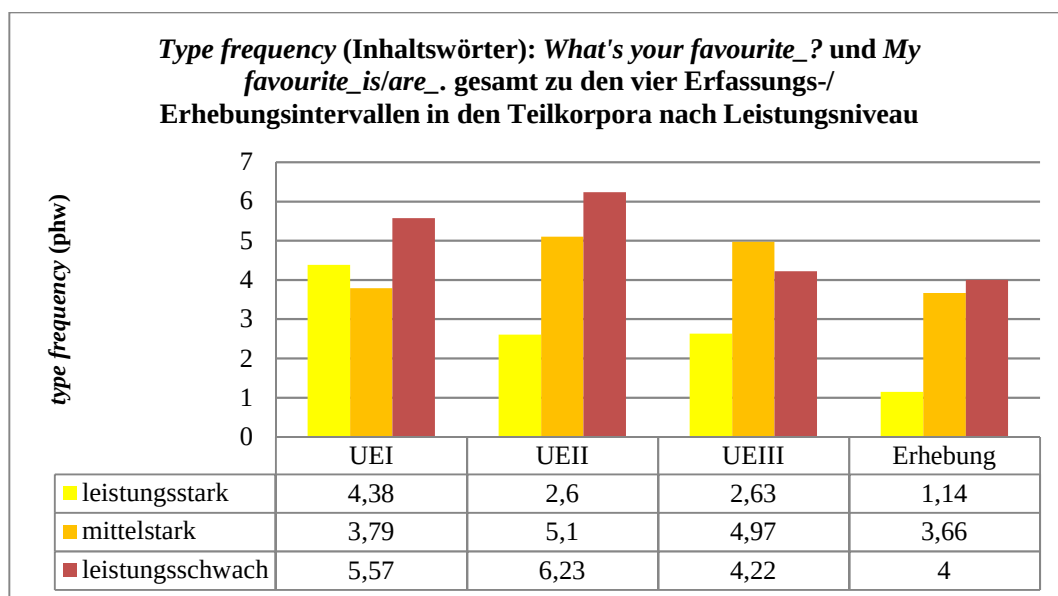


Abb. 6-12: Type frequencies (Inhaltswörter) der drei *patterns* *What's your favourite_?*, *My favourite_is_*, und *My favourite_are_*, gesamt zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen in den Teilkorpora nach Leistungsniveau

Vor dem Hintergrund, dass sich in UEI die durchschnittliche Einzelkorpusgröße eines leistungsschwachen Kindes signifikant höher darstellt als die eines mittel- bzw. leistungsstarken Kindes (s. Kapitel 6.1.2.2, Anhang 3.2.2) und eine stärkere prozentuale Gewichtung der *types* somit eher auszuschließen ist, kann angenommen werden, dass leistungsschwächere Lernende von Beginn des Schuljahres an teilweise variabler mit den drei *patterns* umgehen als mittel- und leistungsstarke Kinder.

In UEII und UEIII weisen mittelstarke Kinder im Umgang mit den *patterns* eine signifikant höhere Variabilität auf als leistungsstärkere Schüler/-innen (UEII: LL = 7,61; $p < 0,01$; UEIII: LL = 10,01; $p < 0,01$).

In der Erhebungsphase erscheinen die signifikant niedrigeren *type*-Werte der leistungsstarken Kinder im Vergleich zu den anderen beiden Leistungsniveaus – ähnlich wie bereits die *token*-Werte zu diesem Zeitintervall – auffällig (LL leistungsstark-mittelstark = 13,11; $p < 0,001$; LL leistungsstark-leistungsschwach = 15,21; $p < 0,0001$). Auch die absoluten Werte sprechen an dieser Stelle nicht nur für einen selteneren, sondern auch für einen weniger variablen *pattern*-Gebrauch durch die leistungsstarken Kinder (leistungsstark: 14 *types* absolut, mittelstark: 26 *types* absolut, leistungsschwach: 26 *types* absolut). Die absoluten Werte der leistungsschwachen Kinder bleiben trotz der nur geringfügig steigenden Wortanzahl (UEIII: Ø 79 → Erhebung: Ø 81,25; s. Anhang 3.2.2) gleich (UEIII und

Erhebungsphase jeweils 18 absolut). Zwischen leistungsschwachen und mittelstarken Kindern lassen sich keinerlei signifikante Unterschiede ermitteln (s. Anhang 3.5.7).

Type frequencies (Inhaltsbereiche)

Die *type frequencies* (Inhaltsbereiche) weisen darauf hin, dass die leistungsschwächeren Lernenden die jeweils höchsten Werte zu den verschiedenen Zeitintervallen erzielen (s. Abb. 6-13). Dies deutet auf einen höchst produktiven Gebrauch der *patterns* hin. Allerdings muss der signifikante Anstieg der *types* (Inhaltsbereiche) von UEI zu UEII im Teilkorpus der leistungsschwächeren Kinder insofern relativiert betrachtet werden, als die durchschnittlich geäußerte Wortanzahl in diesem Zeitraum signifikant abnimmt ($LL = 5,92$; $p < 0,05$; s. Kapitel 6.1.2.2). Außerdem weichen die absoluten *type*-Werte der leistungsschwachen Kinder nur geringfügig von denen der mittelstarken Schüler/-innen ab (mittelstark: UEI: 7, UEII: 19; leistungsschwach: UEI: 7, UEII: 18).

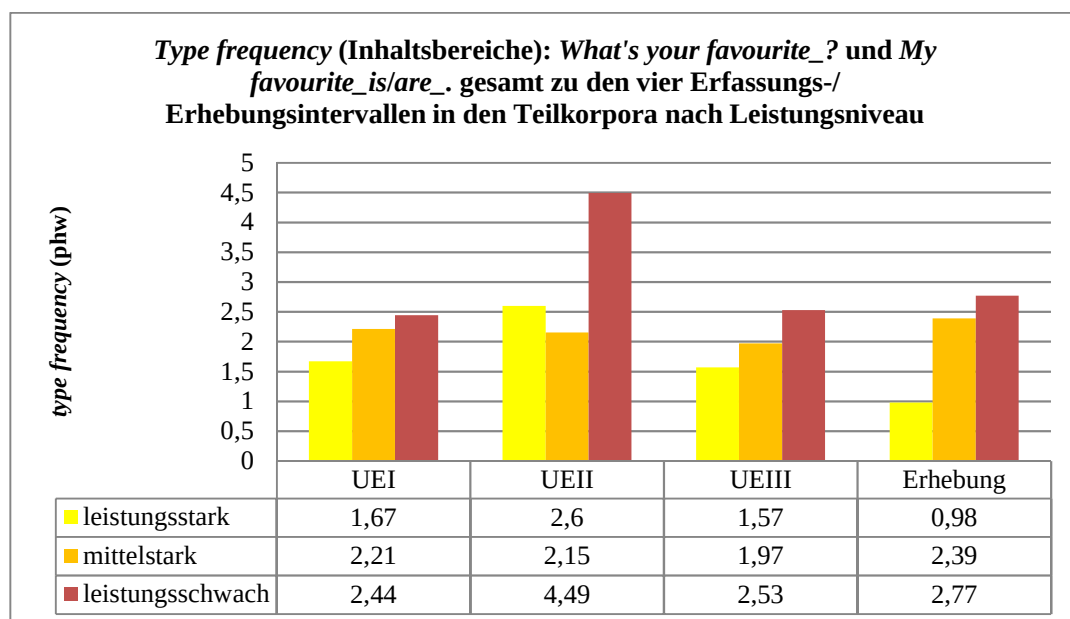


Abb. 6-13: Type frequencies (Inhaltsbereiche) der drei *patterns* *What's your favourite_?*, *My favourite_is_.* und *My favourite_are_.* gesamt zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen in den Teilkorpora nach Leistungsniveau

Im Teilkorpus der leistungsstarken Kinder nimmt die Variabilität der Inhaltsbereiche entsprechend des ebenso sinkenden Gebrauchs der *patterns* (s. Abb. 6-11) von UEI/UEIII zur Erhebung entgegen des bereits beobachteten Trends tendenziell ab (nicht signifikant, s. Anhang 3.5.6).

Index of Guiraud (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche)

Tabelle 6-8 lässt tendenziell erkennen, dass sich die Werte des *Index of Guiraud* auf Grundlage der *tokens* der drei *patterns* gesamt und der *types* (Inhaltswörter) in UEI auf allen drei Leistungsniveaus am niedrigsten darstellen und im Laufe des Schuljahres leicht ansteigen.

		UEI	UEII	UEIII	Erhebung
leistungsstark	<i>Index of Guiraud</i> (Inhaltswörter)	3,45	3,81	4,98	3,4
	<i>Index of Guiraud</i> (Inhaltsbereiche)	1,32	3,81	2,97	2,91
mittelstark	<i>Index of Guiraud</i> (Inhaltswörter)	2,5	5,46	6,57	4,6
	<i>Index of Guiraud</i> (Inhaltsbereiche)	1,46	2,3	2,6	3,01
leistungsschwach	<i>Index of Guiraud</i> (Inhaltswörter)	3,67	4,56	4,74	4,6
	<i>Index of Guiraud</i> (Inhaltsbereiche)	1,61	3,29	2,85	3,18

Tabelle 6-8: *Index of Guiraud* (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche) der drei *patterns* *What's your favourite_?*, *My favourite_is_.* und *My favourite_are_.* gesamt zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen in den Teilkorpora nach Leistungsniveau

In UEII und UEIII fallen vor allem die deutlich höheren Index-Werte der mittelstark eingeschätzten Schüler/-innen auf. In der Erhebungsphase nimmt der produktive Gebrauch der *patterns* vor allem bei den leistungsstarken und mittelstarken Kindern ab, während die Werte der leistungsschwachen Kinder nur minimal sinken.

Auch im Hinblick auf die Index-Werte, die auf der Grundlage der *tokens* und der *types* (Inhaltsbereiche) ermittelt wurden, ist erkennbar, dass die Lernenden aller drei Leistungsniveaus auch über den jeweils aktuellen Inhaltsbereich hinaus die *patterns* paradigmatisch variieren (s. Tabelle 6-8). Während der Index-Wert (Inhaltsbereiche) bei den leistungsstarken Lernenden von UEIII zur Erhebungsphase sinkt, steigen die Werte in den beiden anderen Teilkorpora an. Dies entspricht dem bereits beobachteten Trend in Bezug auf die untersuchten *patterns* des gemeinsamen Kerns gesamt (s. Kapitel 6.1.4.1.1, Abb. 6-7).

Zusammenfassung

Die *token*-Werte der drei *patterns* gesamt deuten darauf hin, dass tendenziell mittelstarke und leistungsschwächere Kinder auch am Ende des Schuljahres noch starken Gebrauch von

den äußerst variablen *patterns* machen, während leistungsstarke Kinder signifikant seltener auf diese zurückgreifen (s. auch Kapitel 6.1.3.2.3). Hiermit deckungsgleich erscheinen insofern auch die *type*-Werte (Inhaltswörter) der betrachteten *patterns*, als auch diese sich im Teilkorpus der leistungsstarken Lernenden in der Erhebungsphase signifikant geringer darstellen als die der beiden anderen Leistungsniveaus. Zwischen leistungsschwachen und mittelstarken Kindern sind nur geringfügige Unterschiede im Variationsverhalten erkennbar. Auch in Bezug auf die *type frequencies* (Inhaltsbereiche) stellt sich das Variationsverhalten der leistungsstärkeren Schüler/-innen in der Erhebungsphase signifikant geringer dar. Demgegenüber erzielten die leistungsschwächeren Kinder in der Erhebung den jeweils höchsten Wert (phw/absolut). Beide Index-Werte – sowohl auf Grundlage der ermittelten Inhaltswörter als auch auf Grundlage der Inhaltsbereiche – deuten darauf hin, dass im Teilkorpus der leistungsschwächeren und mittelstarken Kinder der produktive Gebrauch der *patterns* von UEIII zur Erhebungsphase zunimmt und sich hier auch höher als bei den leistungsstarken Kindern darstellt.

6.1.4.2.2 Betrachtung der *patterns* im Einzelnen

In Tabelle 6-9 werden die *token frequencies*, die *type frequencies* (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche) und die Werte des *Index of Guiraud* (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche) zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen in den Teilkorpora der drei Leistungsniveaus dargestellt. Um den produktiven Gebrauch der drei *patterns* in den Teilkorpora nach Leistungsniveau genauer betrachten zu können, gehe ich vorrangig auf die Werte des *Index of Guiraud* (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche) ein. Auf die jeweiligen *type* und *token frequencies* der *patterns* greife ich bedarfsweise zurück, um die Index-Werte vertiefend zu erläutern.

	UEI			UEII			UEIII			Erhebung		
	<i>What's your favourite_?</i>	<i>My favourite_is_.</i>	<i>My favourite_are</i>	<i>What's your favourite_?</i>	<i>My favourite_is_.</i>	<i>My favourite_are</i>	<i>What's your favourite_?</i>	<i>My favourite_is_.</i>	<i>My favourite_are</i>	<i>What's your favourite_?</i>	<i>My favourite_is_.</i>	<i>My favourite_are</i>
tokens	3,13	4,58	0	2,19	2,08	0,21	2,5	1,44	0,63	0,98	0,41	0
types (Inhaltswörter)	0,83	3,54	0	0,94	1,46	0,21	1,13	0,88	0,63	0,73	0,41	0
types (Inhaltsbereiche)	0,83	0,83	0	0,94	1,46	0,21	0,69	0,56	0,31	0,65	0,33	0
Index of Giraud (Inhaltswörter)	1,03	3,62	0	1,96	3,13	1,41	2,85	2,92	0,63	2,6	2,24	0
Index of Guiraud (Inhaltsbereiche)	1,03	0,85	0	1,96	3,13	1,41	1,74	1,88	1,58	2,31	1,79	0
tokens	4,73	2,52	0	3,96	3,74	0	3,08	3,51	0,09	2,39	2,11	0
types (Inhaltswörter)	1,26	2,52	0	1,47	3,62	0	1,88	3,0	0,09	1,55	2,11	0
types (Inhaltsbereiche)	1,26	0,95	0	1,02	1,13	0	0,94	0,94	0,09	1,13	1,27	0
Index of Giraud (Inhaltswörter)	1,03	2,83	0	2,2	5,57	0	3,67	5,47	1	2,67	3,87	0
Index of Guiraud (Inhaltsbereiche)	1,03	1,06	0	1,52	1,74	0	1,83	1,72	1	1,94	2,32	0
tokens	2,09	4,53	0	3,99	3,49	0	2,53	2,95	0,14	3,08	1,38	0,46
types (Inhaltswörter)	1,74	3,83	0	3,24	2,99	0	1,69	2,39	0,14	2,15	1,38	0,46
types (Inhaltsbereiche)	1,39	1,05	0	2,74	1,75	0	1,27	1,13	0,14	1,38	0,92	0,46
Index of Giraud (Inhaltswörter)	2,04	3,05	0	3,25	3,47	0	2,83	3,71	1	3,13	3	1,73
Index of Guiraud (Inhaltsbereiche)	1,63	0,83	0	2,75	1,87	0	2,12	1,75	1	2,01	2	1,73

Tabelle 6-9: Token/Type frequencies (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche) in phw und Index of Guiraud (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche) der *patterns* *What's your favourite_?*, *My favourite_is_.* und *My favourite_are_.* gesamt zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen in den Teilkorpora nach Leistungsniveau

What's your favourite_?

Im Vergleich zu den leistungsstarken Lernenden und den Kindern des Leistungsmittelfeldes weisen die Index-Werte (Inhaltswörter) der leistungsschwächeren Schüler/-innen in UEI, UEII und in der Erhebungsphase jeweils die höchsten Werte auf (s. Abb. 6-14).

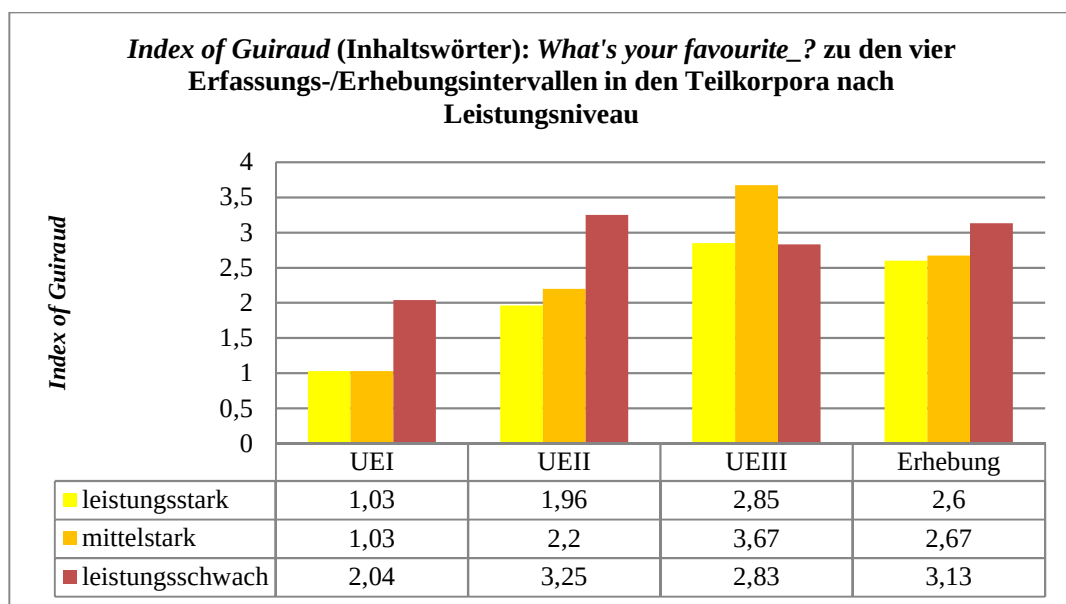


Abb. 6-14: *Index of Guiraud* (Inhaltswörter) des *pattern* *What's your favourite_?* zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen in den Teilkorpora nach Leistungsniveau

Betrachtet man ergänzend hierzu die *type*-Werte (Inhaltswörter), so gehen leistungsschwache Lernende tendenziell bzw. teilweise sogar signifikant variabler mit dem *pattern* um als Kinder der beiden anderen Leistungsniveaus (UEII: LL mittelstark-leistungsschwach = 3,95; $p < 0,05$; LL leistungsschwach-leistungsstark = 8,30; $p < 0,01$; Erhebung: LL leistungsschwach-leistungsstark = 6,54; $p < 0,05$).

In UEIII fällt der vergleichsweise hohe Index-Wert (Inhaltswörter) der mittelstarken Kinder auf (s. Abb. 6-14). Die *token* und *type frequencies* (Inhaltswörter) weisen allerdings keine signifikanten Unterschiede zwischen den Leistungsniveaus auf (s. Anhang 3.5.14).

Während die Werte in den Teilkorpora der drei Leistungsniveaus von UEI zu UEII zu UEIII überwiegend steigen, sind in den Teilkorpora der leistungsstarken und mittelstarken Kinder von UEIII zur Erhebungsphase hingegen leichte Abnahmen erkennbar (s. Abb. 6-11). Dementsprechend weisen auch die *type*-Werte (Inhaltswörter) in dem genannten Zeitraum auf einen tendenziellen Rückgang hin (leistungsstark: LL = 1,14; nicht signifikant; mittelstark: LL = 0,29; nicht signifikant). Die *tokens* nehmen im Teilkorpus der leistungsstarken Schüler/-innen von UEIII zur Erhebung sogar signifikant ab (LL = 9,39; $p < 0,01$), während bei den mittelstarken Kindern lediglich ein tendenzieller Rückgang zu beobachten ist (LL = 0,77; nicht signifikant).

Die Werte des *Index of Guiraud* (Inhaltsbereiche) lassen in den beiden Teilkorpora der leistungsstarken und mittelstarken Kinder überwiegend einen leichten Anstieg von Zeitintervall

zu Zeitintervall erkennen (s. Abb. 6-15). Demgegenüber sinken die Index-Werte (Inhaltsbereiche) im Teilkorpus der leistungsschwächeren Schüler/-innen von UEII zu UEIII zur Erhebung tendenziell (s. Abb. 6-15).

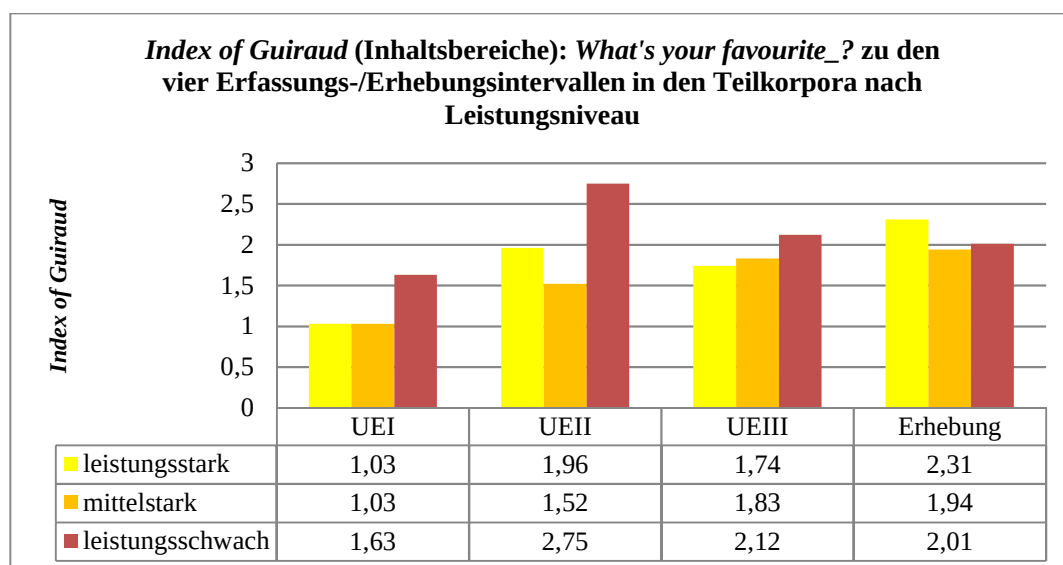


Abb. 6-15: Index of Guiraud (Inhaltsbereiche) des *pattern* *What's your favourite_?* zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen in den Teilkorpora nach Leistungsniveau

Auffällig stellen sich die in UEI, UEII und UEIII vergleichsweise hohen Index-Werte (Inhaltsbereiche) der leistungsschwächeren Kinder dar. Auch die *type*-Werte (Inhaltsbereiche) deuten darauf hin, dass leistungsschwächere Kinder zu diesen Zeitintervallen die meisten Inhaltsbereiche berücksichtigen (s. Tabelle 6-9). Signifikante Unterschiede zwischen leistungsschwächeren Lernenden und den Kindern der beiden anderen Leistungsniveaus lassen sich allerdings nur in UEII ermitteln (LL mittelstark-leistungsschwach = 4,82; $p < 0,05$; LL = leistungsschwach-leistungsstark = 5,65; $p < 0,05$). Dies entspricht in absoluten Werten zwar lediglich zwei Inhaltsbereichen mehr (UEII: leistungsstark: 9, mittelstark: 9, leistungsschwach: 11), gleichzeitig stellen sich aber die absoluten *token*-Werte der leistungsschwachen Kinder im Vergleich am geringsten dar (UEII: leistungsstark: 21, mittelstark: 35, leistungsschwach: 16).

My favourite_is_.

Im Gegensatz zum Frage-*pattern* fällt der Index-Wert (Inhaltswörter) des Antwort-*pattern* bei den leistungsstarken Lernenden in UEI höher aus als der der mittelstarken und leistungsschwächeren Schüler/-innen (s. Abb. 6-16). Eine Ursache hierfür lässt sich aus rein quantitativer Perspektive jedoch nur schwierig ermitteln. Die Einzelfallbetrachtungen

werden erkennen lassen, ob möglicherweise die Interviewsituation und/oder die Partnerkonstellationen während des *school radio interview* (s. Kapitel 5.3.4.1) bzw. die hiermit verbundene Rollentrennung zwischen Fragendem und Antwortendem die konträre Verteilung begründen können.

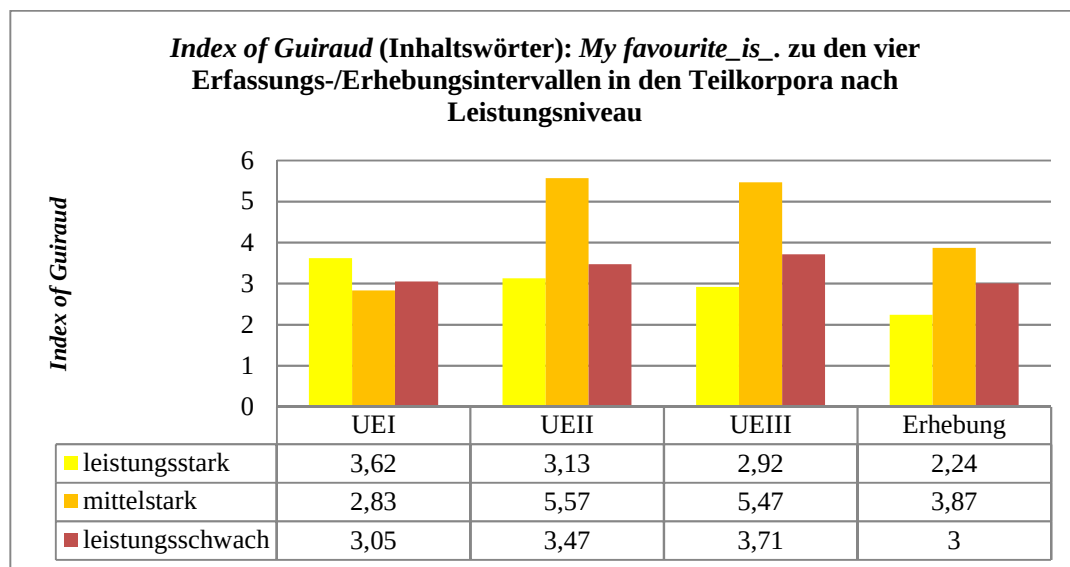


Abb. 6-16: *Index of Guiraud* (Inhaltswörter) des *pattern My favourite_is_?* zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen in den Teilkorpora nach Leistungsniveau

In UEII, UEIII und in der Erhebungsphase weisen hingegen die Kinder des Leistungsmittelfeldes den jeweils höchsten Index-Wert (Inhaltswörter) auf (s. Abb. 6-16). Dies muss jedoch insofern relativiert betrachtet werden, als sich zwar die *type*-Werte (Inhaltswörter) der mittelstarken Kinder von UEII bis zur Erhebung signifikant höher darstellen als die der leistungsstärkeren Kinder (UEII: LL = 8,84; $p < 0,01$; UEIII: LL = 17,06; $p < 0,0001$; Erhebung: LL = 12,13; $p < 0,001$), aber zwischen mittelstarken und leistungsschwachen Lernenden keine signifikanten Unterschiede erkennbar sind (UEI: LL = 0,82; nicht signifikant; UEII: LL = 0,33; nicht signifikant; UEIII: LL = 0,6; nicht signifikant; Erhebung: LL = 1,03; nicht signifikant). Interessanterweise deuten die Index-Werte (Inhaltswörter) von leistungsschwächeren Kindern im Vergleich zu leistungsstärkeren Lernenden ebenso nur auf geringfügige Unterschiede hin (s. Abb. 6-16). Diese Beobachtung unterstützen insofern auch die *type*-Werte (Inhaltswörter, s. Tabelle 6-9), als diese im Vergleich zwischen leistungsschwachen und leistungsstarken Kindern keine signifikanten Unterschiede erkennen lassen (UEI: LL = 0,04; nicht signifikant; UEII: LL = 3,22; nicht signifikant) bzw. sie stellen sich in UEIII und in der Erhebung sogar signifikant höher dar (UEIII: LL = 7,66; $p < 0,01$; Erhebung: LL = 5,08; $p < 0,05$).

Die Index-Werte (Inhaltsbereiche) des *pattern My favourite_is_* weisen zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen überwiegend nur geringfügige Abweichungen zwischen den drei Leistungsniveaus auf (s. Abb. 6-17).

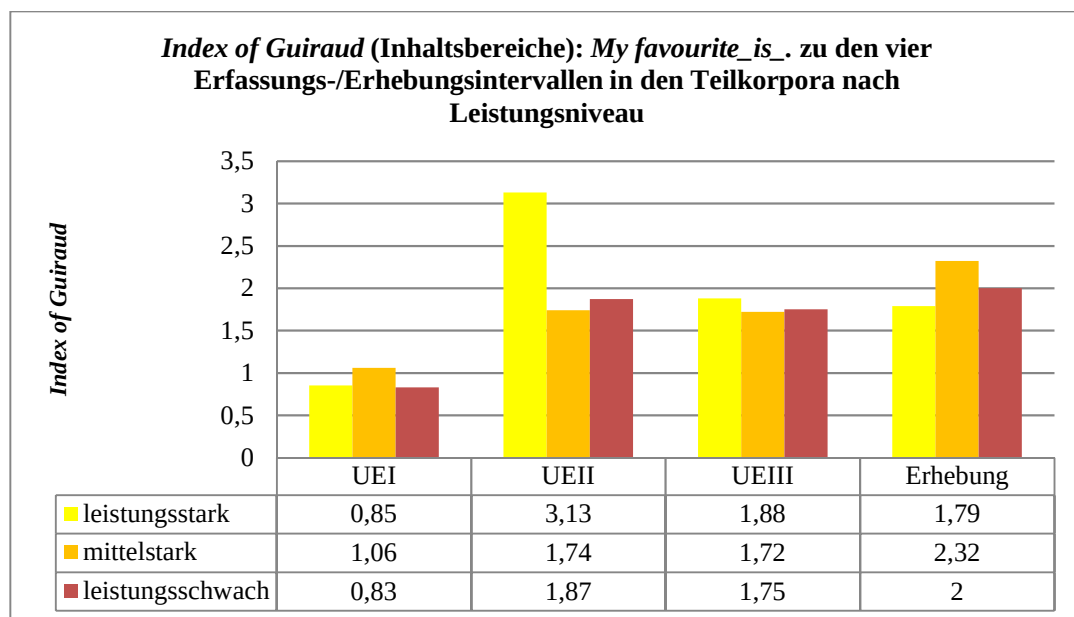


Abb. 6-17: Index of Guiraud (Inhaltsbereiche) des *pattern My favourite_is_?* zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen in den Teilkorpora nach Leistungsniveau

Eine Ausnahme stellt in diesem Zusammenhang der Index-Wert (Inhaltsbereiche) der leistungsstarken Kinder in UEII dar (s. Abb. 6-17). Auf eine teilweise signifikant geringere *token frequency* von 20 absolut (LL mittelstark-leistungsstark = 4,42; $p < 0,05$; LL leistungsschwach-leistungsstark = 2,12; nicht signifikant) kommen hier 14 Inhaltswörter aus 14 verschiedenen Inhaltsbereichen. Dies deutet auf einen auffallend hohen produktiven Gebrauch hin.

***My favourite_are_*.**

In UEI äußert keines der Kinder das *pattern My favourite_are_*. – erst in UEII kommt das *pattern* im Teilkorpus der leistungsstärkeren Schüler/-innen vor (s. auch Tabelle 6-9). An dieser Stelle sollte jedoch erwähnt sein, dass es sich hierbei lediglich um einen Lernenden handelt, der das *pattern* äußert (S1a im Teilkorpus der leistungsstärkeren Kinder mit 2 *tokens* absolut).

In UEIII verwendet lediglich ein Kind aus dem mittleren Leistungsbereich das *pattern* (S3d). Im Teilkorpus der leistungsstärkeren Schüler/-innen äußern immerhin drei Schüler/-innen das Plural-*pattern* mehrfach (S1a, S2b, S3a; s. Anhang 3.5.8). In der Erhebungsphase kommt

My favourite_are_. nur im Teilkorpus eines leistungsschwachen Schülers vor (S2c: 3 Verwendungen absolut). Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, die Index-Werte (Inhaltswörter) im Teilkorpus der leistungsstarken Schüler/-innen in UEIII genauer zu betrachten (s. Abb. 6-18).

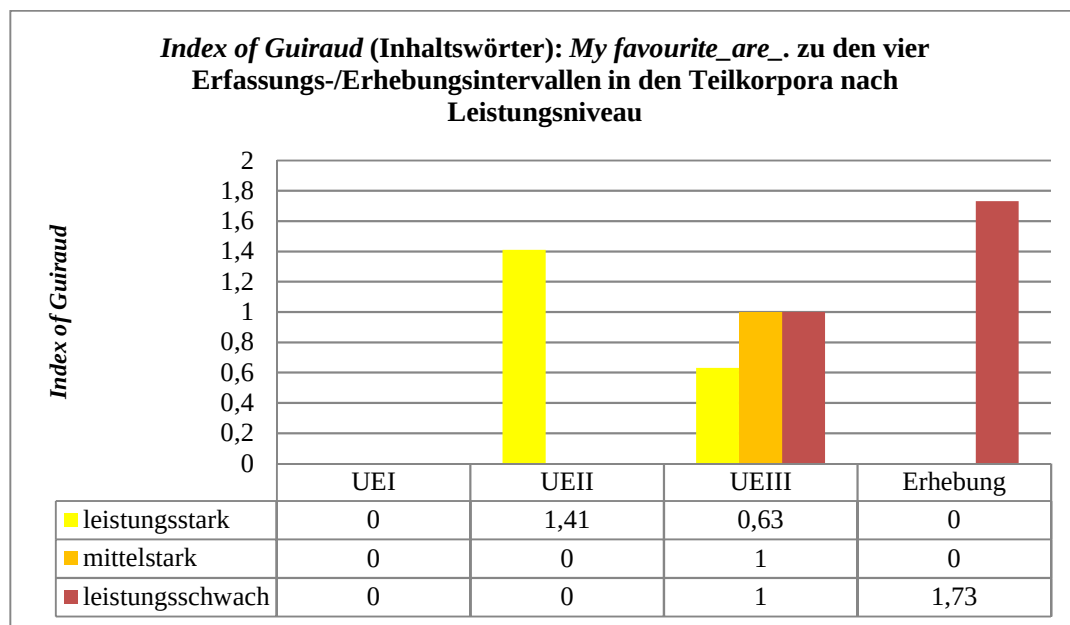


Abb. 6-18: Index of Guiraud (Inhaltswörter) des *pattern My favourite_are_?* zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen in den Teilkorpora nach Leistungsniveau

Der Gebrauch des *pattern* stellt sich bei den leistungsstarken Kindern insofern außergewöhnlich produktiv dar, als jede der zehn *occurences* ein unterschiedliches Inhaltswort aufweist (*tokens*: 10 absolut, *types* Inhaltswörter: 10 absolut → Hapax Legomenon, s. Kapitel 2.2.2.2). Dabei stammt jedes zweite Inhaltswort aus einem anderen Inhaltsbereich (*types* Inhaltsbereiche: 5 absolut).

Zusammenfassung

Die Betrachtung der Index-Werte (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche) lässt tendenziell erkennen, dass Kinder aller Leistungsniveaus die beiden *patterns What's your favourite_?* und *My favourite_is_.* zu allen vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen verwenden und über den jeweils aktuellen Inhaltsbereich hinaus paradigmatisch variieren. Die Drittklässler/-innen beginnen bereits in UEI, die erlernten *patterns* zu variieren. Im untersuchten Zeitraum von UEI zu UEII ist in den Teilkorpora aller drei Leistungsniveaus eine deutliche Zunahme der Index-Werte (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche) erkennbar. Dies deutet auf eine Zunahme des produktiven Gebrauchs der *patterns* hin.

Die Index-Werte (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche) des *pattern* *What's your favourite_?* stellen sich bei den leistungsschwächeren Kindern überwiegend höher dar als in den Teilkorpora der beiden anderen Leistungsniveaus. Die *type*-Werte (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche) lassen insbesondere in UEII signifikante Unterschiede zu den leistungsstarken Lernenden und den Kindern des Leistungsmittelfeldes erkennen.

In Bezug auf das Antwort-*pattern* *My favourite_is_*, fallen lediglich die tendenziell höheren Index-Werte (Inhaltswörter) der mittelstarken Kinder auf, während die ermittelten Index-Werte (Inhaltsbereiche) mit Ausnahme der leistungsstarken Kinder in UEII nur minimal abweichen.

Was die Verwendung von *My favourite_are_* betrifft, so ist auffällig, dass in den Teilkorpora der leistungsschwachen und mittelstarken Lernenden jeweils nur ein Kind das *pattern* äußert. Allerdings gebrauchen auch nicht alle leistungsstark eingeschätzten Schüler/-innen das Plural-*pattern*, da sowohl S1b als auch S2a dieses ebenso nicht äußern.

6.1.4.3 Interpretation der Ergebnisse

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die erlernten *patterns* im Laufe des Schuljahres zwar tendenziell weniger verwendet werden, ihr Gebrauch allerdings zunehmend produktiver wird.

Dies lässt sich mitunter auf die zunehmende Selbsttätigkeit der Lernenden in Bezug auf die Verwirklichung ihrer kommunikativen Bedürfnisse und Absichten in den Dialogen mit anderen Schülerinnen/Schülern zurückführen. Dass in den drei Teilkorpora nach Leistungsniveau am Ende des Schuljahres deutlich mehr als die bis einschließlich der UEIII eingeführte Anzahl an Inhaltsbereichen (Ø 14, s. Anhang 3.4.8) in die *pattern-slots* integriert werden (leistungsstark: 25 absolut, mittelstark: 23 absolut, leistungsschwach: 18 absolut; s. Anhang 3.5.5), deutet darauf hin, dass die jungen Fremdsprachenlernenden auch Wörter anderer, nicht im Unterricht eingeführter Themenbereiche in die *patterns* einbinden.

Die Ergebnisse weisen außerdem darauf hin, dass die untersuchten *patterns* zwar in den Teilkorpora der leistungsstärkeren und mittelstarken Kinder zu den verschiedenen Erfassungs-/Erhebungsintervallen teilweise häufiger auftreten, aber das paradigmatische Variationsverhalten, ein zentraler Aspekt produktiven Sprechens, zu den verschiedenen Zeitintervallen bei den leistungsschwächeren Kindern scheinbar nur geringfügig von dem Variationsverhalten der mittelstarken und leistungsstärkeren Schülerinnen/Schülern abweicht. Diese Annahme kann insofern auch mit Blick auf die Werte der *patterns* im Einzelnen unterstützt werden, als leistungsschwächere Kinder tendenziell genauso produktiv mit dem *pattern* *My favourite_is_* umgehen wie Lernende der beiden anderen Leistungsniveaus. Im

Fälle von *What's your favourite_?* deuten die Ergebnisse sogar auf einen tendenziell produktiveren Gebrauch durch die leistungsschwächeren Schüler/-innen hin. An dieser Stelle muss jedoch insofern auf die Grenzen der quantitativen Betrachtung hingewiesen werden, als aus einer rein frequenzanalytischen Perspektive nicht zu klären sein wird, inwiefern es sich im Falle der *occurences* von *What's your favourite_?* möglicherweise um Gegenfragen handelte. Dies erscheint vor dem Hintergrund der dieser Arbeit zugrunde liegenden Definition produktiven Sprechens jedoch insofern von Relevanz, als der *slot filler* einer initiativ gestellten Frage auch tatsächlich auf das Sprachkönnen des jeweiligen Kindes zurückzuführen ist, während der Lernende im Falle einer Gegenfrage lediglich den *slot filler* wiederaufgreift, ohne diesen hierbei selbst auszuwählen.

Die teilweise abnehmenden *type*- und *token*-Werte im Teilkorpus der leistungsstärkeren Kinder scheinen die Vermutung zu bestätigen, dass leistungsstärkere Schüler/-innen formelhafte Sequenzen bereits verstärkt segmentieren/analysieren (s. auch Kapitel 6.1.3.3), während die leistungsschwächeren Kinder tendenziell länger und häufiger auf *patterns* zurückgreifen als mittelstarke bzw. leistungsstarke Lernende. Auch dies wird in den nachfolgenden Einzelfalldarstellungen noch genauer betrachtet werden müssen.

Die bei leistungsstärkeren Kindern möglicherweise bereits weiter ausgeprägten formal-analytischen Fähigkeiten sind auch im Umgang mit dem *pattern* *My favourite_are_* erkennbar. Insgesamt kommt das Plural-*pattern* in allen drei Teilkorpora äußerst selten vor, wird aber von den leistungsstärkeren Kindern am häufigsten verwendet. Eine mögliche Erklärung hierfür wäre, dass die Verwendung des Plural-*pattern* angesichts der in der Frage verwendeten Singularform, wie z. B. in *What's your favourite hobby?*, immer auf der Eigeninitiative des Kindes basiert und demzufolge bereits ein gewisses Regelverständnis voraussetzt.¹⁷⁶ Da sich beide Antwort-*patterns* lediglich in formal-sprachlicher Hinsicht unterscheiden, setzt der Gebrauch des Plural-*pattern* voraus, dass sich Kinder aus Gründen der formal-sprachlichen Korrektheit bewusst für oder gegen das *pattern* entscheiden, denn die erfolgreiche Übermittlung des Inhaltes gelingt prinzipiell auch mithilfe der Singularform. Diese doppelte Fokussierung auf Form und Inhalt gleichermaßen können im ersten Lernjahr offensichtlich eher leistungsstarke Lernende bewältigen.

Die *type*-/*token*- und Index-Werte der *patterns* im Einzelnen lassen erkennen, dass die beiden *patterns* *What's your favourite_?* und *My favourite_is_?* nicht nur auffallend häufig im Gesamtkorpus verwendet werden, sondern dass deren produktiver Gebrauch im Laufe

¹⁷⁶ Eine Frage in der Pluralform, wie *What are your favourite hobbies?*, würde dem/der Dialogpartner/-in den Wunsch nach einer mehrgliedrigen Antwort suggerieren, so dass man nicht nur im englischen Sprachgebrauch, sondern auch aus didaktischen Gründen davon absieht.

des Schuljahres überwiegend anzusteigen scheint. Rückschlüsse auf den gestalteten Unterricht können aufgrund der nur geringen Fallzahlen im Rahmen dieser Untersuchung jedoch nur unter größter Vorsicht vorgenommen werden. Vor dem Hintergrund, dass in allen drei Lerngruppen die beiden benannten *patterns* regelmäßig Gegenstand der semi-kommunikativen Übungen mit Transfer waren und demzufolge gezielt eine Übertragung auf andere Inhaltsbereiche angebahnt wurde (s. Kapitel 5.3.2.1), kann ein gewisser Zusammenhang zwischen den ermittelten Werten und dem gestalteten Unterricht durchaus in Betracht gezogen werden.

6.1.5 Fazit der frequenzanalytischen Untersuchung

Die Ergebnisse, die aus der frequenzanalytischen Untersuchungsperspektive gewonnen wurden, deuten auf eine zentrale Bedeutung des formelhaften Sprachgebrauchs für Schüler/-innen im ersten Lernjahr (3. Klasse) hin: In Abhängigkeit von dem jeweiligen Zählverfahren belaufen sich die geäußerten formelhaften Sequenzen auf knapp unter/über die Hälfte aller artikulierten Wörter. Dieses Ergebnis knüpft insofern an den bisherigen Befunden zum mündlichen Sprachkönnen im Englischunterricht der Grundschule an, als sich auch hier ein Großteil der Schüleräußerungen formelhaft darstellte (vgl. BIG-Kreis 2015: 60, Börner et al. 2016: 37, Drese 2007: 236, Diehr et al. 2007: 102, Kötter 2009: 155, Lenzing & J. Roos 2012: 211, Liebner 2006: 145, Pienemann et al. 2006: 79-80, E. Roos 2006: 231, J. Roos 2007: 168, s. Kapitel 1.3.1). Anders als in der Studie von J. Roos (2007) kann eine tendenzielle Abnahme des formelhaften Sprachgebrauchs auf Grundlage der hier vorliegenden Ergebnisse bereits am Ende des ersten Lernjahres (3. Klasse) festgestellt werden: Während die Korpusgrößen von UEI bzw. UEIII zur Erhebungsphase signifikant zunehmen, sinken die *token*-Werte (phw) der formelhaften Sequenzen tendenziell. Insbesondere von UEIII zur Erhebungsphase sind in verschiedenen Untersuchungskonstellationen signifikante Abstiege erkennbar. Die Ergebnisse lassen somit auch die Vermutung hinsichtlich einer parallel verlaufenden Zunahme der Segmentierungs-/Analyseprozesse im Laufe des ersten Lernjahres zu.

Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass die hier untersuchten Drittklässler/-innen in den erfassten Dialogen unabhängig von ihrer Lerngruppenzugehörigkeit bzw. ihres eingeschätzten Leistungsniveaus signifikant häufiger variable *patterns* als invariabel erlernte *routines* verwenden. Ebenso leistungsniveauunabhängig erscheint das vielseitig beobachtete paradigmatische Variationsverhalten der Drittklässler/-innen im Umgang mit den erlernten *patterns*. Die eingesetzten Inhaltswörter stammen hierbei stets aus mehreren Inhaltsbereichen, d. h., sie gehen über den jeweils aktuellen Inhaltsbereich hinaus und nehmen im

Laufe des Schuljahres tendenziell zu. Somit sprechen die Ergebnisse aus der hier eingenommenen quantitativen Untersuchungsperspektive dafür, dass nicht nur leistungsstarke Schüler/-innen und Kinder des Leistungsmittelfeldes, sondern auch leistungsschwächere Lernende zunehmend produktiver mit den erlernten *patterns* umgehen können.

Bereits an verschiedenen Stellen der hier vorliegenden Ergebnisdarstellung wurde auf die Grenzen der frequenzanalytischen Untersuchung in Bezug auf die zentrale Frage dieser Arbeit hingewiesen. Auch Adolphs (2008: 2) macht auf die Grenzen einer rein korpuslinguistischen Analyse aufmerksam und spricht sich in der Folge für eine ergänzende qualitative Analysestrategie aus:

Corpus linguistic techniques are currently not able to track some of the key elements for the construction of meaning such as gesture and intonation for example. These are part of the immediate context, and they play an important role in the interpretation of utterances. [...] Yet, early research in this area suggests that we may have to go beyond the transcript to make sense of some of the regularities that exist between the choice of particular words or sequences of words and specific functions in discourse (see Knight et al. 2006).

Vor diesem Hintergrund werden die aus der quantitativen Analyse herausgearbeiteten Tendenzen aus qualitativer Perspektive vertiefend betrachtet und ergänzt (s. Kapitel 6.2). Zu den zentralen Tendenzen zählen u. a. die vermutlich zunehmenden Segmentierungs-/Analyseprozesse im Laufe des ersten Lernjahres, die möglicherweise im Teilkorpus der leistungsstärkeren Kinder besonders stark ausgeprägt sind. Außerdem wird genauer zu untersuchen sein, inwiefern der tendenziell zunehmende produktive Gebrauch (paradigmatisches Variationsverhalten) der Frage-*patterns* auch auf der Initiative der Kinder basiert und inwiefern möglicherweise die Partnerkonstellation im Dialog bzw. der situative Kontext des *school radio interview* in UEI und die hiermit einhergehende Rollentrennung zwischen Fragendem und Antwortendem Auswirkungen auf die Einschätzung des produktiven Sprechens der untersuchten Drittklässler/-innen hat.

Das nachfolgende Kapitel befasst sich daher aus einer qualitativ-fallorientierten Perspektive mit dem Gegenstand des produktiven Sprechens und betrachtet neben dem bisher relevanten Merkmal des paradigmatischen Variationsverhaltens auch die übrigen *bottom-up* basierten Merkmale produktiven Sprechens genauer.

6.2 Qualitative Perspektive: Einzelfallbetrachtungen

Gemäß der Strategie „maximaler Variation“ (Grum & Legutke 2016: 86, s. Kapitel 4.3.1.2) wählte ich aus dem bestehenden Schülersample sieben Kinder aus, von denen sowohl aus der Sprachdatenerfassung unter weitgehend ‚natürlichen‘ Unterrichtsbedingungen (UEI bis

UEIII) als auch aus der speziell geschaffenen Erhebungssituation am Ende des Schuljahres Dialogaufnahmen vorlagen. Hierbei handelt es sich um jeweils ein Mädchen und einen Jungen des oberen sowie des unteren Leistungsspektrums und um drei Lernende (zwei Mädchen und ein Junge) aus dem mittleren Leistungsfeld.¹⁷⁷ Zwei der betrachteten Kinder sind nicht deutsche Muttersprachler/-innen und verfügen demnach über eine andere Erstsprache (Türkisch bzw. Polnisch).

Die Einzelfallbetrachtungen gliedern sich im Wesentlichen in zwei Bereiche: (1) die Darstellung der individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerin/des Schülers und (2) die Analyse des produktiv-dialogischen Sprechens zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen im Laufe des ersten Lernjahres (3. Klasse). Die genannten Bereiche werden im Folgenden präzise erläutert.

(1) Darstellung der individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerin/des Schülers

Die Darstellung der individuellen Lernvoraussetzungen basiert auf der Annahme, dass das Erlernen einer Fremdsprache eng mit den personenbezogenen Merkmalen eines Kindes in Verbindung steht (vgl. hierzu z. B. Demircioglu 2008: 67, Dörnyei & Ryan 2015: 28-29, Müller-Hartmann & Schocker-v. Dittfurth 2004, Rubin 1975). Eine rein fachliche Betrachtungsweise würde weder der Individualität des Lernenden noch dem Anspruch, das produktiv-dialogische Sprechen tiefer gehend zu untersuchen – d. h. auch, rekonstruieren zu können, ob möglicherweise persönliche Kommunikationsbedürfnisse realisiert wurden – gerecht werden. Vor diesem Hintergrund skizziere ich zunächst ein überfachliches Bild des jeweiligen Kindes, bevor ich auf die Leistungen im Englischunterricht von Schuljahresbeginn bis ca. zu den Herbstferien (Phase I, s. Kapitel 4.2) eingehe. Gemäß des dieser Arbeit zugrunde liegenden Triangulationsprinzips (s. Kapitel 4.7) greife ich auf eine Reihe verschiedener Datenquellen zurück: die Beobachtungsbogen zur Einschätzung *überfachlicher* und *fachlicher Kompetenzen* (s. Kapitel 4.5.1, s. Anhang 2.1.2), die Lehrerinterviews (s. Kapitel 4.5.3), die Forschungstagebucheinträge der Lehrerinnen (s. Kapitel 4.5.6) sowie meine Feldnotizen während der Phasen I bis IV.

Die Darstellung der individuellen Lernvoraussetzungen basiert ausschließlich auf Kriterien, die in Bezug auf den Forschungsgegenstand des produktiven Sprechens von Relevanz erscheinen und die im Rahmen der eingesetzten Erfassungs-/Erhebungsverfahren (s. Kapitel

¹⁷⁷ Die Einordnung basierte auf den Leistungen in den Bereichen Hörverständnis, Aussprache/Imitation, reproduktives/produktives Sprechen und Sprachmittlung im Zeitraum von Schuljahresbeginn bis zu den Herbstferien. Der Gruppierungsprozess wurde in Kapitel 6.1.2.2 ausführlich dargestellt.

4.5) betrachtet werden konnten. Im Folgenden erläutere ich sowohl die überfachlichen als auch die fachlichen Kriterien genauer.

Überfachliche Kriterien

Während der Einfluss verschiedener personenbezogener Merkmale, wie der Motivation (vgl. z. B. Dörnyei & Ryan 2015: 72), einer extrovertierten bzw. introvertierten Persönlichkeit (vgl. Dörnyei & Ryan 2015: 30/33-34), des Selbstkonzepts (vgl. z. B. Schmid-Schönbein 2001: 53), der Ambiguitätstoleranz (vgl. z. B. Dörnyei & Ryan 2015: 32) oder auch der Sprachenbiografie einer Schülerin/eines Schülers auf das Erlernen einer Fremdsprache bzw. teilweise auch auf die Sprechentwicklung (vgl. z. B. Müller 2017: 175) bereits empirisch belegt wurde, werden darüber hinaus auch solche Lernervariablen aufgeführt, die sich aus der Perspektive der hier vorliegenden mündlichen Sprachdaten für die Entwicklung produktiven Sprechens tendenziell bedeutsam darstellen. Hierzu zählt zum einen der konversationsanalytische Aspekt des Gesprächsstils in der deutschen Sprache (vgl. Yule 1996: 76, s. Kapitel 3.2.2.2).¹⁷⁸ Zum anderen betrachte ich im sozialen Bereich die Interaktionsfähigkeit in der Beziehung zu Gleichaltrigen, die Kooperations- und Mitwirkungsbereitschaft sowie die positive Selbstbehauptungs- und Durchsetzungsfähigkeit (vgl. Caldarella & Merrell 1997: ohne Seitenangabe).¹⁷⁹ Im Folgenden werden die benannten Kriterien näher erläutert und hinsichtlich ihrer Relevanz für den hier vorliegenden Forschungsgegenstand betrachtet.

Einer hohen Motivation kommt für das Erlernen einer Fremdsprache insofern eine wichtige Bedeutung zu, als „it provides the primary impetus to initiate L2 learning and later the driving force to sustain the long, often tedious learning process“ (Dörnyei & Ryan 2015: 72). Der Begriff der Motivation bezieht sich jedoch auf eine Reihe nicht direkt beobachtbarer, vorwiegend mentaler Prozesse, die von primär indirekten Indikatoren abgeleitet werden müssen (vgl. Dörnyei & Ushioda 2011: 197). Auf der Verhaltensebene werden für den Kontext des Fremdsprachenunterrichts Indikatoren, wie z. B. eine aktive Teilnahme am

¹⁷⁸ In Kapitel 3.2.2.2 werden zwar auch weitere gegenstandsrelevante Aspekte der Konversationsanalyse, wie die Kontrollübernahme und das Behalten/die Vergabe des Rederechts, genannt. Allerdings konnten im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung keine muttersprachlichen Dialoge im ‚natürlichen‘ Umfeld erfasst werden, so dass diese nicht näher betrachtet werden können.

¹⁷⁹ Die benannten sozialen Fähigkeitsbereiche werden neben der Selbstmanagementkompetenz und der kognitiven Kompetenz in dem Modell sozialer Kompetenz nach Caldarella & Merrell (1997) aufgeführt. Die deutschen Äquivalenzbezeichnungen der Fähigkeitsbereiche wurden in Anlehnung an Mackowiak, Lauth & Spieß (2008: 115-116) größtenteils übernommen.

Unterricht, eine hohe Aufmerksamkeit (vgl. Dörnyei & Ushioda 2011: 197) oder die Bereitschaft zur fremdsprachlichen Kommunikation (vgl. Dörnyei 2005: 110), genannt.¹⁸⁰ Hierbei handelt es sich zwar lediglich um Teilaspekte von Motivation, die aber im Rahmen der erfolgten Beobachtungsintensität erfasst werden konnten.

Ähnlich des hier beschriebenen positiven Einflusses einer hohen Motivation auf das Fremdsprachenlernen wird angenommen, dass extrovertierte Lernende – d. h., Schüler/-innen, die im Gegensatz zu introvertierten Lernenden tendenziell offener auf andere Kinder/die Lehrkraft zugehen, eine gewisse Bestimmtheit in ihrem Verhalten zeigen und dazu neigen, auch sprachlich eher Risiken einzugehen (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditfurth 2004: 35) – gewisse Vorteile im mündlichen Bereich des Fremdsprachenlernprozesses haben. In Bezug auf die Untersuchungsergebnisse von Dewaele & Furnham (2000) erläutern Dörnyei & Ryan (2015: 30) die Zusammenhänge wie folgt:

Extraverts are found to be more fluent than introverts both in L1 and L2 and particularly in formal situations or in environments characterized by interpersonal stress. [...] [I]ntroverts can suffer from increased pressure because the intensity of arousal exceeds their optimal level, which in turn inhibits the automaticity of speech production. They slide back to controlled serial processing, rather than parallel processing, which overloads their working memory. As a consequence, their speech slows down, they hesitate more often, they tend to make more errors, and they are unable to produce utterances of great length.

In ähnlicher Weise deuten auch die Untersuchungsergebnisse von MacIntyre, Clément & Noels (2007) auf einen Vorteil extrovertierter Lernender hin. So zeigten extrovertierte Schüler/-innen bessere sprachliche Leistungen in neuen Lernumgebungen, während introvertierte Lernende hingegen in einer vertrauten Umgebung besser lernen konnten (vgl. Dörnyei & Ryan 2015: 31). Für die hier vorliegende Untersuchung erscheint dies insofern von Relevanz, als die Schülerdialoge sowohl im vertrauten Unterrichtssetting erfasst als auch am Ende des Schuljahres in einer für die Kinder bislang unbekannten Situation gezielt erhoben wurden (s. Kapitel 4.5). Demzufolge wäre zu hinterfragen, ob introvertierte Lernende in der Erhebungssituation tendenziell seltener produktiv sprechen als extrovertierte Lernende.

Grundsätzlich sollte jedoch insofern nicht von einer generellen Überlegenheit extrovertierter Lernender im Fremdsprachenunterricht ausgegangen werden, als Dörnyei & Ryan (2015: 31) unter Berücksichtigung der Untersuchungsergebnisse Wakomotos (2000) feststellen,

¹⁸⁰ Dörnyei & Ushioda (2011: 199) unterscheiden zwar Motivationsindikatoren auf zwei Ebenen, der *preactional stage* und der *actional stage*, weisen aber darauf hin, dass „[m]otivation – by definition is related to action [...] and therefore motivational relevance can only be specified in the light of the target behavioural domain“ (vgl. auch Dörnyei 2005: 110).

dass extrovertierte Lernende zwar eher soziale Lernformen bevorzugen, aber introvertierte Lernende im selbstständigen Problemlösen erfolgreicher sind. Angesichts des im Rahmen dieser Arbeit vorrangig betrachteten dialogischen Sprechens, welches aufgrund der sprachlichen Interaktion zweier Schüler/-innen den sozialen Lernformen zugeordnet werden kann, liegt die Vermutung nahe, dass extrovertierte Lernende möglicherweise eher zu produktivem Sprechen in Dialogen in der Lage sind als introvertierte Kinder. Für die Einschätzung des mündlichen Sprachkönnens erscheint es daher von großer Bedeutung, die Lernervariablen einer eher extrovertierten bzw. introvertierten Persönlichkeit im Analyseprozess zu berücksichtigen.

Das Selbstkonzept eines Lernenden steht in engem Zusammenhang mit der Motivation (vgl. z. B. Schmalt 2003: 120). Gemäß Holder (2005: 63) bestimmt das Selbstkonzept den Anreizwert einer Aufgabe, indem bisherige Leistungserfahrungen in ähnlichen Kontexten herangezogen werden. Diese konstituieren „das Erwartungskonzept künftigen Erfolges resp. Misserfolges“ (Holder 2005: 63). Folglich kann angenommen werden, dass Lernende mit einem positiven Selbstkonzept der Bearbeitung einer schwierigen Aufgabe höhere Erfolgsaussichten zuschreiben als Lernende mit einem negativen Selbstkonzept. Auch im grundschulspezifischen Fremdsprachenlernkontext wird davon ausgegangen, dass sich ein positives Selbstkonzept insofern begünstigend auf das Erlernen einer Fremdsprache auswirkt, als es Mut und Selbstvertrauen bedarf, „[e]iner fremden Sprache zuzuhören, sich um das Verstehen zu bemühen und gar diese Sprache zu sprechen“ (vgl. Schmid-Schönbein 2001: 53). Es ist daher anzunehmen, dass insbesondere produktives Sprechen, welches über die Imitation/Reproduktion von Sprachwissen hinausgeht, indem beispielsweise bekanntes Sprachwissen in neuen Kontexten angewendet bzw. neu arrangiert wird mit dem Ziel, persönlich Bedeutsames zum Ausdruck zu bringen (s. Kapitel 2.2.5.3), ein Höchstmaß an Selbstvertrauen erfordert.

Um die Herausforderungen des frühen Fremdsprachenlernens zu meistern, bedarf es zudem einer hohen Ambiguitätstoleranz (vgl. Dörnyei & Ryan 2015: 32, Rubin 1975: 45), d. h., sich auf eine bislang weitgehend unbekannte Sprache einzulassen und auszuhalten, dass Vieles noch nicht in vollem Umfang verstanden werden kann (vgl. Schmid-Schönbein 2001: 32).¹⁸¹ Doughty, Campbell, Mislevy, Bunting, Bowles & Koeth (2010: 18) verstehen unter der Ambiguitätstoleranz die Fähigkeit, „to keep contradictory or incomplete input in memory“. Dies erscheint für das Erlernen einer Fremdsprache insofern von Bedeutung, als

¹⁸¹ Neben den bereits benannten Forscherinnen/Forschern befassen sich u. a. auch Beebe (1983), Ely (1989/1995), McLain (1993/2009) und Norton (1975) mit den Auswirkungen der Ambiguitätstoleranz auf das Fremdsprachenlernen.

fremdsprachlicher Input, der für beginnende Fremdsprachenlernende zunächst bedeutungslos oder widersprüchlich erscheint, für den späteren Fremdsprachenlernprozess möglicherweise noch an Wichtigkeit gewinnen kann (vgl. Doughty et al. 2010: 18). Für die Entwicklung produktiven Sprechens gewinnt dieser Aspekt vor dem Hintergrund an Bedeutung, als Lernende innerhalb des Unterrichts zunehmend lexikalisches Sprachwissen (formelhafte Sequenzen/Einzelwörter) aufbauen, dessen persönliche Relevanz möglicherweise nicht von Beginn an erkannt wird. Verfügen Kinder dennoch über dieses Wissen, so sind sie in der Lage – sofern sie dieses für den Ausdruck eigener Gesprächsbedürfnisse benötigen – es in der entsprechenden Kommunikationssituation bedarfsweise anzuwenden.

Vor dem Hintergrund verschiedener Untersuchungsergebnisse, die darauf hindeuten, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder Vorteile in kognitiven Teilaspekten, wie z. B. „in der Informationsverarbeitung irrelevante Informationen auszublenden (Bialystok 2001)“ oder der Entwicklung metasprachlicher Kompetenzen, besitzen (Ruberg & Rothweiler 2016: 79), wird auch die Sprachenbiografie eines Lernenden in die Darstellung der individuellen Lernvoraussetzungen eingebunden. Darüber hinaus erscheinen auch die Ergebnisse der vertiefenden Auswertung der BIG-Studie durch Müller (2017: 175), die Grundschulkindern mit türkischer Muttersprache oder einer anderen Erstsprache signifikant schlechtere Leistungen in den Bereichen Hörverstehen, Leseverstehen und Schreiben als Kindern mit deutscher Muttersprache attestieren, für einen Einbezug der Sprachenbiografie zu sprechen.¹⁸²

Ein weiterer zentraler Bereich, der vorrangig aus der Perspektive der hier erfassten/erhobenen Sprachdaten für die Analyse des produktiven Sprechens von Bedeutung erscheint, stellt angesichts der gesteigerten Anforderungen hinsichtlich der Simultanität und der angestrebten Reziprozität während des produktiv-dialogischen Sprechens im Falle unterschiedlicher Gesprächsstile (s. Kapitel 3.2.2.2) der konversationsanalytische Aspekt des Gesprächsstils (*high involvement style/high considerateness style*, vgl. Yule 1996: 76) in der deutschen Sprache dar.¹⁸³ So zeichnete sich in einem Schülerdialog ab, dass das Mädchen mit einer eher schnellen Sprechgeschwindigkeit im Dialog mit einem eher langsamer sprechenden Kind, weitgehend die Gesprächskontrolle übernahm und den Gesprächsverlauf bestimmte (s. [Tabelle 6-126](#)).

¹⁸² Müller (2017) untersuchte auf der Grundlage der BIG-Studienergebnisse (s. auch Kapitel 1.1.3.5) die Einflussfaktoren, wie z. B. des Geschlechts oder der Erstsprache, auf das Erlernen der englischen Sprache im Grundschulunterricht. Sie klammerte hierbei jedoch den Bereich des Sprechens aus und arbeitete lediglich Zusammenhänge für die Bereiche des Hör- und Leseverstehens sowie des Schreibens heraus (vgl. Müller 2017: 157-336).

¹⁸³ Die Betrachtung des Gesprächsstils in der englischen Sprache ist aufgrund des geringen fremdsprachlichen Wissens zu Beginn des ersten Lernjahres (3. Klasse) nicht möglich.

Ähnlich wie im Falle des Gesprächsstils erschien auch die Betrachtung der sozialen Fähigkeiten eines Lernenden überwiegend auf der Grundlage der hier vorliegenden mündlichen Sprachdaten von Bedeutung. Die Interaktionsfähigkeit in der Beziehung zu Gleichaltrigen, d. h. beispielsweise die Perspektivenübernahme, die Wahrnehmung und Unterstützung anderer (vgl. Caldarella & Merrell 1997: ohne Seitenangabe), erscheint insofern relevant, als dialogisches Sprechen die gegenseitige Bezugnahme im Gespräch erfordert, damit beide Gesprächspartner/-innen gleichberechtigt Kommunikationsbedürfnisse zum Ausdruck bringen können. Hierfür bedarf es möglicherweise auch der Fähigkeit, die Bedürfnisse der/des Dialogpartnerin/-partners wahrzunehmen und hierauf im Rahmen des bereits bestehenden sprachlichen Könnens einzugehen. Zudem deutete sich in verschiedenen Dialogen an, dass Kinder sich auf ganz unterschiedliche Weise gegenseitig weiterhelfen, indem sie beispielsweise englische Worte anbieten, die dem/der Gesprächspartner/-in nicht zur Verfügung stehen (s. z. B. Tabelle 6-55) oder indem sie bei Verständnisschwierigkeiten sprachmittelnd unterstützen (s. z. B. Tabelle 6-88).

Im Bereich der Kooperations- und Mitwirkungsbereitschaft erscheint vor allem der Aspekt der Einhaltung vereinbarter Regeln wichtig (vgl. Caldarella & Merrell 1997: ohne Seitenangabe). Vor dem Hintergrund, dass die Kinder teilweise selbstständig Dialoge mittels digitaler Diktiergeräte (*Easi Speak* Mikrofone) in geöffneten sozialen Handlungsstrukturen, wie der Stationsarbeit, aufzeichneten, stellte der verantwortungsvolle Umgang mit den Aufnahmegeräten, wie z. B., diese ausschließlich zur Aufzeichnung der englischsprachigen Dialoge zu nutzen oder sich mit anderen Partnergruppen abzuwechseln, eine zentrale Bedingung für die Erfassung dialogischen Sprechens im ‚natürlichen‘, nicht lehrerzentrierten Unterrichtssetting dar (s. auch Kapitel 4.5.4).

Die Einschätzung der positiven Selbstbehauptung und der Durchsetzungsfähigkeit muss insofern als gegenstandsrelevant betrachtet werden, als hierunter u. a. die Äußerung von Bedürfnissen fällt (vgl. Caldarella & Merrell 1997: ohne Seitenangabe), die angesichts der zentralen Bedeutung der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse für das produktive Sprechen von hoher Wichtigkeit scheint. Darüber hinaus steht den Grundschulkindern im ersten Lernjahr sprachliches Wissen oftmals noch nicht in ausreichender Form zur Verfügung, so dass die Fähigkeit eines Kindes, um Hilfe zu bitten, dazu beitragen kann, sprachliche Lücken zu schließen und kommunikative Ziele zu erreichen (s. z. B. Tabelle 6-179).

Fachliche Kriterien

Die Darstellung der individuellen fachlichen Lernvoraussetzungen der ausgewählten Schüler/-innen umfasst die Betrachtung des Hörverstehens (vgl. z. B. Mindt & Schlüter

2007: 52), des Sprechens (s. ausführlich Kapitel 2.2.5.3) und des Bereichs *language awareness* (vgl. z. B. Schmid-Schönbein 2001: 32).

Die Einschätzung des Hörverstehens, u. a. die korrekte Einordnung des Gehörten in den Sinnzusammenhang (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 52), erscheint vor dem Hintergrund der simultan ablaufenden Prozesse der Sprachverarbeitung und -produktion beim dialogischen Sprechen (vgl. Frisch 2014: 9) sowie der höheren Verarbeitungsanforderungen produktiven Sprechens – im Gegensatz zu einem vollständig holistischen Abruf invariabler formelhafter Sequenzen aus dem Langzeitgedächtnis – für die Analyse mündlichen Sprachkönnens im Rahmen der hier vorliegenden Einzelfallbetrachtungen wichtig (s. auch Kapitel 3.2.2.1).

Mit dem anvisierten Ziel des produktiven Sprechens sind aus englischdidaktischer Perspektive verschiedene Teilziele verbunden, die in Kapitel 3.2.1.2 ausführlich dargestellt werden. Der Aufbau lexikalischen Sprachwissens in Form von formelhaften Sequenzen und Einzelwörtern wird im Rahmen dieser Untersuchung als ein zentraler Zielbereich betrachtet (vgl. z. B. auch Sambanis 2007: 164). Da produktives Sprechen während der Phase I der Untersuchung (s. Kapitel 4.2) lediglich in Ausnahmefällen zu beobachten war (s. Kapitel 5.1.2), kommt der Einschätzung des imitativen und reproduktiven Sprechens in der Darstellung der individuellen fachlichen Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen eine wichtige Bedeutung zu. Das imitative Sprechen, d. h., eine Aussage unmittelbar und unverändert nachsprechen zu können (s. auch Kapitel 2.2.5.3), erscheint insofern relevant, als Lernende Aussprache und Intonation der formelhaften Sequenzen und Einzelwörter üben (vgl. Böttger 2005: 56, Butzkamm 2004: 218) und sich neues lexikalisches Sprachwissen hierdurch ganzheitlich einprägen können (vgl. auch Böttger 2014: 7). Zwar stellen eine Vielzahl von Ausspracheschwierigkeiten, z. B. der Laute [θ] und [ð], keine Einschränkungen bezüglich der Verständlichkeit einer Aussage dar, aber in einigen Fällen ließen die Schülersprachdaten auch bedeutungsunterscheidende Aussprachefehler erkennen, wie z. B. zwischen *food* und *fruit* (s. Tabelle 6-90, Zeile 16) oder *reading* und *riding* (s. Tabelle 6-142, Zeile 24), die teilweise sogar zu Missverständnissen während des Dialogverlaufs führten (vgl. auch Mindt & Schlüter 2007: 69).

Der Betrachtung des reproduktiven Sprechens, d. h. die Fähigkeit, Einzelwörter/formelhafte Sequenzen in einem gewissen zeitlichen Abstand zur Einführungssituation identisch bzw. in minimal veränderter Form wiedergeben zu können (s. auch Kapitel 2.2.5.3), kommt insofern eine wichtige Bedeutung zu, als hierüber möglicherweise auch Aussagen hinsichtlich der Merkfähigkeit eines Lernenden getroffen werden können. Dies erscheint für den Forschungsgegenstand insofern von Relevanz, als Kinder beispielsweise für die Übertragung

formelhafter Sequenzen auf neue Kontexte, auch über die hierfür erforderlichen lexikalischen Mittel verfügen müssen.

Neben den bereits benannten Kriterien erscheint zudem der Bereich *language awareness* in Bezug auf den Teilaspekt sprachliche Regelmäßigkeiten wahrnehmen können (vgl. Schmid-Schönbein 2001: 32/55-56) vor dem Hintergrund der dieser Arbeit zugrunde liegenden Definition produktiven Sprechens (s. Kapitel 2.2.5.3) gegenstandsrelevant. Betrachtet man die erarbeiteten *bottom-up*-basierten Merkmale produktiven Sprachgebrauchs näher, so ist eine fortschreitende Entwicklung des überwiegend ganzheitlichen, invariablen Gebrauchs formelhafter Sequenzen hin zu einer sukzessiven Segmentierung/Analyse dieser erkennbar. Mit der beschriebenen Entwicklung geht parallel die Einsicht in sprachliche Regelmäßigkeiten einher und es erfolgt möglicherweise auch eine Übertragung auf andere sprachliche Kontexte (*top-down*-basiert, vgl. auch Aguado 2002: 195, s. Kapitel 2.2.5.3). Demzufolge kann vermutet werden, dass Lernende, deren Fähigkeit, sprachliche Phänomene wahrzunehmen, bereits gut entwickelt ist, im Bereich des produktiven Sprechens möglicherweise gewisse Vorteile besitzen.

Zusammenfassend stellen sich die überfachlichen und fachlichen Beschreibungskriterien für die Darstellung der individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen wie folgt dar:

Überfachliche Kriterien

- Motivation (Beteiligung am Unterricht, Aufmerksamkeit, Zeigen von Interesse, Bereitschaft zur Kommunikation);
- Extrovertiertheit/Introvertiertheit;
- Selbstkonzept (Selbstvertrauen);
- Ambiguitätstoleranz (Umgang mit Unbekanntem);
- Sprachenbiografie (Ein- oder Mehrsprachigkeit);
- Gesprächsstil in der deutschen Sprache;
- soziale Fähigkeiten (Interaktionsfähigkeit in der Beziehung zu Gleichaltrigen, die Kooperations- und Mitwirkungsbereitschaft sowie die positive Selbstbehauptungs- und Durchsetzungsfähigkeit)

Fachliche Kriterien

- Hörverstehen;
- Sprechen (Imitation, Reproduktion, Produktion);
- *language awareness* (sprachliche Merkmale und Besonderheiten wahrnehmen).

Wenngleich ich mich um weitgehend trennscharfe Kriterien bemüht habe, indem ich der Analyse lediglich ausgewählte Aspekte eines Kriteriums zugrunde lege, so muss dennoch

darauf hingewiesen werden, dass der überwiegende Anteil der hier betrachteten Kriterien eng miteinander verknüpft scheint. So ist z. B. dem Kriterium einer extrovertierten Persönlichkeit das Merkmal, offen auf andere zugehen zu können, zugeordnet, was insofern auch für die positive Selbstbehauptungs- und Durchsetzungsfähigkeit (sozialer Bereich) eine Rolle spielt, als die Äußerung von Bedürfnissen bzw. das Bitten um Hilfe der Initiative des Lernenden bedarf, die ein eher extrovertierter Lernender womöglich leichter ergreifen kann. Eine ähnlich enge Verbindung weisen insofern auch die beiden Kriterien der Motivation und des Selbstkonzepts auf, als sich ein negatives Selbstkonzept beispielsweise demotivierend im Lernprozess auswirken kann („learned helplessness“, Dörnyei & Ushioda 2011: 157).¹⁸⁴ Vor dem Hintergrund des Zusammenspiels der hier benannten Kriterien werden auch in der Darstellung der individuellen Lernvoraussetzungen die Verbindungen einzelner Aspekte zueinander aufgezeigt. Dies kann teilweise zum Verlust der hier vorgestellten Kriterienreihenfolge führen, was jedoch angesichts der angestrebten ganzheitlichen Betrachtung des Kindes angemessen erscheint.

(2) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiv-dialogischen Sprechens im Laufe des ersten Lernjahres (3. Klasse)

Das zentrale Element der Einzelfallbetrachtungen stellt die Analyse der Schülerdialoge auf Grundlage der in Kapitel 2.2.5.3 erarbeiteten Definition produktiven Sprechens von sieben Drittklässlerinnen/-klässlern zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen im ersten Lernjahr dar.

Gemäß des dieser Arbeit zugrunde liegenden kommunikativ-funktionalistischen Sprachverständnisses (vgl. Halliday 1994: xxviii/2014: 27, s. Kapitel 1) wird der Versuch unternommen, die spontansprachlichen Dialoge in komplementärer Weise sowohl funktional als auch formal-sprachlich zu betrachten. Vor diesem Hintergrund werden die exemplarisch ausgewählten Dialogsequenzen zunächst einer umfassenden Kontextanalyse gemäß Halliday (2014: 33-34), der eine Differenzierung zwischen *field* („what’s going on in the situation“), *tenor* („who is taking part in the situation“) und *mode* („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“) vorsieht, unterzogen. Die drei Dimensionen sind eng miteinander verbunden: „Together they define a multi-dimensional semiotic space – the environment of meanings in which language, other semiotic systems and social systems operate“ (Halliday 2014: 34). *Field*, *tenor* und *mode* korrespondieren insofern mit der Bedeutung von Sprache, als „field values resonate with ideational meanings,

¹⁸⁴ Zur Verbindung von Selbstkonzept und Leistung in der Grundschule vgl. vertiefend Mart-schinke & Kammermeyer (2006: 127).

tenor values resonate with interpersonal meanings, and mode values resonate with textual meanings” (Halliday 2014: 34).¹⁸⁵

Im Folgenden werden die drei Dimensionen in Anlehnung an Halliday (2014: 33-41) und unter Berücksichtigung der zentralen Forschungsfragen weiter ausdifferenziert. Angesichts vielfacher kontextueller Gemeinsamkeiten der hier betrachteten Dialoge werden einige Teilaspekte bereits an dieser Stelle näher ausgeführt. In den anschließenden Einzelfallbetrachtungen gehe ich lediglich noch auf Abweichungen hiervon ein bzw. nehme entsprechende Ergänzungen vor.

field [„what’s going on in the situation“ (Halliday 2014: 33)]:¹⁸⁶

Die *field*-Dimension beinhaltet die Beschreibung des Aufnahmekontextes eines Dialogs hinsichtlich des Aufnahmeortes (in der Regel der Nebenraum der Klasse), des Aufnahmezeitpunktes (z. B. erste Stunde der UEIII), der technischen Aufzeichnung (in der Regel videografisch, s. Kapitel 4.5.4) und der anwesenden Personen. Während der Aufzeichnung der Dialoge saßen sich die beiden Kinder in der Regel (schräg) gegenüber (s. auch Kapitel 4.5.4).

Die Übungen/Aufgaben, auf deren Grundlage die Dialoge geführt wurden, sind in Tabelle 6-10 jeweils mit dem Hinweis auf deren ausführliche Beschreibung/Darstellung aufgeführt.

Format	Übung/Aufgabe	Verweis
Übungen/ <i>communicative activities</i>	<i>class interview</i>	Kapitel 5.3.2.2
	<i>5 min chat</i>	Kapitel 5.3.2.3
<i>unfocused tasks</i>	<i>school radio interview</i> (UEI)	Kapitel 5.3.3.2
	<i>at the beach</i> (UEIII)	
	erste Erhebungsaufgabe	Kapitel 4.5.5, Anhang 2.4.1
<i>focused tasks</i>	<i>weather report</i> (UEII)	Kapitel 5.3.3.2
	zweite Erhebungsaufgabe	Kapitel 4.5.5, Anhang 2.4.3

Tabelle 6-10: Übersicht der dialogischen Übungen/Aufgaben

¹⁸⁵ Halliday (2014: 30-31) unterscheidet zwischen drei Metafunktionen von Sprache: der *ideational metafunction* („language as reflection“), der *interpersonal metafunction* („language as action“) und der *textual metafunction* („enabling or facilitating function“).

¹⁸⁶ Die Quellenangabe Halliday (2014: 33) in Bezug auf die Überschriften *field*, *tenor* und *mode* erfolgt lediglich an dieser Stelle, gilt aber für alle nachfolgenden direkten Zitate in Verbindung mit den genannten Kontextebenen – auch in den anschließenden Einzelfallbetrachtungen.

Des Weiteren erfolgt eine Einordnung des Dialogs in einen der von Halliday (2014: 35-36) benannten ‚*meaning*‘ contexts. Im Hinblick auf die vorliegenden Dialogsequenzen erscheinen im Wesentlichen zwei der insgesamt sieben Kontextarten von Relevanz.¹⁸⁷ Ein Großteil der betrachteten Dialoge – d. h. Dialoge, die im Rahmen der *class interviews*, des *5 min chat*, des *school radio interview* und des situativen Kontextes *at the beach* sowie der ersten Erhebungsaufgabe gesprochen wurden – lässt sich insofern eher dem ‚*sharing*‘ context (vgl. Halliday 2014: 36) zuordnen, als die Schüler/-innen hier in ihrer jeweiligen ‚Ich-Rolle‘ persönliche Informationen (z. B. hinsichtlich ihres Namens, ihres Lieblingstieres, ihrer Lieblingszahl, ihrer Lieblingsfarbe, ihrer Telefonnummer oder ihres Alters) bzw. vereinzelt auch persönliche Erfahrungen in einem ‚privaten‘ Gespräch austauschten.¹⁸⁸ Demgegenüber kann die zweite Erhebungsaufgabe, eine *information gap activity*, deren Ziel es ist, die jeweils fehlenden Informationen auf den Kindersteckbriefen zu erfragen, nur eingeschränkt dem von Halliday (2014: 36) benannten ‚*sharing*‘ context zugeordnet werden. Zwar tauschen die Schüler/-innen Informationen hinsichtlich der auf dem Arbeitsblatt abgebildeten Kinder aus, jedoch handelt es sich nicht um persönliche Informationen der Sprechenden, sondern um die Daten anderer Kinder.

Eine Einordnung in den ‚*reporting*‘ context (vgl. Halliday 2014: 35) erscheint hinsichtlich der geführten *weather reports* insofern angebracht, als hier vorrangig über das Wetter in einem bestimmten Land berichtet wird, aber in nur wenigen Fällen auch persönliche Informationen ausgetauscht werden.

tenor („who is taking part in the situation“):

In diesem Bereich werden primär die Rollen der Gesprächspartner/-innen in Bezug auf die nachfolgend benannten Teilaspekte analysiert:

- institutionell bedingte Rollen (Schüler/-innen, Lehrerin, Forscherin);
- Status (Machtverteilung: gleich/ungleich);
- Vertrautheit (unbekannt, vertraut: kameradschaftlich bis freundschaftlich);
- beobachtbare Gefühle der Gesprächspartner/-innen (z. B. Freude, Stolz, Unsicherheit, Traurigkeit) (vgl. Halliday 2014: 37-38).

¹⁸⁷ Vgl. hierzu ausführlich Halliday (2014: 35-36).

¹⁸⁸ Die Dialogthemen werden in den jeweiligen *field*-Analysen nicht aufgezählt. Stattdessen gehe ich auf den inhaltlichen Aspekt jeweils im Rahmen der semantisch-pragmatischen Analyseperspektive ein.

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“): Der hier näher betrachtete Teilaspekt des *rhetorical mode* befasst sich erstens damit, inwiefern sich die verbalen, nonverbalen und parasprachlichen Äußerungen an der umgebenden Dialogsituation orientieren (Orientierung in Richtung *field*: z. B. informativer, didaktischer oder erklärender *rhetorical mode*, vgl. Halliday 2014: 41) und zweitens, inwiefern sich die Kommunikation als Ausdruck einer Beziehung zwischen den am Dialog beteiligten Kindern, der Lehrkraft oder der Forscherin darstellt (Orientierung in Richtung *tenor*: z. B. überzeugender, ermahnender oder anspornender *rhetorical mode*, vgl. Halliday 2014: 41). Eine Orientierung in Richtung *field* ist z. B. im Falle der *school radio interviews* insofern erkennbar, als aufgrund der durch die Aufgabenstellung festgelegten Rollentrennung zwischen Interviewer und Interviewtem eine einseitige Dialogführung hervorgerufen wird.

Im Zusammenhang mit der Übung *5 min chat* sowie der *unfocused tasks* des *school radio interview* (einschränkend seitens des Fragenden) und des Dialogs *at the beach* kann hingegen grundsätzlich von einer Orientierung in Richtung *tenor* ausgegangen werden. Die Schüler/-innen können sich mit ihren sprachlichen sowie ggf. auch parasprachlichen/nonverbalen Äußerungen insofern weitestgehend am Gegenüber orientieren, als die offene Konzeption der zuvor genannten Übungsformate/Aufgaben den Lernenden weder inhaltliche noch sprachliche Vorgaben bezüglich der Dialoggestaltung macht.

Die außerdem der Kontextdimension *mode* zuzuordnenden Unterkriterien *turn*, *medium* und *channel* (vgl. Halliday 2014: 38) können an dieser Stelle allgemeingültig für alle hier betrachteten Dialoge wie folgt näher bestimmt werden:

- *turn*: dialogisch
- *medium*: mündlich
- *channel*: transkribiert

Auf Grundlage der kontextanalytischen Betrachtung exemplarisch ausgewählter Dialogsequenzen zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen erfolgt die kommunikativ-funktionale Analyse des produktiv-dialogischen Sprechens. Produktives Sprechen, wie es im Rahmen dieser Arbeit definiert wird, stellt sich in erster Linie als zielgerichtete Sprechhandlung dar, d. h., Sprache wird gebraucht, um persönliche Kommunikationsbedürfnisse in der Fremdsprache umzusetzen (s. Kapitel 2.2.5.3). Die Herausforderung der hier vorliegenden Einzelfallbetrachtungen stellt insbesondere die Rekonstruktion der realisierten kommunikativen Bedürfnisse der Kinder in den aufgezeichneten Dialogen dar.

Hierfür bedarf es eines multiperspektivischen Zugangs, der formal-sprachliche mit sprachfunktionalen Kriterien verbindet. Gemäß Halliday (2014: 34-35) stellen neben den benannten Kontextdimensionen (*field*, *tenor* und *mode*) auch die beiden „content plane systems of language“ der Semantik und der Lexikogrammatik die Grundlage für die systematische Betrachtung von Sprache (*text*)¹⁸⁹ und deren Wirkungsweise dar: „It is certainly true that in developing a taxonomy of texts, we can adopt – we need to adopt – a trinocular perspective [...] matching up contextual, semantic and lexicogrammatical considerations to support the taxonomy“ (Halliday 2014: 35). Die enge Verbindung dieser Bereiche verdeutlicht Halliday (2014: 25) wie folgt:

We use language to make sense of our experience, and to carry out our interactions with other people. This means that the grammar has to interface with what goes on outside language: with the happenings and conditions of the world, and with the social processes we engage in.

In den hier vorliegenden Einzelfallbetrachtungen werden hieran anknüpfend lexikogrammatische Ausprägungsmerkmale produktiven Sprechens, wie z. B. das paradigmatische oder syntagmatische Variationsverhalten, in enger Verbindung zu semantischen, z. B. die Berücksichtigung verschiedener Inhaltsbereiche, die über die aktuell im Unterricht thematisierten Inhalte hinausgehen, oder kontextueller Ausprägungsmerkmale, wie der eigenaktive Gebrauch formelhafter Sequenzen oder die Beziehung zum/zur Dialogpartner/-in, betrachtet. Darüber hinaus wird die semantische Ebene um die pragmatische Komponente der realisierten Sprachfunktionen ergänzt. In diesem Zusammenhang orientiere ich mich an Mindt & Schlüter (2007: 113/116-121), die u. a. auf Grundlage korpuslinguistischer Analysen verschiedene Sprachfunktionen aufführen, die im Englischunterricht der 3. und 4. Klasse (erstes/zweites Lernjahr) vermittelt werden sollten (z. B. jemanden begrüßen/verabschieden oder nach dem Befinden fragen). Neben der lexikogrammatischen und kontextuellen Betrachtungsebene wird somit auch eine semantisch-pragmatische Perspektive auf die jeweilige Beispieläußerung eingenommen.

Die Multiperspektivität des analytischen Zugangs spiegelt sich darüber hinaus in der Integration der jeweiligen Lehrereinschätzungen wider, die ich – sofern eine solche Einschätzung zu den hier betrachteten Dialogsequenzen vorliegt – im Sinne des dieser Untersuchung zugrunde liegenden Triangulationsprinzips (s. Kapitel 4.7) in den Analyseprozess integriere.

¹⁸⁹ Der Begriff *text* „refers to any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language; we can characterize text as language functioning in context“ (Halliday 2014: 3).

6.2.1 Die Schülerin S1a

6.2.1.1 Darstellung der individuellen Lernvoraussetzungen

Überfachliche Betrachtungsebene

Die achtjährige S1a¹⁹⁰ zeigt sich im Englischunterricht höchst motiviert: Sie bringt sich mit regelmäßigen Wortmeldungen in das Unterrichtsgeschehen ein, ist aufmerksam und signalisiert ihr Interesse an Unterrichtsinhalten, indem sie weiterführende Fragen zur jeweiligen Thematik stellt. Diesen Eindruck bestätigt L1 insofern, als auch sie S1a als motiviert und anstrengungsbereit im Unterricht erlebt.

Die Schülerin wirkt im Unterricht insofern eher extrovertiert, als sie offen auf andere Kinder, die Englischlehrerin oder auf mich als Forscherin zugeht und keine Hemmungen hat, Fragen zu stellen. L1 berichtet im Interview von der Initiative der Schülerin, unbekannte Wörter/formelhafte Sequenzen zu erfragen:

Also S1a ist jemand, [der] kommt nach fast jeder Unterrichtsstunde und fragt: Was heißt denn noch mal dies und das? Oder auch zwischendurch im *5 min chat*. Dafür ist er ja letztendlich auch total toll, weil du hast halt die Möglichkeit, dich im *5 min chat* irgendwie auszudrücken und S1a denkt aber, ich will aber noch das und das sagen und dann kommt sie eben ganz schnell zu mir und fragt nach und wendet das dann halt gleich an. So hat sie eben schon ein ganz breites Spektrum an Redemitteln (s. 2_L1).

Zudem deutet ihr dialogisches Gesprächsverhalten – insbesondere in den Gesprächen mit ihrer Freundin S1b – auf eine gewisse Bestimmtheit hin, eigene Kommunikationsinteressen zu verwirklichen (s. Tabelle 6-11). Bislang unbekannten Übungen/Aufgaben wendet sich S1a selbstbewusst zu, was sich darin äußert, dass sie sich initiativ für exemplarische Dialoge mit der Lehrerin im Plenumsunterricht zur Verfügung stellt.

S1a ist deutsche Muttersprachlerin und kann Ereignisse auf Deutsch anschaulich berichten. Ihre Sprechgeschwindigkeit erscheint weder außergewöhnlich schnell noch langsam im Vergleich zu anderen Lernenden ihrer Klasse.

Die Schülerin zeigt sich sowohl im Englischunterricht als auch in den Phasen vor und nach dem Unterricht als äußerst hilfsbereit gegenüber der Lehrerin und gegenüber anderen Kindern, z. B. verleiht sie Stifte oder andere Arbeitsmaterialien bereitwillig. Darüber hinaus konnte ich in der ersten Hospitationsstunde während der Übung *colour dictation* beobachten, wie S1a ihrer Sitznachbarin, die eine Farbe nicht richtig versteht und ihr Unverständnis mimisch/gestisch signalisiert, diese eigenaktiv auf Englisch nennt.

¹⁹⁰ Eine ausführlichere Erläuterung der verwendeten Pseudonyme, Transkriptbezeichnungen und der zugrunde gelegten Transkriptkonventionen ist in Kapitel 4.6.1 dieser Arbeit zu finden.

S1a hält die vereinbarten Klassenregeln, wie das Erfüllen von Klassendiensten (z. B. Aufräumen der Lesecke) oder eine angemessene Gesprächslautstärke in offenen Lernformen verlässlich ein und erinnert auch andere Kinder an deren Einhaltung.

S1a steht mit der Schülerin S1b in enger Freundschaft. Nach Aussage der Englischlehrerin kam es innerhalb der freundschaftlichen Beziehung der beiden Mädchen immer wieder zu Rivalitäten, die insbesondere von S1b auszugehen schienen, da, so die Englischlehrerin, S1b gerne mit den Leistungen von S1a mithalten möchte, ihr dies aber nicht ganz gelingt. Dies erscheint für die hier vorliegende Einzelfallbetrachtung insofern von Relevanz, als sich auch teilweise in den Dialogsequenzen ein gewisses Konkurrenzverhalten in Bezug auf die Verteilung des Rederechts andeutet (s. Tabelle 6-11).

Fachliche Betrachtungsebene

S1a stellt ihr bereits sehr gut entwickeltes Hörverstehen unter Beweis, indem sie z. B. englische Arbeitsaufträge auf die Bitte der Lehrerin hin, scheinbar mühelos in deutscher Sprache erläutert. Zuordnungsübungen, im Rahmen derer die Lehrerin eine Zahl oder eine Farbe nennt und die Schüler/-innen die richtige Zahl schreiben bzw. etwas in der genannten Farbe ausmalen müssen, bearbeitet S1a fehlerfrei.

Im Bereich Sprechen weist S1a eine weitgehend präzise Imitationsfähigkeit auf – lediglich die korrekte Aussprache der Laute [θ] und [ð] bereitet ihr Schwierigkeiten. S1a wendet die erlernten Inhaltswörter/formelhaften Sequenzen überwiegend fehlerfrei in Minidialogen mit der Lehrkraft oder anderen Kindern der Klasse an. Zudem bringt die Schülerin eigene Kommunikationswünsche in den Unterricht ein und experimentiert mit bereits Gelerntem. L1 verdeutlicht dies an einem Beispiel wie folgt:

Zum Beispiel als wir den *weather report* aufgezeichnet haben, da war es dann zum Beispiel so, dass sie fragte: Was heißt denn: *Genieß noch den Tag und wir sehen uns dann morgen*. Und solche Sachen. Also *Enjoy the day!* und so weiter. Das saugt sie auf. Das erzählt man ihr einmal oder sie bittet mich immer, das einmal aufzuschreiben und dann guckt sie sich das an und dann hat sie es drin. Und dann schmeißt sie den Zettel auch weg und erzählt das dann einfach. Also sie hat halt überhaupt keine Hemmungen, etwas auszuprobieren und das macht sie einfach ganz gut und bringt sie auch immer weiter voran im produktiven Sprechen. Weil sie kann jetzt auch schon deutlich mehr Sätze sagen als andere Kinder. Das ist einfach so (s. 2_L1).

S1a scheint demzufolge eine hohe Risikobereitschaft im Umgang mit der englischen Sprache zu besitzen. Darüber hinaus deutet der Bericht der Lehrerin insofern auch auf eine sehr hohe Merkfähigkeit der Schülerin hin, als sie in der Lage ist, neuen Wortschatz innerhalb kurzer Zeit abzuspeichern und schließlich im Dialog anzuwenden.

Produktives Sprechen konnte ich während der Phase I des Forschungsprojekts lediglich hinsichtlich des Merkmals der Rekombination formelhafter Sequenzen in einem neuen sprachlichen Kontext (s. Kapitel 2.2.5.3) beobachten: Während des *class interview* ‚What’s your favourite colour?‘ (s. auch Kapitel 5.3.2.2) mit einer Schülerin der Klasse bringt S1a ergänzend Fragen zu ihrem Namen, ihrer Telefonnummer und ihrer Lieblingsfarbe eigenaktiv in den Dialog ein (Phase I, dritte Hospitationsstunde).

Eine Einschätzung der Ausprägung des Bereichs *language awareness*, wie z. B. die Wahrnehmung sprachlicher Besonderheiten, kann ich im Rahmen der vorgenommenen Beobachtungen während der ethnografischen Phase I bei keinem der Schüler/-innen dieser Lerngruppe (G1) vornehmen, da eine entsprechende Thematisierung im Unterricht nicht beobachtet werden konnte (s. auch Kapitel 5.1.2). Die Lehrkraft schätzt den Bereich *language awareness* auf dem Beobachtungsbogen (s. Anhang 2.1.2.2) im Falle der Schülerin S1a als stark ausgeprägt ein. Konkrete Beispiele hierzu liegen allerdings nicht vor.

In Übereinstimmung mit der Einschätzung der Englischlehrerin kann die Schülerin S1a zu den eher leistungsstarken Kindern der Klasse gezählt werden.

6.2.1.2 Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiv-dialogischen Sprechens im Laufe des ersten Lernjahres (3. Klasse) in erfassten Dialogen der Unterrichtseinheiten I bis III und in Dialogen der Sprechdatenerhebung

6.2.1.2.1 Unterrichtseinheit I

Exemplarische Dialogsequenz I

1	S1b: Hello. What’s your name? #00:00:05-5#
2	S1a: My name is (S1a). #00:00:09-4#
3	S1b: ((schaut auf Arbeitsblatt und schreibt Name auf)) (---) #00:00:10-1#
4	S1a: What’s your name? #00:00:11-1#
5	S1b: ((schaut S1a wieder an)) My name is (S1b). #00:00:09-8#
6	S1a: ((beginnt Name aufzuschreiben und nutzt zunächst den Stuhl als Unterlage, dreht sich dann zum Tisch, schreibt zu Ende und schaut S1b an)) (5)
7	S1b: What’s your favourite pet? #00:00:26-1#
8	S1a: My favourite pet is a (-) horse. #00:00:31-3#
9	S1b: ((schaut auf Arbeitsblatt, markiert Tier und schaut S1a wieder an)) #00:00:34-6#
10	S1a: And turtle. #00:00:37-3#

11	S1b: ((markiert auch das zweite Tier auf dem Arbeitsblatt)) #00:00:38-6#
12	S1a: What's your favourite number? #00:00:41-4#
13	S1b: My favourite number is <<S1a wendet sich mit dem Arbeitsblatt zum Tisch> (14)> <<grinsend>nine>. ((S1a notiert die Zahl auf dem Arbeitsblatt)) #00:00:57-5#
14	S1a: ((dreht sich wieder zurück und schaut S1b an)) What's your favourite colour? #00:01:03-9#
15	S1b: My favourite colour is purple and white. (---) #00:01:09-2#
16	S1a: What's your telephone number? #00:01:11-2#
17	S1b: My telephone number is <<all> five, nine, six, one, five, nine>. #00:01:21-3#
18	S1a: ((wippt kurz mit der Stuhllehne nach hinten)) How old are you? #00:01:22-8#
19	S1b: °h I'm nine years old. (-) #00:01:26-1#
20	S1a: ((nickt S1b zu)) #00:01:29-2#
21	S1b: °h What's your telephone number?= #00:01:31-5#
22	S1a: =My telephone number is nine, three (*sri:*), six, one, zero, zero. #00:01:36-5#
23	S1b: (ähm) What's your favourite colour? #00:01:39-9#
24	S1a: My favourite colour is purple, blue and white. #00:01:47-3#
25	S1b: <<mit dem Kopf von der Kamera und S1a weg drehend> What's (-) (ähm) (-)> how old are you? #00:01:50-4#
26	S1a: I'm eight years old. ((lächelt)) (4) Bye! #00:01:59-8#
27	S1b: <<lächelnd und winkend> Bye!> #00:02:00-3#

Tabelle 6-11: Transkript 1_4_S1a_S1b

a) Kontextanalyse

field („what's going on in the situation“):

Die Kinder bearbeiten im Rahmen einer Stationsarbeit (vierte Stunde der UEI) jeweils zwei unterschiedliche *class interviews*. S1b liegt das *class interview* ‚What's your favourite pet?‘ vor und S1a das *class interview* ‚What's your favourite number?‘ (Arbeitsblätter, s. Anhang 5.2). Beide Kinder haben zudem einen Stift in der Hand, um die erfragten Informationen auf dem jeweiligen Arbeitsblatt schriftlich festzuhalten. Ziel der Übung ist es, herauszufinden, welches das Lieblingshaustier bzw. die Lieblingszahl der Gesprächspartnerin ist (s. Kapitel 5.3.2.2).

tenor („who is taking part in the situation“):

Die Schülerinnen stehen in einer freundschaftlichen bzw. teilweise auch konkurrierenden Beziehung zueinander (s. Kapitel 6.2.1.1). Angesichts der weitgehend gleichberechtigten Verteilung der fragenden Anteile auf die beiden Gesprächspartnerinnen zu Beginn des Dialogs (s. Zeilen 1 bis 12)¹⁹¹ kann von einer eher reziproken Gesprächsführung ausgegangen werden. Der Dialog wird demnach nicht von einem einzelnen Kind beherrscht. Nachdem der erforderliche Mindestdialog – d. h. das Erfragen der Lieblingszahl seitens der Schülerin S1a bzw. des Lieblingshaustieres seitens der Schülerin S1b – erfüllt ist, stellt sich ab Zeile 14 eine eher einseitige Gesprächsführung ein, die von S1a insofern dominiert wird, als sie in Zeile 14 wie auch im weiteren Verlauf (s. Zeilen 16, 18) initiativ die Rolle der Fragenden einnimmt. Erst ab Zeile 21 übernimmt auch S1b die Rolle der Fragenden, so dass die einseitige Dialogführung zwar fortgeführt wird, nun aber S1b die Fragen stellt, während S1a ausschließlich antwortet. Obwohl die Verteilung der fragenden Anteile damit ausgeglichen scheint und somit von gleichberechtigten Rollen auszugehen wäre, spricht das nonverbale Verhalten der Schülerin S1a in Zeile 20 insofern eher für ein ungleiches Machtverhältnis, als S1a ihrer Dialogpartnerin mittels Zunicken einen *turn*-Wechsel signalisiert, der zur Folge hat, dass S1b die Rolle der Fragenden einnimmt. S1a nimmt damit maßgeblich Einfluss auf den weiteren Verlauf des Gesprächs. Die Bestimmtheit im Verhalten der Schülerin S1a (s. auch Kapitel 6.2.1.1) wird auch am Ende des Dialogs deutlich: Erst nachdem S1b in Zeile 25 die ‚verzögerte‘ Gegenfrage nach dem Alter stellt und S1a die Gelegenheit erhält zu antworten, beendet sie das Gespräch mit „Bye!“.

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“):

Zu Beginn des Dialogs orientieren sich die Aussagen der beiden Mädchen insofern überwiegend in Richtung *field*, als sie auf der Grundlage der ihnen vorliegenden *class interviews* die verlangten Informationen bezüglich des Namens und des Lieblingstieres bzw. der Lieblingsnummer erfragen. Somit kommunizieren die Schülerinnen in diesem Dialogabschnitt (s. Zeilen 1 bis 13) auf einem ausschließlich reproduktiven Niveau miteinander. Die Verschriftlichung der Informationen auf den jeweils vorliegenden Arbeitsblättern führt zu teilweise längeren Sprechpausen (s. Zeilen 3, 6, 9, 11, 13), die den Fluss des Gesprächs erheblich beeinträchtigen. Nachdem der erforderliche Mindestdialog erfüllt ist, orientieren sich

¹⁹¹ Querverweise im Rahmen a) der Kontextanalyse und b) der kommunikativ-funktionalen Analyse des produktiven Sprechens, die sich unmittelbar auf das Transkript des exemplarischen Dialogs bzw. des Dialogausschnitts beziehen, beinhalten aus Gründen der Übersichtlichkeit lediglich die Zeilenangaben, aber keinen Tabellenverweis. Außerhalb der jeweiligen Unterkapitel erfolgt der Verweis – ähnlich wie die Verweise auf die Einzeläußerungen – mit Tabellenangabe.

die Schüleräußerungen ab Zeile 15 mit der Frage nach der Lieblingsfarbe durch die Schülerin S1a insofern eher am *tenor*, als aufgrund der Übungskonstellation nun keinerlei sprachliche Vorgaben bezüglich der weiteren Gestaltung des Dialogs vorliegen. Es kann daher vermutet werden, dass sich die Lernenden ab diesem Zeitpunkt überwiegend an der Gesprächspartnerin orientieren und produktives Sprechen eher an Raum gewinnt.

b) Kommunikativ-funktionale Analyse produktiven Sprechens

Äußerung

14	S1a: ((dreht sich wieder zurück und schaut S1b an)) What's your favourite colour ? #00:01:03-9#

Tabelle 6-12: Transkriptausschnitt 1_4_S1a_S1b¹⁹²

Lexikogrammatische Ebene:

S1a variiert in der abgebildeten Beispieläußerung (s. [Tabelle 6-12](#)) das *pattern* *What's your favourite_?* mit dem Nomen „colour“ auf paradigmatischer Ebene.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Der *slot filler* „colour“ stellt ein Inhaltswort dar, welches ursprünglich in einer vorhergehenden Unterrichtseinheit zu Beginn des Schuljahres thematisiert wurde (s. Kapitel 5.1.2). Die Schülerin integriert das Inhaltswort nun in einem gewissen zeitlichen Abstand zur Einführungssituation in den dargestellten Dialog. In sprachfunktionaler Hinsicht erkundigt sie sich auf diese Weise nach den Vorlieben (in Bezug auf die Lieblingsfarbe) ihrer Gesprächspartnerin.¹⁹³

Kontextuelle Ebene:

Das Einbringen der Frage und hiermit verbunden auch der Gebrauch des Füllelementes erfolgen eigenaktiv, d. h. ohne externen Impuls. Ähnlich verhält es sich insofern auch mit den weiteren Fragen der Schülerin, wie „*What's your telephone number?*“ (s. Zeile 16) und „*How old are you?*“ (s. Zeile 18), als sie diese im Kontext des *class interview* initiativ

¹⁹² Die hier jeweils im Detail betrachteten Einzeläußerungen werden der Analyse jeweils in Form eines Transkriptausschnitts vorangestellt. Dies soll dazu beitragen, dass Querverweise nicht nur zu den entsprechenden Äußerungen führen, sondern auch unmittelbar zu deren Analyse.

Die fett gedruckten Segmente einer Äußerung weisen auf die Merkmale produktiven Sprechens hin (s. auch Kapitel 2.2.5.3).

¹⁹³ Während Mindt & Schlüter (2007: 125) zwar die Sprachfunktion ‚Gefallen oder Vorlieben ausdrücken‘ unter den zu vermittelnden Sprachfunktionen der 3. und 4. Klasse aufführen, wird das fragende Äquivalent, welches z. B. im Falle des Befindens insofern berücksichtigt wird, als hier die Sprachfunktionen ‚nach dem Befinden fragen‘ wie auch ‚über das Befinden Auskunft geben‘ genannt werden, offensichtlich nicht zum Mindeststandard hinzugezählt. In der hier vorliegenden Analyse erfolgt in diesen Fällen daher kein Verweis auf die Autoren.

einbringt, ohne dass das kommunikative Übungsformat das Stellen dieser Fragen vorsieht (eigenaktive Rekombination formelhafter Sequenzen).

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Vor dem Hintergrund der lexikogrammatischen, semantischen und kontextuellen Analyse der hier betrachteten Frage nach der Lieblingsfarbe (s. Tabelle 6-12) deutet sowohl das über den aktuellen Inhaltsbereich hinausgehende paradigmatische Füllelement als auch die Eigenaktivität der eingebrachten Frage auf die Umsetzung eines persönlichen Informationsbedürfnisses hin – und das, obwohl der Dialog auf Grundlage einer Übung gesprochen wurde.

Die weitere kontextanalytische Betrachtung des Dialogs lässt erkennen, dass S1a mittels ihres verbalen wie auch nonverbalen Verhaltens Einfluss auf den Dialogverlauf nimmt. Sie entscheidet sich dafür, S1b einen nonverbalen Hinweis für den gewünschten *turn*-Wechsel zu geben (s. Zeile 20). Auf diese Weise gelingt der Schülerin der Rollentausch von der Fragenden zur Antwortenden. Nachdem in Zeile 25 auch die Frage nach dem Alter erfolgt und S1a die Gelegenheit erhält, hierauf zu antworten (s. Zeile 26), beendet S1a den Dialog schließlich. Die an dieser Stelle erfolgte Gesprächsbeendigung deute ich insofern, als S1a mit der Äußerung ihres Alters ein für sie scheinbar wichtiges Mitteilungsbedürfnis umsetzt, woraufhin sie möglicherweise zuvor bereits mit nonverbalen Mitteln (s. Zeile 20) hinarbeitet. Da dieses nun realisiert ist, besteht kein weiterer Gesprächsbedarf ihrerseits.

Exemplarische Dialogsequenz II

	[...]
9	S1a: <<leicht nach vorne beugend> (--) Have you got a pet?> #00:00:30-7#
10	S1l: <<das Mikrofon vor seinen Mund haltend> (äh) I [hævət]. ((schaut L1 an)) No, I haven't.> ((hält S1a das Mikrofon hin)) #00:00:40-0#
11	S1a: <<leicht nach vorne beugend> Yes, I have it (-) the (*də*) cat.> ((grinst und schaut F an)) #00:00:43-0#
12	S1l: <<das Mikrofon vor seinen Mund haltend> (---) What's your favourite (--) colour?> ((hält S1a das Mikrofon hin)) #00:00:53-1#
13	S1a: <<sich leicht nach vorne beugend> My favourite colour is purple.> #00:00:57-6#
14	S1l: <<das Mikrofon vor seinen Mund haltend> My favourite colour is grey.> ((hält S1a das Mikrofon hin)) #00:01:00-0#
15	S1a: <<nach vorne beugend>What's your favourite (-) colour? #00:01:04-5#

16	S1l: <<das Mikrofon vor seinen Mund haltend> My favourite colour is ((lacht)) grey.> ((nickt und hält S1a das Mikrofon hin)) #00:01:06-6#
	[...]

Tabelle 6-13: Transkriptausschnitt 1_4_S1a_S1l

a) Kontextanalyse

field („what’s going on in the situation“):

Im Rahmen einer Stationsarbeit in der vierten Stunde der UEI führt S1a zusammen mit dem Schüler S1l das *school radio interview* (s. Kapitel 5.3.3.2) im Nebenraum der Klasse, in dem sich zeitweise auch die Forscherin¹⁹⁴ aufhält. Die Lernenden sprechen den videografisch erfassten Dialog ohne eine Form der visuellen Unterstützung. S1l verwendet ein Spielzeugmikrofon (ohne Aufnahmefunktion), welches den Kindern zur Einfindung in den inszenierten Kontext *radio show* (s. Kapitel 5.3.3.2) zur Verfügung steht.

tenor („who is taking part in the situation“):

Die beiden Kinder stehen in einer kameradschaftlichen, jedoch nicht freundschaftlichen Beziehung zueinander. Obwohl es sich in der hier dargestellten Dialogsequenz um eine Interviewsituation handelt, in der die Rollen des Fragenden und Antwortenden gemäß der Aufgabenstellung (s. Kapitel 5.3.3.2) aufgeteilt sind, übernehmen beide Kinder sowohl die Rolle des Fragenden als auch die des Antwortenden. Beide Schüler/-innen stellen nach der jeweils gegebenen Antwort keine Gegenfrage, sondern warten auf die Reaktion des Gegenübers. Dies deutet auf eine eher gleichberechtigte Machtverteilung hin.

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“):

Der hier dargestellte Dialog orientiert sich sowohl in Richtung *field* (s. Kapitel 6.2, Erläuterungen Kontextdimension *mode*) als auch in Richtung *tenor*. Eine Orientierung in Richtung *field* ist insofern erkennbar, als das von S1l geführte Spielzeugmikrofon die jeweils anstehenden *turn*-Wechsel unterstützt. Der Schüler S1l signalisiert seiner Gesprächspartnerin mittels des Mikrofons sowohl die Vergabe [„((hält S1a das Mikrofon hin))“, s. Zeilen 10, 12, 14, 16] als auch das Einholen des Rederechts („<<das Mikrofon vor seinen Mund haltend>“, s. Zeilen 10, 12, 14, 16) nonverbal. Eine Orientierung in Richtung *tenor* ist insofern erkennbar, als S1a sich sowohl an ihrem Gesprächspartner orientiert, als auch über ihren Blick einen Kontakt zur ebenso anwesenden Forscherin herstellt (s. Zeile 11).

¹⁹⁴ Im Rahmen der a) Kontextanalysen verwende ich aus Gründen der Objektivität die neutrale Darstellungsform in der dritten Person Singular.

b) Kommunikativ-funktionale Analyse produktiven SprechensÄußerung

11	S1a: <<leicht nach vorne beugend> Yes, I have it (-) the (*də*) cat. > ((grinst und schaut F an)) #00:00:43-0#

Tabelle 6-14: Transkriptausschnitt 1_4_S1a_S1l (1)*Lexikogrammatische Ebene:*

Die hier dargestellte Äußerung der Schülerin S1a (s. Tabelle 6-14) kann insofern den syntagmatischen Variationen zugeordnet werden, als die Schülerin die ganzheitlich erlernte Antwort-routine *Yes, I have.* um das Pronomen *it* ergänzt. Nach einer kurzen Pause fügt sie die Nominalkonstruktion „*the cat*“ (bestimmter Artikel + Nomen) an. Angesichts der nicht abfallenden Intonation nach „*it*“ werte ich die nachfolgende Nominalkonstruktion trotz der vorangehenden Sprechpause nicht als separate Äußerung, sondern betrachte diese zusammen mit „*it*“ als syntagmatische Ergänzung der routine *Yes, I have.* im Sinne von *Yes, I have a cat.*

Semantisch-pragmatische Ebene:

Das Inhaltswort „*cat*“ stammt aus dem in UEI thematisierten Inhaltsbereich *pets* und wird hier mit der ebenso in dieser Unterrichtseinheit eingeführten Kurzantwort „*Yes, I have.*“ verknüpft. Die Schülerin vermittelt ihrem Gesprächspartner auf diese Weise, dass sie im Besitz einer Katze ist. In sprachfunktionaler Hinsicht trifft die Schülerin somit eine Aussage zu ihren Besitzverhältnissen.

Kontextuelle Ebene:

Betrachtet man den sprachlichen Kontext der Äußerung, so ist zu erkennen, dass die Schülerin S1a die Thematik ‚Haustiere‘ initiativ in den Dialog einbringt. Sie fragt ihren Gesprächspartner S1l, ob er ein Haustier besitzt (s. Zeile 9). Dieser verneint jedoch. Im Anschluss hält S1l der Schülerin S1a das Mikrofon hin. Möglicherweise signalisiert er S1a auf diese Weise den anstehenden *turn*-Wechsel. S1a äußert in Zeile 11 eigenaktiv, d. h., ohne dass sie zuvor danach gefragt wurde, „*Yes, I have it the (*də*) cat.*“.

Die Videoaufzeichnung lässt erkennen, dass S1a nach der Äußerung grinst und direkten Blickkontakt mit mir sucht. Ich deute dieses Verhalten vorrangig als Freude hinsichtlich des eingebrachten Redebeitrages.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung eines persönlichen Kommunikationsbedürfnisses

Betrachtet man die lexikogrammatische, semantisch-pragmatische und kontextuelle Ebene der Äußerung komplementär, so wird deutlich, dass die Schülerin mittels der eigenaktiv

eingebrachten Mitteilung, die über die invariabel erlernte *routine* hinausgeht, insofern ein persönliches Kommunikationsbedürfnis realisiert, als es für S1a an dieser Stelle wichtig scheint, erstens selbst etwas zur Thematik ‚Haustiere‘ äußern zu können und zweitens nicht nur die Information, dass sie Besitzerin eines Haustieres ist, zu teilen, sondern darüber hinaus auch mitteilen möchte, um welches Haustier es sich konkret handelt.

In Bezug auf die dargestellte Äußerung nimmt die Englischlehrerin L1 eine kurze Einschätzung der Sprechentwicklung der Schülerin S1a vor: „Also sie hat selber schon versucht, einen Satz zu basteln. Das hat sie ja vorher auch nicht gemacht. Also das hatten wir ja zu diesem Zeitpunkt noch nicht“ (s. 1_L1). Die Einschätzung wird hier in die Analyse eingebunden, um zu verdeutlichen, dass auch die Englischlehrerin die Äußerungen der Schülerin S1a dem produktiven Sprechen auf lexikogrammatischer Ebene zuordnet.

Exemplarische Dialogsequenz III

	[...]
25	F: Versuche deine Katze doch mal auf Englisch zu beschreiben. #00:00:16-9#
26	S1a: <<lächelnd> My cat's name is (Name der Katze). My cat is seven eight (äh) seven years old (---).> #00:00:21-7#
27	F: The colour? #00:00:21-7#
28	S1a: The colour is black and white. (5) #00:00:33-6#
29	F: {Was mag deine Katze?} #00:00:35-8#
30	S1a: She likes is (5) #00:00:49-6#
31	F: {Probier mal einfach.} #00:00:44-8#
32	S1a: Play. ((lacht)) #00:00:49-5#

Tabelle 6-15: Transkriptausschnitt 1_4_S1a_S1l (Intervention Forscherin)

a) Kontextanalyse

field („what's going on in the situation“):

Die erstmalige, über die paradigmatische Ebene hinausgehende syntagmatische Variation einer *routine* zur Verwirklichung eines vorhandenen Kommunikationsbedürfnisses (s. Tabelle 6-13, Zeile 11) motivierte mich dazu, S1a am Ende des Dialogs zu bitten, ihre Katze auf Englisch zu beschreiben.

tenor („who is taking part in the situation“):

Die Gesprächspartnerinnen nehmen die institutionell bedingten Rollen von Schülerin und Forscherin ein. Das Gespräch ist insofern von einer eher ungleichen Machtverteilung

geprägt, als die Forscherin S1a auffordert, ihre Katze zu beschreiben, während S1a keine weiteren Fragen stellt. Beide Gesprächspartnerinnen kennen sich seit ca. drei Monaten und sind einander vertraut. S1a wirkt fröhlich, was an ihrem Lächeln bzw. stärkerem Lachen am Ende des Dialogs zu erkennen ist (s. Zeilen 26, 32).

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“): Der *rhetorical mode* der Forscherin weist insofern eine Orientierung in Richtung *field* auf, als die eingebrachte Aufforderung, genauer über die Katze zu berichten, vorrangig didaktischer Natur ist, d. h., die Forscherin ermöglicht S1a im Kontext des Englischunterrichts eine Gelegenheit, ihr kommunikatives Mitteilungsbedürfnis hinsichtlich ihrer Katze weiter zu vertiefen. Eine Orientierung in Richtung *tenor* ist insofern erkennbar, als die Forscherin mit ihrem Eingriff versucht, S1a zu ermutigen bzw. anzuspornen, mithilfe ihrer verfügbaren sprachlichen Ressourcen weitere Informationen mitzuteilen.

b) Kommunikativ-funktionale Analyse produktiven Sprechens

Äußerungen

26	S1a: <<lächelnd> My cat 's name is (Name der Katze). My cat is seven eight (äh) seven years old (---).> #00:00:21-7#

Tabelle 6-16: Transkriptausschnitt 1_4_S1a_S1l (Intervention Forscherin) (1)

Lexikogrammatische Ebene:

In der Äußerung „*My cat's name is* (Name der Katze).“ (s. Tabelle 6-16) ergänzt die Schülerin das *pattern My name is_* auf syntagmatischer Ebene um ein weiteres Nominalsegment („cat's“). Die formal-sprachliche Leistung der Schülerin, an das Nomen „cat“ auch korrekterweise das Genitiv -'s anzuhängen, ist insofern bemerkenswert, als diese sprachliche Regel noch nicht im Unterricht thematisiert wurde.

In der darauffolgenden Äußerung „*My cat is seven eight (äh) seven years old.*“ segmentiert S1a das erlernte *pattern I'm_years old*, indem die Schülerin zwei weitere Segmente variiert. Die Schülerin variiert die Pronomen-Verb-Konstruktion *I'm* des ursprünglichen *pattern* mit „my cat is“. Inwiefern die Schülerin bereits das Verbsegment im ursprünglichen *pattern* identifiziert hat, ist vor dem Hintergrund der kontrahierten Form und der hierdurch bedingten nicht transparenten Gesamtstruktur (Pronomen + Verb) unklar.

Die nachfolgend abgebildeten Äußerungen (s. Tabelle 6-17) lassen im Gegensatz zu den oben benannten Beispielen keinen Rückgriff auf bereits erlernte formelhafte Sequenzen erkennen und werden daher den freien Konstruktionen zugeordnet.

28	S1a: The colour is black and white. (5) #00:00:33-6#
	[...]
30	S1a: She likes is (5) #00:00:49-6#
	[...]
32	S1a: Play. ((lacht)) #00:00:49-5#

Tabelle 6-17: Transkriptausschnitt 1_4_S1a_S1l (Intervention Forscherin) (2)

Die Äußerung „*She likes is*“ (s. Zeile 30), die in Zeile 32 um die Einwortäußerung „*play*“ ergänzt wird, deutet insofern auf eine besondere formal-sprachliche Qualität hin, als die Schülerin das Verb *like* der dritten Person Singular angleicht und das, obwohl diese sprachliche Regel im Unterricht nicht thematisiert wurde. Zwei Deutungsansätze erscheinen in diesem Zusammenhang möglich: Entweder extrahiert die Schülerin „*likes*“ ganzheitlich aus dem sprachlichen Input der Lehrkraft, ohne dass ihr die sprachliche Regel bewusst ist (*incidental learning*, vgl. Dörnyei 2009: 141) oder das Mädchen hat auf Grundlage zahlreicher sprachlicher Beispiele bereits ein Bewusstsein für die sprachliche Regelmäßigkeit entwickelt und wendet diese nun *top-down*-basiert an (s. Kapitel 2.2.5.3).¹⁹⁵

Semantisch-pragmatische Ebene:

Der Gebrauch von „*play*“ ist insofern interessant, als dieses Verb im Unterricht noch nicht explizit eingeführt wurde. Hierbei handelt es sich aber um ein Wort, welches in der Lebenswelt der Kinder in Bezeichnungen, wie *Playstation* und *Playmobil*, allgegenwärtig ist. Ein inzidenzieller Lernprozess wäre demnach in Betracht zu ziehen (vgl. Dörnyei 2009: 141). Vor dem Hintergrund, dass die meisten *patterns* ursprünglich erlernt wurden, um Aussagen über die eigene Person zu treffen, ermöglichen die vorgenommenen formal-sprachlichen Variationen in den beiden hier dargestellten Fällen eine Übertragung der *patterns* auf die Vorstellung des Haustieres. Die Äußerungen lassen sich demzufolge der Sprachfunktion ‚andere vorstellen‘ (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 117) zuordnen.

Kontextuelle Ebene:

Da meine überwiegend deutschsprachigen Impulse S1a in keiner Weise ein sprachliches Gerüst bieten, auf deren Grundlage sie die Äußerungen hätte konstruieren können, ist davon auszugehen, dass sie die Konstruktion der dargestellten englischsprachigen Äußerungen bezüglich ihrer Katze (s. Tabelle 6-17) vollkommen eigenständig vornimmt.

¹⁹⁵ Unter dem Begriff *incidental learning* werden im Kontext des Lernens von Vokabeln „test-free“, natural learning processes of everyday life, outside the looming shadow of assessment typical of studying within educational institutions“ verstanden (Dörnyei 2009: 141, Anführungszeichen im Original).

Betrachtet man ergänzend zu den verbalen Äußerungen die Mimik der Schülerin, so ist an ihrem Lachen (s. Zeile 32) deutlich zu erkennen, dass sie sich über das Mitgeteilte freut und vermutlich auch stolz auf ihr sprachliches Können ist. Auch L1 bestätigt diesen Eindruck, nachdem ich ihr die entsprechende Videosequenz zeige (s. Tabelle 6-18).

L1: Sie freut sich – glaube ich selber – über das, was sie gerade sagt. #00:12:08-5#
F: Warum glaubst du, freut sie sich so unheimlich in dieser Situation? #00:12:10-7#
L1: Weil sie hat ja jetzt im Prinzip schon Sätze gesagt, die wir noch nie im Unterricht hatten. Also sie hat sich ja selber was zusammengebastelt. Und da glaube ich, ist sie ziemlich stolz drauf. #00:12:21-1#

Tabelle 6-18: Transkriptausschnitt 1_L1

Demnach geht das hier von S1a gezeigte sprachliche Können über die im Unterricht erlernten formelhaften Sequenzen hinaus. Dies ist für die kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens insofern zentral, als damit auch die Lehrkraft ein zentrales Merkmal produktiven Sprachgebrauchs in den Äußerungen der Schülerin anerkennt.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung eines persönlichen Kommunikationsbedürfnisses

Die Einschätzung hinsichtlich der Verwirklichung eines persönlichen Kommunikationsbedürfnisses der Schülerin S1a muss vor dem Hintergrund meiner Aufforderung an S1a, etwas über ihre Katze zu erzählen, erfolgen. Ohne mein Eingreifen wäre es sehr wahrscheinlich nicht zu den Äußerungen der Schülerin gekommen. Betrachtet man aber mein Eingreifen mit Blick auf die bereits analysierte Äußerung in der exemplarischen Dialogsequenz I („Yes, I have it a cat.“, s. Tabelle 6-14), so kann zumindest davon ausgegangen werden, dass die Thematik ‚Haustiere‘ – insbesondere in Bezug auf die eigene Katze – dem persönlichen Mitteilungsbedürfnis des Kindes entspricht.

6.2.1.2.2 Unterrichtseinheit II

Exemplarische Dialogsequenz I

1	((Beide Kinder lachen.))
	[...]
7	S1a: °hh (---) What´s your favourite pet? #00:00:23-8#
8	S1k: My favourite pet it-it´s a (*^*) hamster and rabbit. #00:00:31-2#
9	S1a: My favourite pets are (*æ*) <<nickend> horse> and a h° cat. #00:00:38-6#
10	S1k: <<all> Have you got a pet?> #00:00:39-7#

11	S1a: Yes, I have it a cat. The cat's name is (Name der Katze). °h (ähm) What's your favourite colour? #00:00:48-8#
12	S1k: My favourite colour is (--) blue. <<all> What's your favourite colour?> #00:00:55-7#
13	S1a: My favourite colour is black (-) and white. My-my cat's (Name der Katze) is black and white. <<lächelnd> She likes play and she likes fish.> #00:01:10-4#
14	S1k: ((nickt)) #00:01:10-4#
	[...]

Tabelle 6-19: Transkriptausschnitt 2_1_S1a_S1k

a) Kontextanalyse

field („what's going on in the situation“):

Der Dialogausschnitt (s. Tabelle 6-19) wurde zu Beginn der ersten Stunde der UEII im Rahmen eines *5 min chat* (s. Kapitel 5.3.2.3) videografisch erfasst und wurde ohne visuelle Unterstützung, d. h. beispielsweise ohne die sprachlich-inhaltliche Unterstützung einer *cue card* Übersicht, geführt.

tenor („who is taking part in the situation“):

S1a steht in einem kameradschaftlichen, jedoch nicht freundschaftlichen Verhältnis zum Schüler S1k. Beide Kinder wirken insofern fröhlich, als sie zu Beginn des Gespräches lachen (s. Zeile 1). S1a lächelt auch im Verlauf des Dialogs (s. Zeile 13).

Als L1 diese Sequenz betrachtet, macht sie jedoch darauf aufmerksam, dass S1a vor der Kamera deutlich unsicherer wirke als im regulären Unterrichtsgeschehen:

Wobei sie bei der Videoaufzeichnung immer noch ein bisschen nervöser ist. Das merkt man ihr einfach an. Also wenn sie im Klassenraum ist, dann redet sie noch deutlich freier. Und ist nicht ganz so gehemmt und guckt nicht immer so (s. 2_L1).

Die hier gemachten Beobachtungen kann ich insofern nur bedingt bestätigen, als zwar die in der hier dargestellten Dialogsequenz deutlich wahrnehmbaren Atemgeräusche der Schülerin S1a (s. Zeilen 7, 9, 11) auf ein gewisses Maß an Aufgeregtheit schließen lassen, aber die sprachliche Risikobereitschaft der Schülerin (s. u.) eher darauf hindeutet, dass sich die Schülerin in der Situation nicht gehemmt fühlt und sie daher einen selbstbewussten Eindruck auf mich macht. Zwar beobachtete ich den Unterricht und die ausgewählten Schüler/-innen in Phase I des Forschungsprojekts bewusst ohne videografische Unterstützung (s. Kapitel 4.5.1), wie sich das Verhalten der Schülerin S1a in nicht videografisch erfassten Unterrichtsstunden im Laufe von ca. einem halben Jahr möglicherweise verändert haben könnte, vermag ich dennoch nicht beurteilen zu können.

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“): Über die durch das offene Übungsformat hinaus bedingte Orientierung der sprachlichen Äußerungen in Richtung *tenor* (s. Kapitel 6.2, Erläuterungen Kontextdimension *mode*) deutet auch das Nicken des Schülers S1k (s. Zeile 14) darauf hin, dass er auf den Redebeitrag seiner Gesprächspartnerin Bezug nimmt und ihr auf diese Weise möglicherweise sein Verständnis signalisiert.

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung I

9	S1a: My favourite pets are (*ær*) <<nickend> horse > and a h° cat . #00:00:38-6#

Tabelle 6-20: Transkriptausschnitt 2_1_S1a_S1k (1)

Lexikogrammatische Ebene:

Die Schülerin variiert das *pattern* *My favourite_are_* im ersten *slot* auf paradigmatischer Ebene mit dem Nomen „*pets*“, welches hier korrekterweise in der Pluralform integriert wird (s. Tabelle 6-20). In den zweiten *slot* fügt S1a eine zweigliedrige Nominalkonstruktion [Nomen (Singular) + Konjunktion + unbestimmter Artikel + Nomen (Singular)] ein. Hier weicht S1a insofern von der im Unterricht angestrebten Formsprache ab, als sie dem erstgenannten Nomen keinen unbestimmten Artikel voranstellt.¹⁹⁶

Obwohl es S1a in der dargestellten Äußerung gelingt, das Plural-*pattern* im Hinblick auf das zweigliedrige Füllelement richtig anzuwenden, verwendet sie dieses im Laufe des Dialogs nicht konsequent für mehrgliedrige Füllelemente. In der Äußerung „*My favourite colour is black (-) and white.*“ (s. Tabelle 6-19, Zeile 13) gebraucht die Schülerin das Singular-*pattern* *My favourite_is_* trotz des mehrgliedrigen zweiten Füllelementes. Das Füllelement „*colour*“ im ersten *slot* des *pattern* steht entsprechend der Wahl der Sequenz im Singular. Den zweiten *slot* ergänzt sie um eine zweigliedrige Nominalkonstruktion (Nomen + Konjunktion + Nomen). Da es sich hierbei um nominalisierte Farbadjektive handelt, erfordern diese nicht die Verwendung eines Artikels.

¹⁹⁶ Die Befragung eines englischen Muttersprachlers – diesem wurde die Sequenz *My favourite pets are_* genannt mit der Bitte, diese spontan zu vervollständigen – deutet darauf hin, dass im authentischen englischen Sprachgebrauch die Füllelemente ebenso in der Pluralform stehen (*My favourite pets are horses and cats.*) bzw. dass lediglich die Füllelemente benannt werden. Die im Unterricht angestrebte Verwendung *a horse and a cat*, d. h. eine Verwendung der Nomen im Singular mit vorangehendem Artikel, erscheint aus der Sicht des befragten Muttersprachlers jedoch nicht unüblich und durchaus korrekt.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Die Schülerin integriert in die hier dargestellte Äußerung (s. Tabelle 6-20) die beiden dem Themenbereich *pets* zugehörigen Inhaltswörter „horse“ und „cat“, die im Rahmen der UEI eingeführt wurden. Die Äußerung lässt sich insofern der Sprachfunktion ‚Gefallen oder Vorlieben ausdrücken‘ (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 119) zuordnen, als die Schülerin mitteilt, dass Pferde und Katzen ihre Lieblingstiere sind.

Kontextuelle Ebene:

S1a verwendet neben den bereits geäußerten formelhaften Sequenzen erstmalig das Plural-*pattern* *My favourite pets are_*. Während sie im Dialog 1_4_S1a_S1b (s. Tabelle 6-12) das *pattern* noch im Singular gebraucht und lediglich „horse“ als Lieblingstier einfügt, ergänzt sie nun auch „cat“. S1a teilt ihre Lieblingstiere eigenaktiv mit, ohne dass sie zuvor von S1k danach gefragt wird (eigenaktive Kombination formelhafter Sequenzen). Vor dem Hintergrund, dass ihr Dialogpartner zuvor zwei Lieblingstiere äußert, jedoch nicht das Plural-*pattern* verwendet (s. Zeile 8), ist außerdem davon auszugehen, dass der Gebrauch der Pluralform auf der Initiative der Schülerin S1a basiert.

Äußerung II

11	S1a: Yes, I have it a cat . The cat's name is (Name der Katze) . [...] #00:00:48-8#

Tabelle 6-21: Transkriptausschnitt 2_1_S1a_S1k (2)

Lexikogrammatische Ebene:

Neben den beiden dargestellten paradigmatischen Variationen deutet die Äußerung „Yes, I have it a cat.“ (s. Tabelle 6-21) ähnlich, wie bereits im Dialog 1_4_S1a_S1l (s. Tabelle 6-14) dargestellt, auf eine syntagmatische Ergänzung der *routine* *Yes, I have*. hin. Die anschließende Äußerung „The cat's name is (Name der Katze).“ weist – anders als die im Dialog 1_4_S1a_S1l betrachtete Äußerung „My cat's name is (Name der Katze).“ (s. Tabelle 6-16) – insofern eher auf die Segmentierung des *pattern* *My name is_* hin, als *my* durch eine Nominalkonstruktion bestehend aus einem bestimmten Artikel und einem Nomen ersetzt wird. Auch hier fügt die Schülerin an das Nomen „cat“ korrekterweise das Genitiv -`s an.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Mit den hier dargestellten Äußerungen gelingt es der Schülerin, sowohl sich selbst als auch ihre Katze vorzustellen. Die Frage, ob S1a ein Haustier besitzt (s. Zeile 10), bejaht die Schülerin nicht nur, sondern führt zudem an, dass es sich hierbei um eine Katze handelt. Darüber hinaus teilt sie ihrem Gesprächspartner den Namen der Katze mit. Demzufolge setzt

sie beide Teilaspekte der Sprachfunktion ‚sich und andere vorstellen‘ (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 117) um.

Kontextuelle Ebene:

Auf die Frage, ob S1a ein Haustier besitzt, führt die Schülerin auch den Namen der Katze eigenaktiv an, ohne dass S1k danach fragt (s. Zeile 11). Im Anschluss bringt sie eigenaktiv die Frage nach der Lieblingsfarbe in den Dialog ein (eigenaktive Kombination formelhafter Sequenzen), S1k antwortet und stellt die entsprechende Gegenfrage (s. Zeile 12).

Äußerung III

13	S1a: My favourite colour is black (-) and white. My-my cat´s (Name der Katze) is black and white. <<lächelnd> She likes play and she likes fish. > #00:01:10-4#

Tabelle 6-22: Transkriptausschnitt 2_1_S1a_S1k (3)

Lexikogrammatische Ebene:

S1a verwendet in der ersten hier dargestellten Äußerung (s. Tabelle 6-22) trotz des mehrgliedrigen Füllelementes „*black (-) and white*“ das Singular-pattern *My favourite is*_. (s. auch *lexikogrammatische Analyse* zu Äußerung I). Die weiteren Äußerungen der Schülerin lassen keinen Rückschluss mehr auf eine formelhafte Sequenz erkennen und können daher den freien Konstruktionen zugeordnet werden. In der Äußerung „*My-my cat´s (Name der Katze) is black and white.*“ verwendet die Schülerin die mit einem Possessivpronomen eingeleitete Nominalkonstruktion „*my cat´s*“. Die der Konstruktion „*cat´s*“ zugrunde liegende Struktur lässt im Wesentlichen zwei Erklärungsansätze zu. Zum einen erscheint die Struktur Nomen mit Genitivmarkierung insofern denkbar, als die Schülerin S1a das Genitiv -`s bereits in früheren Dialogen ebenso im Zusammenhang mit dem Nomen *cat* anwendete (s. auch Tabelle 6-16, Tabelle 6-21). Angesichts der nicht zielsprachenkonformen Verwendung in der hier dar-gestellten Äußerung und des bislang ausschließlich in Verbindung mit dem Nomen *cat* aufgetretenen Phänomens ist jedoch eher von einem formelhaften Gebrauch auszugehen. Zum anderen wäre es ebenso möglich, dass es sich im Falle des -`s um die kontrahierte Verbform *is* handelt. Vor dem Hintergrund, dass die Schülerin das Verb *is* nach dem Namen der Katze anschließt und auf diese Weise deutlich wird, dass ihr der vermeintliche Gebrauch des Verbs offenbar nicht bewusst ist, muss auch hier eher von einem formelhaften Gebrauch ausgegangen werden.

Die anschließende Verbkonstruktion „*is black and white*“ stellt sich insofern syntaktisch wie auch morphologisch korrekt dar, als die Satzgliedstellung wie auch die Verbform „*is*“ (dritte Person Singular von *to be*) der Zielsprachengrammatik entspricht.

Die Äußerung „*She likes play and she likes fish.*“ stellt eine parataktische Konstruktion bestehend aus zwei ähnlich strukturierten Hauptsätzen, die mithilfe der Konjunktion *and* verknüpft werden, dar (Subjekt + Prädikat + *and* + Subjekt + Prädikat + Objekt). Bemerkenswert ist, dass es der Schülerin in beiden Fällen gelingt, das Modalverb *like*, welches möglicherweise aus einem vollständig abgeschlossenen Segmentierungsprozess des *pattern* *Do you like_?* resultiert, der dritten Person Singular anzugleichen (s. auch Analyse zu Tabelle 6-17). Grenzen in Bezug auf die formal-sprachliche Korrektheit der Äußerung sind insofern erkennbar, als S1a an das Hauptverb *play* nicht die erforderliche *-ing* Form anfügt.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Das Inhaltswort „*fish*“, welches ursprünglich in UEI im Rahmen des Inhaltsbereichs *pets* eingeführt wurde (s. auch Kapitel 5.3.4.1), wird hier insofern auf einen weiteren semantischen Kontext übertragen, als es nun das Futter der Katze darstellt. Damit erfährt das Inhaltswort einen kontextuellen Anwendungstransfer.

Die in Tabelle 6-22 dargestellten Äußerungen lassen sich den beiden Sprachfunktionen ‚Gefallen oder Vorlieben ausdrücken‘ und ‚sich und andere vorstellen‘ (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 117/119) zuordnen. Erstens bringt die Schülerin zum Ausdruck, dass ihre Lieblingsfarben Schwarz und Weiß sind, womit sie die Sprachfunktion ‚Gefallen oder Vorlieben ausdrücken‘ umsetzt. Darüber hinaus teilt sie mit, dass auch ihre Katze schwarz-weiß ist, was der Sprachfunktion ‚andere vorstellen‘ entspricht. Die zusätzlichen Informationen der Schülerin, dass ihre Katze gerne spielt und Fisch mag, lassen sich zwar wiederum der Sprachfunktion ‚Gefallen oder Vorlieben ausdrücken‘ zuordnen, gleichzeitig trägt S1a auf diese Weise aber zur weiteren Vorstellung der Katze bei.

Kontextuelle Ebene:

Betrachtet man die Antworten der Schülerin zur Frage nach der Lieblingsfarbe in früheren Dialogen, so ist bemerkenswert, dass sie die Kombination „*black (-) and white*“ (s. Tabelle 6-22) zuvor noch nicht äußert („*purple, blue and white*“ in 1_1_a_S1a_S1b; „*purple*“, s. Tabelle 6-13, Zeile 13). Die kurze Sprechpause nach dem Farbwort „*black*“, also bevor die Schülerin das zweite Farbwort anfügt, lässt aus psycholinguistischer Perspektive (s. Kapitel 3.2.2.1) die Vermutung zu, dass S1a während der Planungsphase womöglich von nur einer Farbe ausgeht und sich daher für das Singular-*pattern* entscheidet. Möglicherweise konzeptualisiert sie erst während des Artikulationsprozesses die Intention, eine zweite Farbe äußern zu wollen und fügt „*and white*“ an. Da der Monitor noch nicht greift, um die Verbform auch dem *slot filler* in der Pluralform anzupassen, bleibt es bei der Verwendung des Singular-*pattern* (vgl. auch Diehr & Frisch 2008: 40-41).

Mit Ausnahme der Antwort auf die Frage nach der Lieblingsfarbe fügt die Schülerin die beiden nachfolgenden Äußerungen vollkommen eigenaktiv an, ohne dass sie hiernach explizit gefragt wird. Demzufolge stellt sich das Mitteilungsbedürfnis der Schülerin S1a in Bezug auf ihre Katze größer dar als das Informationsbedürfnis ihres Gesprächspartners.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Als L1 die dargestellte Dialogsequenz (s. Tabelle 6-19) ansieht, bemerkt sie nicht nur, dass S1a bereits verschiedene Themenfelder miteinander verknüpft, sondern dass sie darüber hinaus bemüht scheint, persönliche Mitteilungsbedürfnisse umzusetzen:

Sie verbindet ja schon ganz viele Sachen miteinander: Farben mit Haustieren und solche Sachen. Also das zeichnet halt S1a aus, dass sie da eben versucht einen Schritt weiter zu gehen. Und sich nicht nur zu überlegen: Schwarz und Weiß sind meine Lieblingsfarben. Sondern halt auch zu überlegen, was will ich denn eigentlich noch mehr sagen. Ihr fallen dann noch ganz viele Sachen ein, die sie dann noch auf Englisch sagen möchte (s. 2_L1).

Das Mitteilungsbedürfnis der Schülerin, d. h., etwas Eigenes in den Dialog einbringen zu wollen, stellt den eigentlichen Beweggrund dar, die bekannten formelhaften Sequenzen und Inhaltswörter auf neue sprachliche Kontexte zu transferieren und dabei zu rekombinieren. Dies kann insofern auch als fremdsprachliche Improvisation bezeichnet werden, als S1a hier im Rahmen der ihr verfügbaren sprachlichen Ressourcen agiert und dies – ungeachtet der noch vorhandenen formal-sprachlichen Defizite – mit kommunikativem Erfolg (vgl. Kurtz 2001: 122, vgl. auch Kurtz 2016a: 126).

Darüber hinaus bezieht sich die Englischlehrerin auf die Mitteilung der Lieblingsfarbe und die anschließend eigenaktiv eingebrachten Informationen bezüglich ihrer Katze (s. Tabelle 6-22). Während L1 zwar ebenso von einem persönlichen Kommunikationsbedürfnis der Schülerin ausgeht, nimmt sie aber zunächst an, dass die Schülerin, erst, nachdem sie ihre Lieblingsfarben nennt, auch an weitere mitteilungsrelevante Inhalte denkt, die sie gerne äußern möchte (s. 2_L1). Ich gehe in meiner Interpretation jedoch insofern einen Schritt weiter, als insbesondere auf der Grundlage der hier erfolgten kontextanalytischen Betrachtung davon auszugehen ist, dass S1a bereits mit der Erweiterung des Füllelementes „and white“ die nachfolgenden Aussagen bezüglich ihrer Katze konzeptualisiert. Für diese Annahme spräche die innerhalb desselben *turn* eigenaktiv eingebrachte Information, dass auch ihre Katze schwarz-weiß ist. Mit der zuvor ergänzten zweiten Lieblingsfarbe gelingt ihr der inhaltliche Bezug zu ihrer Katze und sie schafft somit gleichzeitig die Grundlage für eine weitere Äußerung. Darüber hinaus kann die Beziehung der beiden Äußerungen insofern als kausal interpretiert werden, als „My-my cat’s (Name der Katze) is black and white.“ als mögliche Begründung für ihre Lieblingsfarben zu verstehen ist.

Im weiteren Verlauf des Interviews teile ich meine Einschätzung hinsichtlich des zielgerichteten Vorgehens der Schülerin in der Antwort „*My favourite colour is black (-) and white.*“ mit der Englischlehrerin und äußere die Vermutung einer Strategie. L1 bestätigt diese Annahme insofern, als sie bereits im Falle der von S1a eigenaktiv eingebrachten Frage „*What’s your favourite colour?*“ (s. Zeile 11) auf die Vorbereitung der weiterführenden Kommunikationsabsicht schließt.

Strategie insofern, dass die Fragen darauf abzielten, was sie hinterher eigentlich sagen wollte. Also man hat so gemerkt anhand ihrer Frage wusste sie genau: Okay, eigentlich will ich ihm eigentlich das gleich sagen (s. 2_L1).

Da die Schülerin S1a hierzu nicht selbst befragt werden konnte, findet sich keine weitere Evidenz für diese Annahme. Die Ausführungen lassen aber tendenziell erkennen, dass S1a mit den erfolgten paradigmatischen Variationen auf der lexikogrammatistischen Ebene bedeutungsvolle Mitteilungen realisiert und auf deren Grundlage weiterführende, ihrem persönlichen Interesse entsprechende thematische Bereiche in den Dialogverlauf integriert.

Exemplarische Dialogsequenz II

1	S1a: °hh Good day! (-) °h What’s your favourite colour? #00:00:08-0#
2	S1b: <<mit beiden Händen ihr Knie festhaltend> My favourite colour is purple and white and blue. What’s your favourite colour?> #00:00:15-0#
3	S1a: My favourite colour is white, black, blue. #00:00:22-0#
	[...]
13	S1a: <<lächelnd> What’s your favourite pet?> #00:00:59-2#
14	S1b: My favourite pet is a horse. The horse name is (Name des Pferdes). <<an L1 wendend> {Was heißt 23?}> #00:01:05-5#
15	L1: Twenty-three. #00:01:07-7#
16	S1b: (ähm) (--) <<nach oben schauend> A horse years is a> twenty-three. #00:01:20-2#
17	S1a: My favourite pets are (*ær*) a horse, a cat and a dog. <<all> Have you got a pet?> #00:01:24-8#
18	S1b: No, I have it. Have you got a pet? #00:01:29-7#
19	S1a: <<all> Yes, I have it a cat> and I (-) <<an L1 wendend> {Was heißt hatte?}> #00:01:36-3#
20	L1: Had. #00:01:37-1#
21	S1a: I had a dog. (-) My-my cat is black and white. The cat’s name is (Name der Katze). <<mit dem Stuhl drehend> She likes. {Also} she likes playing> and fish ((lächelt)). {Und} my dog <<an L1 wendend> {Was heißt tot?}> #00:01:55-9#

22	L1: Dead. My dog is dead. #00:01:57-3#
23	S1a: My dog is dead. My dog {war} twelve years old. (---) <<all> Have you got a telephone number?> #00:02:14-8#
	[...]

Tabelle 6-23: Transkriptausschnitt 2_3_S1a_S1b**a) Kontextanalyse**

field („what’s going on in the situation“):

S1a und S1b führen den videografisch erfassten Dialog im Rahmen eines *5 min chat* (s. Kapitel 5.3.2.3) in der dritten Stunde der UEII ohne visuelle Unterstützung in Form von *cue cards* oder anderer Hilfsmittel. Die Englischlehrerin verfolgt den Dialog, steht aber abseits des Kamerablickwinkels.

tenor („who is taking part in the situation“):

Die beiden Schülerinnen stehen in einer freundschaftlichen Beziehung zueinander (s. Kapitel 6.2.1.1, s. auch Ausführungen zu [Tabelle 6-12](#)). Bis auf das Lächeln der Schülerin S1a (s. Zeile 21) lassen Mimik und Gestik der Mädchen keine weiteren Gefühle erkennen. Anders als in vorhergehenden Dialogen der Schülerin S1a mit ihrer Freundin S1b stellen nun beide Kinder Gegenfragen. Dies deutet auf ein reziprokes, eher gleichberechtigtes Gesprächsverhalten hin.

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“):

Eine Orientierung der sprachlichen Äußerungen in Richtung *field* ist insofern erkennbar, als sich die Schülerinnen aufgrund von Wortschatzlücken an die anwesende Englischlehrerin wenden und um das englische Äquivalent bitten (s. Zeilen 14, 19 und 21). Zur Orientierung in Richtung *tenor* siehe ausführlich Kapitel 6.2 (Erläuterungen Kontextdimension *mode*).

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven SprechensÄußerung I

1	S1a: °hh Good day ! (-) [...] #00:00:08-0#

Tabelle 6-24: Transkriptausschnitt 2_3_S1a_S1b (1)

Lexikogrammatische Ebene:

Die dargestellte Äußerung (s. [Tabelle 6-24](#)) deutet auf die Segmentierung der im Unterricht eingeführten *routine Good morning!* hin. Die Schülerin variiert die Nominalkonstruktion mit dem Nomen „*day*“. Aus formal-sprachlicher Perspektive entsteht eine korrekte Konstruktion, die jedoch in pragmatischer Hinsicht insofern nicht dem üblichen

British/American English entspricht, als diese eher als altmodisch gilt. Hingegen wird *Good day!* im *Australian English* üblicherweise im alltäglichen Sprachgebrauch zur Begrüßung verwendet.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Das Inhaltswort „day“, welches die Schülerin S1a für den Einschub verwendet, wurde im Unterricht nicht explizit eingeführt und stellt damit ein Inhaltswort dar, welches die Schülerin möglicherweise aus dem fremdsprachlichen Input der Lehrkraft („Today we [...]“, s. z. B. 1_4_G1) extrahierte.

Kontextuelle Ebene:

Die Äußerung erfolgt eigenaktiv zu Beginn des Dialogs.

Äußerung II

17	S1a: My favourite pets are (*æɹ*) a horse, a cat and a dog. [...] #00:01:24-8#

Tabelle 6-25: Transkriptausschnitt 2_3_S1a_S1b (2)

Lexikogrammatische Ebene:

S1a verwendet das Plural-pattern *My favourite_are_* und variiert dieses mit der mehrgliedrigen Nominalkonstruktion „a horse, a cat and a dog“ auf paradigmatischer Ebene (s. Tabelle 6-25). Während S1a in den vorhergehenden Dialogen bei mehrgliedrigen Füllelementen auf den unbestimmten Artikel verzichtet („horse and turtle“ in 1_1_a_S1a_S1b) bzw. nicht konsequent anwendet („horse and a cat“, s. Tabelle 6-19, Zeile 9), setzt sie den unbestimmten Artikel nun erstmalig vor jedes benannte Nomen. Bemerkenswert ist außerdem, dass auch das Nomen im ersten slot der Pluralform angepasst wird.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Die Inhaltswörter „horse“, „cat“ und „dog“ lassen sich dem in UEI eingeführten Themenbereich *pets* zuordnen und können in semantischer Hinsicht als Hyponyme des Hyperonyms „pet“ betrachtet werden.¹⁹⁷ Im Gegensatz zu den vorausgegangenen Dialogen benennt die Schülerin S1a neben Pferden und Katzen nun auch Hunde als ihre Lieblingstiere und setzt auf diese Weise die von Mindt & Schlüter (2007: 119) benannte Sprachfunktion ‚Gefallen oder Vorlieben ausdrücken‘ um.

¹⁹⁷ Unter Hyperonym wird in der Semantik ein Oberbegriff verstanden, dem verschiedene Hyponyme untergeordnet werden (vgl. Pelz 2005: 196).

Kontextuelle Ebene:

Die Schülerin S1a bringt die Frage nach dem Lieblingstier eigenaktiv in den Dialog ein (eigenaktive Rekombination formelhafter Sequenzen). Die Gesprächspartnerin S1b antwortet und führt zudem den Namen und das Alter ihres Lieblingspferdes an (s. Zeile 13). Obwohl S1b keine entsprechende Gegenfrage stellt, nennt S1a dennoch ihre Lieblingstiere (s. Zeile 17).

Äußerung III

21	S1a: I had a dog. (-) My-my cat is black and white. The cat's name is (Name der Katze). <<mit dem Stuhl drehend> She likes. She likes playing and fish ((lächelt)). {Und} my dog <<an L1 wendend> {Was heißt tot?}> #00:01:55-9#

Tabelle 6-26: Transkriptausschnitt 2_3_S1a_S1b (3)

Lexikogrammatische Ebene:

Die hier dargestellten Äußerungen (s. Tabelle 6-26) können den freien Konstruktionen zugeordnet werden, da hier kein Rückgriff mehr auf formelhafte Sequenzen erkennbar ist.

Mit der Äußerung „*I had a dog.*“ konstruiert die Schülerin einen Satz bestehend aus Subjekt, Prädikat und Objekt (unbestimmter Artikel + Nomen). Die Betrachtung von *had* klammere ich aufgrund der kontextuellen Bedingungen aus (s. *kontextuelle Ebene*).

Während sich die beiden nachfolgenden Äußerungen identisch zu den bereits in Tabelle 6-19 (s. Zeile 13) betrachteten freien Konstruktionen darstellen, ist die Äußerung „*She likes playing and fish.*“ insofern bemerkenswert, als diese eine fremdsprachliche Weiterentwicklung hinsichtlich der korrekten Verbformmodifikation erkennen lässt. Im Gegensatz zu der frei konstruierten Äußerung „*She likes play and she likes fish.*“ (s. Tabelle 6-19, Zeile 13) ergänzt S1a das Verb *play* nun zielsprachenkonform um die *ing*-Form. Die ursprünglich parataktische Konstruktion entwickelt sich darüber hinaus zu einer aus Subjekt, Prädikat und Objekt bestehenden Konstruktion, an deren Objektposition sich nun die zweigliedrige Nominalkonstruktion „*playing and fish*“ (nominalisiertes Verb + Nomen) befindet. Ob die syntaktische Struktur der Äußerung aus einer direkten Übersetzung aus dem Deutschen hervorgeht, kann nicht sicher festgestellt werden.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Die Äußerung „*I had a dog.*“ lässt insofern die Umsetzung der Sprachfunktion ‚sich vorstellen‘ (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 117) erkennen, als S1a mitteilt, dass sie einen Hund hatte. Mit den nachfolgenden Äußerungen „*My-my cat is black and white. The cat's name is* (Name der Katze).“ nennt die Schülerin ähnlich, wie bereits im Dialog 2_1_S1a_S1k (s. Tabelle 6-19) zu sehen war, die Farbe und den Namen ihrer Katze. Da S1a ihrem

Gesprächspartner auf diese Weise ihre Katze näher vorstellt, lassen sich die Äußerungen ebenso der Sprachfunktion ‚andere vorstellen‘ zuordnen. Schließlich gelingt es der Schülerin mit der Äußerung „*She likes playing and fish*“, auch die Sprachfunktion ‚Gefallen oder Vorlieben ausdrücken‘ (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 119) zu realisieren, indem sie die Lieblingsaktivität und das Lieblingsessen der Katze nennt.

Kontextuelle Ebene:

Die Schülerin führt die Information bezüglich ihrer Katze vollkommen eigenaktiv an, ohne dass sie hiernach zuvor gefragt wird. In ähnlicher Weise beruht auch die Information, dass ihr Hund tot ist, auf der Initiative des Mädchens. Ihr Mitteilungsbedürfnis übersteigt an dieser Stelle offensichtlich das Informationsbedürfnis der Fragenden.

Äußerung IV

23	S1a: My dog is dead. My dog {war} twelve years old. [...] #00:02:14-8#

Tabelle 6-27: Transkriptausschnitt 2_3_S1a_S1b (4)

Lexikogrammatikalische Ebene:

Die aufgeführte Äußerung weist auf die Segmentierung des *pattern I'm years old.* hin. Ähnlich, wie bereits in Tabelle 6-16 dargestellt, variiert S1a neben dem bereits bekannten *slot* für das Zahlsegment das Segment *I'm* mit „*My dog {war}*“. Das integrierte Füllelement beinhaltet die deutsche Verbform in der Vergangenheit (*code mixing*). Dies deutet darauf hin, dass der Schülerin die gegenwartsbezogene Funktion der zuvor noch verwendeten Verbform „*is*“ (s. Tabelle 6-22) im Unterschied zu der nun benötigten Vergangenheitsform bewusst zu sein scheint. Allerdings steht ihr das englischsprachige Äquivalent zur Umsetzung des *past tense* noch nicht zur Verfügung.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Schließlich kommt S1a wieder auf ihren Hund zu sprechen und teilt mit, dass dieser bereits verstorben ist und zwölf Jahre alt wurde. Auf diese Weise realisiert die Schülerin die Sprachfunktion ‚andere vorstellen‘ (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 117). Sie verwendet das Zahlwort „*twelve*“, welches bereits zu Beginn des Schuljahres eingeführt wurde und hier für die Altersangabe des Haustieres verwendet wird.

Kontextuelle Ebene:

Nach den bereits eingebrachten Informationen über ihre Katze folgt schließlich eine weitere Äußerung über den Hund, die sie jedoch sprachlich noch nicht ohne Unterstützung umsetzen kann: „<<an L1 wendend> {Was heißt tot?}>“ (s. Zeile 21). L1 nennt daraufhin zunächst nur das gewünschte Adjektiv *tot*, gibt dann aber den gesamten Satz vor „*My dog is dead.*“

(s. Zeile 22), der in Zeile 23 von S1a imitiert wird. Die anschließende Information bezüglich des Alters des Hundes (s. Zeile 22) kann jedoch insofern als eigenaktiv gewertet werden, als dieser Äußerung keine sprachliche Hilfe durch die Lehrerin vorausgeht. Auch in diesen Äußerungen wird deutlich, dass das Mitteilungsbedürfnis der Schülerin S1a insofern über das Informationsbedürfnis der Gesprächspartnerin hinausgeht, als S1b weder eine Frage bezüglich des Hundes im Allgemeinen noch bezüglich des Alters des Hundes stellt, S1a diese Informationen aber dennoch in den Dialog einbringt.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Mit der ersten hier betrachteten Beispieläußerung „*Good day!*“ (s. Zeile 2) weicht die Schülerin von den bereits bekannten Begrüßungssequenzen, wie *Hello!*, *Hi!* und *Good morning!*, ab und passt ihre Begrüßung der tatsächlichen Tageszeit – die Englischstunde lag in der fünften Stunde und begann somit gegen 11.45 Uhr – an.

Im weiteren Verlauf des Dialogs verwirklicht S1a insofern ein äußerst persönliches Kommunikationsbedürfnis, als sie das traurige Ereignis des Tods ihres Hundes in den Dialog einbringt. Darüber hinaus deutet die Eigenaktivität der eingebrachten Fragen (s. Zeile 13) und Informationen in Bezug auf die Katze bzw. den verstorbenen Hund auf die Umsetzung persönlicher Mitteilungsbedürfnisse hin. Vor dem Hintergrund der bereits in anderen Dialogen beobachteten Vorbereitung weiterführender kommunikativer Absichten mittels der Wahl der Füllelemente deutet insofern auch die paradigmatische Variation in der Äußerung „*My favourite pets are (*æɹ*) a horse, a cat and a dog.*“ (s. Zeile 17) auf ein weiterführendes Mitteilungsbedürfnis der Schülerin hin, als nun auch der Hund als Lieblingstier benannt wird, auf den sie im weiteren Dialogverlauf noch zu sprechen kommt. Auf diese Weise gelingt es S1a, einen inhaltlichen Bezug zur nachfolgenden Thematik des verstorbenen Hundes herzustellen.

In ähnlicher Weise, wie bereits in der zuvor betrachteten Dialogsequenz zu sehen ist (s. Tabelle 6-19), übersteigt das Mitteilungsbedürfnis der Schülerin S1a hinsichtlich der eingebrachten Äußerungen zu ihrer Katze und ihrem Hund auch in diesem Dialog das Informationsbedürfnis der Gesprächspartnerin. Die möglichen Gründe für das Einbringen zusätzlicher, nicht von S1k oder S1b erfragter Informationen in den beiden hier betrachteten Dialogsequenzen stellen sich vielseitig dar. Diese reichen von den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerin bis hin zu Erklärungen, die eng mit dem aktuellen unterrichtlichen Kontext in Verbindung stehen. So erscheinen die hohe Motivation wie auch ihre tendenziell extrovertierte Persönlichkeit und die hiermit eng verbundene Sprech-/Risikobereitschaft (s. Kapitel 6.2.1.1) zweifelslos begünstigende Faktoren für das hier gezeigte Dialogverhalten zu sein. In Anbetracht von Forschungsergebnissen, die darauf hindeuten,

dass die hier genannten Faktoren allein nicht zu produktivem Sprechen führen (vgl. Groot-Wilken 2009: 139 in Bezug auf den Faktor Motivation), muss der umgebende Unterrichtskontext ergänzend hinzugezogen werden. So erscheint zum einen die ausgewählte Thematik ‚Haustiere‘ in UEI (s. Kapitel 3.2.3.1) insofern von besonderer Bedeutung für die Schülerin S1a zu sein, als sie selbst Haustiere besitzt und in diesem Zusammenhang bereits mit dem Tod eines geschätzten Haustieres konfrontiert war. Demzufolge knüpft die gewählte Thematik nicht nur an der Erfahrungswelt der Schülerin an, sondern ist zudem mit besonderen positiven wie auch negativen Emotionen für die Schülerin verbunden.

Ein weiterer Erklärungsansatz bezieht sich insofern auf die offene Konzeption des Übungsformats *5 min chat*, als zum einen die simultane Partnerarbeit im Gegensatz zu einem Sprechen im Plenumsunterricht zu einer authentischen Gesprächssituation im Sinne eines ‚privaten‘ Dialogs zwischen zwei Personen beitrug (s. Kapitel 3.4.4.2). Zum anderen trug möglicherweise auch die gewährte sprachliche wie auch inhaltliche Gestaltungsfreiheit der Lernenden in der Umsetzung ihrer Dialoge (s. Kapitel 5.3.2.3) dazu bei, dass persönlich relevante Inhalte eingebracht und entsprechend vertieft werden konnten. Darüber hinaus erscheint es durchaus möglich, dass mein Eingreifen im Dialog 1_4_S1a_S1l (s. Tabelle 6-16), in dem ich die Schülerin dazu ermutigte, mehr über ihre Katze zu erzählen sowie das später erfolgte Lob der Englischlehrerin, für die hier eigenaktiv eingebrachten Informationen insofern von Relevanz ist, als sich S1a der Erwünschtheit des hier gezeigten, weitgehend selbstgesteuerten Gesprächsverhaltens bewusst ist.

Letztlich ist es vermutlich ein Zusammenspiel der hier benannten individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerin S1a in Verbindung mit den vorgefundenen unterrichtlichen Bedingungen, die S1a dazu ermutigen, auf Grundlage ihres bereits vorhandenen Sprachwissens/-könnens produktiv mit der englischen Sprache umzugehen.

6.2.1.2.3 Unterrichtseinheit III

Exemplarische Dialogsequenz I

1	S1b: Hello. What is your name? #00:00:02-0#
2	S1a: My name is (S1a) and your name? #00:00:03-7#
3	S1b: My name is (S1b). How-how old are you? #00:00:06-5#
4	S1a: I´m nine years old and you? #00:00:08-7#
5	S1b: I´m nine. #00:00:09-3#
	[...]

Tabelle 6-28: Transkriptausschnitt 3_1_S1a_S1b

a) Kontextanalyse

field („what’s going on in the situation“):

Die Kinder S1a und S1b führen in der ersten Stunde der UEIII einen *5 min chat* (s. Kapitel 5.3.2.3) ohne eine Form der visuellen Unterstützung.

tenor („who is taking part in the situation“):

Die beiden miteinander befreundeten Mädchen (s. auch Kapitel 6.2.1.1) führen insofern einen weitgehend reziproken Dialog, als beide Schülerinnen sowohl die Rolle der Antwortenden als auch die der Fragenden übernehmen. Die Gefühle der Gesprächspartnerinnen sind nicht direkt beobachtbar.

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“):

In Bezug auf die Orientierung der sprachlichen Äußerungen in Richtung *tenor* siehe Kapitel 6.2 (Erläuterungen Kontextdimension *mode*).

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven SprechensÄußerung

2	S1a: My name is (S1a) and your name? #00:00:03-7#
	[...]
4	S1a: I´m nine years old and you? #00:00:08-7#

Tabelle 6-29: Transkriptausschnitt 3_1_S1a_S1b (1)

Lexikogrammatische Ebene:

In der dargestellten Dialogsequenz sind insofern zwei syntagmatische Ergänzungen beobachtbar, als hier jeweils am Ende eines *pattern* eine sprachliche Erweiterung erfolgt (s. Tabelle 6-29, fett gedruckte Segmente). In beiden Fällen wird die Ergänzung mit der Konjunktion „and“ eingeleitet. In Zeile 2 folgt danach die Nominalkonstruktion „*your name*“ bestehend aus einem Possessivpronomen und einem Nomen. In Zeile 4 folgt nach der Konjunktion das Personalpronomen „*you*“. Die hier vorgenommenen syntagmatischen Ergänzungen sind insofern bemerkenswert, als diese im Unterricht nicht explizit thematisiert wurden, aber sich dennoch weitgehend zielsprachenkonform darstellen.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Auch diese Äußerungen lassen sich insofern vorrangig der von Mindt & Schlüter (2007: 117) aufgeführten Sprachfunktion ‚sich vorstellen‘ zuordnen, als S1a sowohl ihren Namen (s. Zeile 2) als auch ihr Alter mitteilt (s. Zeile 4). Mittels der syntagmatischen Ergänzungen

werden in sprachfunktionaler Hinsicht zudem Informationen über die Gesprächspartnerin, wie ihr Name (s. Zeile 2) und ihr Alter (s. Zeile 4), eingeholt.

Kontextuelle Ebene:

Anstatt eine identische Gegenfrage zu stellen, verweist die Schülerin mittels „*and your name*“ auf die Gesprächspartnerin S1b und leitet somit einen *turn*-Wechsel ein. In ähnlicher Weise antwortet S1a auch in Zeile 4 zunächst auf die Frage nach ihrem Alter und signalisiert schließlich mittels der Ergänzung „*and you*“ den *turn*-Wechsel.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Mithilfe der hier dargestellten syntagmatischen Ergänzungen der *patterns* gelingt es der Schülerin S1a, die Ankündigung der *turn*-Wechsel insofern ‚sanfter‘ zu gestalten, als die Dialogpartnerin zwar darauf vorbereitet wird, die Sprecherrolle zu übernehmen, aber S1a hierfür nicht die gesamte Frage in identischer Form wiederholen muss. Der Dialogverlauf gewinnt hierdurch an Flüssigkeit und Kohärenz, die in vorhergehenden Dialogen in dieser Weise noch nicht erreicht wurde.

Exemplarische Dialogsequenz II

	3_3_S1a_S1b
1	((Beide Kinder lächeln sich an.))
	[...]
7	S1a: Do you like jumping (-) the (*də*) horse? #00:00:14-5#
8	S1b: Oh <<lächelnd und mit den Händen gestikulierend> I LOVE> jumping a horse. #00:00:16-8#
9	S1a: <<mit dem Stuhl drehend> And who´s your favourite teacher?> #00:00:22-0#
10	S1b: <<zur Seite schauend> (ähm) I (--) {Ich habe gar keinen Lieblingslehrer} <<Kopf schüttelnd> have not got> a favourite teacher. (ähm) What´s your favourite teacher? #00:00:44-0#
11	S1a: <<lächelnd und mit dem Stuhl drehend> My favourite teacher are Mrs. (L), Mrs. (L1), Mrs. (L) (äh) Mrs. (L). Yes.> ((zeigt mit beiden Händen zu S1b)). #00:01:03-8#
12	S1b: (-) #00:01:05-3#
13	S1a: (ähm) Do you have a favourite colour? #00:01:08-5#
14	S1b: <<len und leicht mit dem Stuhl drehend> I have a favourite colour.> My favourite colour is (ähm) pink, purple and white. What´s your favourite colour? #00:01:20-6#
	[...]

29	S1a: (ähm) What 's your telephone number? #00:03:15-1#
30	S1b: My telephone number is five, nine, six, one, five, nine. What 's (ähm) the (*də*) telephone number (ähm) (--) (ähm) <<zur Seite schauend> for my mother-mother is (ähm) (--)> {habe ich vergessen} ((grinst)). What 's your telephone number? #00:03:36-9#
31	S1a: My HOME telephone number is <<all> nine, three, six, one, zero, zero> and the (*di*) {Handy} number from my mother is zero, one, seven, seven, nine, eight, <<nickend> three, six, one, zero, zero>. Bye! #00:03:57-7#
32	S1b: Bye! #00:03:58-8#

Tabelle 6-30: Transkriptausschnitt 3_3_S1a_S1b

a) Kontextanalyse

field („what's going on in the situation“):

Der nachfolgende Dialogausschnitt wurde im Rahmen eines 5 *min chat* (s. Kapitel 5.3.2.3) in der dritten Stunde der UEIII ohne eine Form der visuellen Unterstützung videografisch aufgezeichnet.

tenor („who is taking part in the situation“):

Die bereits thematisierte Bestimmtheit der Schülerin S1a in den Dialogen mit ihrer Freundin S1b wird hier insofern deutlich, als S1a ihrer Gesprächspartnerin in ähnlicher Weise, wie bereits im Dialog 1_4_S1a_S1b (s. Tabelle 6-11, Zeile 20), den gewünschten *turn*-Wechsel nonverbal signalisiert [„((zeigt mit beiden Händen zu S1b))“, s. Zeile 11]. Angesichts des Schweigens der Schülerin S1b (s. Zeile 12) führt S1a das Gespräch mit einer weiteren Frage fort (s. Zeile 13).

Beide Schülerinnen wirken in der Dialogsequenz insofern fröhlich, als sie sich bereits zu Beginn des Dialogs (s. Zeile 1) wie auch im Verlauf des Gespräches anlächeln (s. Zeilen 8, 11, 30).

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“):

In Bezug auf die Orientierung der sprachlichen Äußerungen der Schülerinnen in Richtung *tenor* siehe ausführlich Kapitel 6.2 (Erläuterungen Kontextdimension *mode*).

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung I

7	S1a: Do you like jumping (-) the (*də*) horse ? #00:00:14-5#

Tabelle 6-31: Transkriptausschnitt 3_3_S1a_S1b (1)

Lexikogrammatikalische Ebene:

S1a variiert das *pattern* *Do you like_?* mit der Verbkonstruktion „*jumping* (-) *the* (*də*) *horse*“ (s. Zeile 7) auf paradigmatischer Ebene (s. [Tabelle 6-31](#)). In dem benannten *slot filler* kombiniert die Schülerin ein bereits bekanntes nominalisiertes Verb mit einer Artikel-Nomen-Verbindung. Die Konstruktion des Füllelementes weist insofern eine strukturelle Ähnlichkeit zu der explizit eingeführten Verbkonstruktion *riding the horse* auf (s. Kapitel 5.3.4.3), als diese ebenso aus einem nominalisierten Verb und der Nominalkonstruktion „*the horse*“ besteht. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass das nominalisierte Verb *riding* auf paradigmatischer Ebene mit „*jumping*“ variiert wurde und es sich somit um eine paradigmatische Variation innerhalb eines paradigmatischen Füllelementes handelt, jedoch nicht um eine regelbasierte Konstruktion des *gerund*.

Semantisch-pragmatische Ebene:

In der hier dargestellten Äußerung kombiniert die Schülerin das aus dem Inhaltsbereich *hobbies* bekannte Tätigkeitsverb „*jumping*“ mit dem Inhaltswort „*horse*“ aus dem Themenbereich *pets*. Die Schülerin fragt ihre Gesprächspartnerin, ob sie die Sportart des Pferdespringens mag und bringt auf diese Weise etwas über die Vorlieben ihrer Gesprächspartnerin in Erfahrung.

Kontextuelle Ebene:

S1a bringt die Frage insofern vollkommen eigenaktiv in den Dialog ein, als ihr weder eine *cue card* Übersicht vorliegt, noch erhält sie einen externen Impuls für die Konstruktion der Frage. Die Sprechhandlung mittels des frei konstruierten paradigmatischen Füllelementes stellt sich insofern erfolgreich dar, als die Gesprächspartnerin S1b die gemeinte Sportart zu verstehen scheint und lächelnd mit „*Oh [...] I LOVE > jumping a horse.*“ (s. Zeile 8) reagiert.

Äußerung II

9	S1a: <<mit dem Stuhl drehend> And who's your favourite teacher?> #00:00:22-0#

Tabelle 6-32: Transkriptausschnitt 3_3_S1a_S1b (2)

Lexikogrammatikalische Ebene:

Die hier dargestellte Äußerung weist zum einen eine paradigmatische Variation des *pattern* *Who's your favourite_?* mit dem Nomen „*teacher*“ auf. Zum anderen lässt die Äußerung ähnlich, wie bereits im Dialog 3_1_S1a_S1b (s. [Tabelle 6-28](#)) dargestellt, eine syntagmatische Ergänzung um die Konjunktion „*and*“ erkennen (s. [Tabelle 6-32](#)), welche hier jedoch dem *pattern* vorangestellt wird.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Das Inhaltswort „*teacher*“ wurde weder explizit von der Lehrerin eingeführt, noch ist das Lexem einem bestimmten unterrichtlichen Themenbereich zuzuordnen. Stattdessen wurde es exemplarisch von einem Kind während der semi-kommunikativen Übungen mit Transfer (s. Kapitel 5.3.2.1) im Plenumsunterricht der UEII benannt und von der Englischlehrerin an der Tafel verschriftlicht (s. Kapitel 5.3.4.2, Unterrichtsstunde 2_3 in G1).

Mit der hier dargestellten Äußerung fragt die Schülerin ihre Dialogpartnerin S1b nach ihrer Lieblingslehrkraft und bringt in sprachfunktionaler Hinsicht – ähnlich, wie bereits in der zuvor betrachteten Äußerung (s. [Tabelle 6-31](#)) – etwas über die Vorlieben ihrer Gesprächspartnerin in Erfahrung.

Kontextuelle Ebene:

Vor dem Hintergrund des beobachteten Themenwechsels, von den Lieblingshobbys (s. Zeile 8) zu der Lieblingslehrkraft (s. Zeile 9), trägt die Schülerin mittels der vorangestellten Konjunktion zur Kohäsion des Dialogverlaufs bei. Die Äußerung wird darüber hinaus eigenaktiv in den Dialog eingebracht, d. h., es handelt sich nicht um eine Gegenfrage, sondern um eine Frage, die auf der Initiative des Kindes basiert.

Äußerung III

11	S1a: <<lächelnd und mit dem Stuhl drehend> My favourite teacher are Mrs. (L), Mrs. (L1), Mrs. (L) (äh) Mrs. (L). Yes.> ((zeigt mit beiden Händen zu S1b)). #00:01:03-8#

Tabelle 6-33: Transkriptausschnitt 3_3_S1a_S1b (3)

Lexikogrammatische Ebene:

Die dargestellte Äußerung (s. [Tabelle 6-33](#)) lässt eine paradigmatische Variation des *pattern* *My favourite_are_* erkennen. Zwar wählt die Schülerin entsprechend des mehrgliedrigen Füllelementes „Mrs. (L), Mrs. (L1), Mrs. (L) (äh) Mrs. (L) yes“ das Plural-*pattern*, ihr gelingt es aber nicht, das Nomen „*teacher*“ an die Pluralform anzugleichen (s. auch [Tabelle 6-19](#), [Tabelle 6-23](#)). In ähnlicher Weise ist auch in der Dialogsequenz 3_1_S1a_S1b (s. [Tabelle 6-34](#)) zu beobachten, dass die Schülerin für mehrgliedrige *slot fillers* zwar das Plural-*pattern* gebraucht, aber das Nomen im ersten *slot* entsprechend der Vorfrage im Singular verwendet.

9	S1b: My favourite colour is purple and white. <<leicht mit dem Stuhl drehend> What's your favourite colour ?> #00:00:16-6#
10	S1a: My favourite colour are white and blue and yellow and green ((lächelt)). (ähm) What's your favourite pet? #00:00:24-1#

Tabelle 6-34: Transkriptausschnitt 3_1_S1a_S1b (1)

Die Verwendung des Plural-*pattern* scheint demnach vorrangig durch das mehrgliedrige Füllelement im zweiten *slot* beeinflusst zu werden.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Im zweiten *slot* des *pattern* setzt S1a vor die Nachnamen der jeweiligen Lehrkräfte jeweils die weibliche Anredeform „Mrs.“, die ihr aus der Begrüßung der Englischlehrerin bekannt sein dürfte. Es findet somit eine inhaltliche Übertragung der Anredeform auch auf andere, ebenso weibliche Lehrkräfte statt. Die Schülerin realisiert insofern die von Mindt & Schlüter (2007: 119) aufgeführte Sprachfunktion ‚Gefallen oder Vorlieben ausdrücken‘, als sie verschiedene Lehrerinnen – u. a. die Englischlehrerin – als ihre Lieblingslehrkräfte benennt.

Kontextuelle Ebene:

Da die betrachtete Äußerung (s. Tabelle 6-33) insofern nicht eigenaktiv erfolgt, als S1a zuvor explizit nach ihrer Lieblingslehrkraft gefragt wird, muss davon ausgegangen werden, dass die Schülerin vermutlich das Füllelement des ersten *slot* aus der vorangehenden Frage, in der das Nomen im Singular auftritt (s. Zeile 10), imitiert (s. auch Tabelle 6-34). Hierfür spräche auch die bereits betrachtete Äußerung „*My favourite **pets** are (*æɹ*) a horse, a cat and a dog.*“ (s. Tabelle 6-23, Zeile 17), in der die Schülerin das Nomen im ersten *slot* zwar der Pluralform anpasst, aber im Unterschied zu der hier dargestellten Äußerung die Antwort vollkommen eigenaktiv einbringt, d. h., ohne dass sie zuvor danach gefragt wurde. Dieses Beispiel deutet darauf hin, dass der Schülerin – sofern keine sprachliche Vorlage der Gesprächspartnerin vorhanden ist – die korrekte Modifikation tendenziell eher gelingt.

Äußerung IV

13	S1a: (ähm) Do you have a favourite colour? #00:01:08-5#

Tabelle 6-35: Transkriptausschnitt 3_3_S1a_S1b (4)

Lexikogrammatische Ebene:

Die dargestellte Äußerung (s. Tabelle 6-35) erscheint insofern interessant, als die Schülerin hier nicht etwa das bereits bekannte *pattern* *Have you got_?* verwendet, sondern eine *do*-Konstruktion wählt, die im Unterricht bislang nur im *pattern* *Do you like_?* eine Rolle spielte.

Die Satzkonstruktion deutet auf eine Rekombination verschiedener Sequenzsegmente bereits erlernter *patterns* hin. Möglich wäre, dass die Schülerin im *pattern* *Do you like_?* das Verb *like* als variables Segment erkennt und mit *have* variiert. Anschließend fügt S1a die Nominalkonstruktion „*a favourite colour*“ (unbestimmter Artikel + Adjektiv + Nomen) an, die einen Bezug zu dem zuvor erlernten *pattern* *What's your favourite colour?* erkennen

lässt. Mithilfe der rekombinierten Segmente entsteht eine im *American English* durchaus übliche Fragekonstellation (*Do you have* + Nominalkonstruktion).

Inwiefern insbesondere die Hilfsverbkonstruktion *Do you* + Hauptverb auf einem bereits entwickelten Regelbewusstsein basiert, kann nicht verlässlich rekonstruiert werden, da keine vergleichbaren Äußerungen der Schülerin S1a vorliegen.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Die Schülerin integriert in ihre Äußerung das Inhaltswort „*colour*“, welches in einer der ersten Unterrichtseinheiten im Schuljahr eingeführt wurde (s. Kapitel 5.1.2) und nun in einem neuen sprachlichen Kontext verwendet wird. S1a bringt mit der hier dargestellten Frage insofern etwas über die Vorlieben ihrer Gesprächspartnerin in Erfahrung, als sie erfragt, ob S1b eine Lieblingsfarbe besitzt.

Kontextuelle Ebene:

Nachdem S1b auf die nonverbale Aufforderung der Schülerin, die Sprecherrolle zu übernehmen, schweigt (s. Zeile 11 bis 12), bringt S1a eigenaktiv die dargestellte Frage in den Dialog ein (s. Zeile 13). Anstatt wie in vorhergehenden Dialogen zu fragen, wie die Lieblingsfarbe der Gesprächspartnerin lautet, fragt S1a ihre Gesprächspartnerin, ob diese eine Lieblingsfarbe hat. S1b beantwortet die Frage kontextangemessen mit „*I have a favourite colour.*“ und fügt im Anschluss ihre Lieblingsfarben an.

Äußerung V

31	S1a: My HOME telephone number is <<all> nine, three, six, one, zero, zero> and the (*di*) {Handy} number from my mother is zero, one, seven, seven, nine, eight, <<nickend> three, six, one, zero, zero>. Bye! #00:03:57-7#

Tabelle 6-36: Transkriptausschnitt 3_3_S1a_S1b (5)

Lexikogrammatische Ebene:

Abschließend soll eine weitere bemerkenswerte Äußerung (s. Tabelle 6-36) der Schülerin betrachtet werden, die insofern Merkmale produktiven Sprechens aufweist, als hier sowohl eine syntagmatische Ergänzung, die Segmentierung eines *pattern* bzw. einer *routine* als auch frei konstruierte Elemente erkennbar sind.

S1a fügt in das bereits bekannte *pattern My telephone number is_.* das Nomen „*home*“ auf syntagmatischer Ebene ein, wodurch sie die Nominalkonstruktion *my telephone number* entsprechend erweitert. Mithilfe der Konjunktion „*and*“ verbindet sie den ersten Hauptsatz mit einem zweiten Hauptsatz zu einer parataktischen Konstruktion. Der zweite Satz lässt die Segmentierung des ursprünglich nur mit einem *slot* eingeführten *pattern My telephone number is_.* an zwei weiteren Stellen erkennen. Erstens variiert sie das Possessivpronomen

my mit dem bestimmten Artikel „the“ und tauscht zweitens das Wort *telephone* durch „{Handy}“ aus. Die in der syntagmatisch ergänzten Nominalkonstruktion „from my mother“ verwendete Präposition „from“ resultiert möglicherweise aus dem Segmentierungsprozess der routine *Where are you from?* bzw. des pattern *I'm from_*. Zusammen mit der frei formulierten Nominalkonstruktion „my mother“ (Possessivpronomen + Nomen) wird ein Possessivverhältnis zum Ausdruck gebracht. Während die Schülerin in zuvor aufgezeichneten Dialogen noch zielsprachenkonform das Genitiv -`s anfügt (s. auch Tabelle 6-22), verwendet sie nun abweichend von der Standardsprache die Präposition „from“. Dies deutet darauf hin, dass die entsprechende Regel noch nicht verinnerlicht wurde und erscheint aus formal-sprachlicher Sicht zunächst als Rückschritt. Betrachtet man die Äußerung jedoch vor dem Hintergrund der hier erbrachten Segmentierungs- und Rekombinationstätigkeit, so deutet dies auf eine *bottom-up*-basierte produktive Sprechleistung hin.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Die Ergänzung „home“ in der ersten Äußerung deutet auf die Herauslösung eines im Unterricht häufiger wahrgenommenen Wortes wie *homework* hin. In der nachfolgenden Äußerung erscheint auffällig, dass die Schülerin das im Deutschen verwendete Inhaltswort „{Handy}“ einfügt, welches jedoch nicht dem englischen Äquivalent für *mobile phone* entspricht.

S1a benennt zuerst ihre Telefonnummer ‚von Zuhause‘ – hiermit ist vermutlich die Festnetznummer gemeint und gibt damit eine Information über ihre eigene Person weiter. In der zweiten Äußerung führt sie ergänzend die Handynummer der Mutter an und gibt somit auch eine Information über ihre Mutter weiter. Beide Äußerungen lassen sich somit der Sprachfunktion ‚sich und andere vorstellen‘ (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 117) zuordnen.

Kontextuelle Ebene:

S1a bringt die Frage nach der Telefonnummer ihrer Gesprächspartnerin eigenaktiv in den Dialog ein (eigenaktive Kombination formelhafter Sequenzen) (s. Zeile 29). S1b antwortet zunächst im üblichen *pattern* und versucht anschließend, eigenaktiv die Telefonnummer der Mutter zu ergänzen, obwohl sie hiernach nicht gefragt wurde. Der Versuch scheitert jedoch, da S1b sich nicht mehr an die Nummer erinnern kann (s. Zeile 30). Inhaltlich weitgehend ähnlich strukturiert auch S1a ihre Äußerung, indem sie zunächst die reguläre Telefonnummer und schließlich die Handynummer der Mutter nennt. S1a bringt hier beide Informationen insofern eigenaktiv ein, als weder eine Gegenfrage noch eine Frage in Bezug auf die Handynummer der Mutter von der Gesprächspartnerin S1b vorausgeht. Demzufolge

übersteigt auch in dieser Äußerung das Mitteilungsbedürfnis der Schülerin S1a das Informationsbedürfnis der Gesprächspartnerin (s. auch Tabelle 6-22, Tabelle 6-26, Tabelle 6-27, Tabelle 6-36).

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Die Eigenaktivität der eingebrachten formelhaften Sequenzen bzw. segmentierten *patterns* (s. Tabelle 6-31, Tabelle 6-32, Tabelle 6-35) sowie das erneut paradigmatisch variierte *pattern* *Do you like_?* mit dem frei konstruierten Füllelement „*jumping the horse*“ (s. Tabelle 6-31) deuten auf die Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse hin. Mit der Äußerung „*Do you have a favourite colour?*“ (s. Tabelle 6-35) erfolgt eine sprachfunktionale Differenzierung zwischen der Frage nach der Lieblingsfarbe, die bereits das Vorhandensein einer solchen suggeriert, und der Frage, ob die Schülerin überhaupt eine Lieblingsfarbe hat. Inwiefern S1a hier tatsächlich eine derartige Differenzierung intendiert, ist insofern nicht eindeutig zu beantworten, als ihr aus früheren Dialogen mit der Schülerin S1b bekannt sein dürfte, dass diese durchaus eine/mehrere Lieblingsfarbe/-n hat.

Die in der Tabelle 6-36 beobachteten syntagmatischen Ergänzungen und Segmentierungen erfüllen vorrangig den Zweck der sprachfunktionalen Spezifizierung des bereits erlernten *pattern* *My telephone number is_*. So gelingt es der Schülerin, das *pattern* differenziert – sowohl für die Mitteilung der Festnetznummer als auch für die Mitteilung der Handynummer der Mutter – zu gebrauchen. Interessanterweise bringt sie die Informationen hinsichtlich der Telefonnummern initiativ in den Dialog ein, ohne dass S1b sie danach fragt. Angesichts der gescheiterten Umsetzung der Schülerin S1b, die Handynummer ihrer Mutter mitzuteilen und des teilweise auch konkurrenzorientierten Verhaltens der beiden Schülerinnen zueinander (s. auch Kapitel 6.2.1.1) kann angenommen werden, dass sich S1a in der hier betrachteten Dialogsequenz möglicherweise herausgefordert – wenn nicht sogar angespornt – fühlt, eine ähnliche Sprechhandlung erfolgreich umzusetzen.

Exemplarische Dialogsequenz III

	[...]
6	S1a: I´m from German. Do you like playing football? #00:00:18-9#
7	S1d: Yes, I like. Do you like riding a horse? #00:00:24-0#
8	S1a: Yes, I LOVE ((lächelt)). Can you swimming? #00:00:29-3#
9	S1d: Yes, I can. What´s you favourite (--) what´s you favourite horse? #00:00:36-5#
10	S1a: My favourite horse is a ((stützt Kopf auf Hand)) (--) a Shire horse. What´s you favourite horse? #00:00:46-8#

11	S1d: My favourite horse is no I haven't ((lacht)). #00:00:51-0#
	[...]
23	S1d: (äh) Yes, I like. What's your favourite star? #00:02:07-3#
24	S1a: My favourite star <<lächelnd> (--)> I have (-) don't no favourite star ((bewegt Arm von links nach rechts)). (-) And you? #00:02:22-6#
25	S1d: <<all> My favourite star is Robbie Williams.> #00:02:25-8#
26	S1a: ((kichert)) (--) <<Hand hebend> Bye!> #00:02:28-0#
27	S1d: ((lächelt)) Goodbye! #00:02:29-0#

Tabelle 6-37: Transkriptausschnitt 3_5_S1a_S1d

a) Kontextanalyse

field („what's going on in the situation“):

Die Dialogsequenz wurde in der fünften Stunde der UEIII im Rahmen des inszenierten Kontextes *at the beach* (s. Kapitel 5.3.3.2), zu dessen Verdeutlichung den Kindern Strandrequisiten, wie ein Ball und eine Strandtasche, zur Verfügung stehen, videografisch erfasst. Die Kinder sitzen an einem Tisch, auf dem sich eine *cue card* Übersicht (s. Kapitel 5.3.3.2, Abb. 5-14) befindet. Auf die Partnerwahl nimmt die Englischlehrerin keinen Einfluss.

tenor („who is taking part in the situation“):

Die Schülerin S1a steht in einem kameradschaftlichen Verhältnis zum Schüler S1d. Beide Kinder stellen einander Fragen, was auf eine eher reziproke Gesprächsführung hindeutet. Es herrscht eine fröhliche bis heitere Atmosphäre, was an dem Lächeln/Lachen (s. Zeilen 8, 11, 24, 27) und Kichern (s. Zeile 26) der/des Dialogpartnerin/-partners zu erkennen ist.

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“):

Die Kommunikation der Kinder stellt sich primär *tenor* orientiert dar, d. h., die Lernenden verwenden weder die zur Verfügung stehenden Strandrequisiten, noch betrachten sie sich die *cue card* Übersicht während des Dialogs. Stattdessen scheinen sich ihre Äußerungen ausschließlich aufeinander zu beziehen (s. auch Kapitel 6.2, Erläuterungen Kontextdimension *mode*).

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung I

8	S1a: Yes, I LOVE ((lächelt)). [...] #00:00:29-3#

Tabelle 6-38: Transkriptausschnitt 3_5_S1a_S1d (1)

Lexikogrammatische Ebene:

Die Äußerung (s. Tabelle 6-38) deutet insofern auf die Segmentierung einer *routine* hin, als die Schülerin die Verbposition der invariabel erlernten Kurzantwort **Yes, I like*. (s. auch Kapitel 5.3.2.1) mit dem Verb „love“ variiert.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Der Gebrauch des Verbs „love“ ist insofern interessant, als dieses im Unterricht nicht explizit eingeführt wurde. Zwar verwendet auch S1b das Verb in einem früheren Dialog mit der Schülerin S1a (s. Tabelle 6-30, Zeile 8), aufgrund des zeitlichen Abstands kann allerdings nicht von einem Imitationsverhalten ausgegangen werden.

Mit der hier dargestellten Äußerung realisiert die Schülerin in sprachfunktionaler Hinsicht insofern den Ausdruck einer Vorliebe (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 119), als sie mitteilt, dass sie Reiten liebt (s. *kontextuelle Ebene*).

Kontextuelle Ebene:

Anders als S1d, der zuvor mit der erlernten *routine* „Yes, I like.“ (s. Zeile 7) auf die Frage, ob er Fußballspielen mag, antwortet, variiert S1a die *routine* eigenaktiv. Die betonte Artikulation des Verbs „LOVE“ und ihr Lächeln unterstützen den Inhalt der Äußerung.

Äußerung II

24	S1a: My favourite star <<lächelnd> (--)> I have (-) don't no favourite star ((bewegt Arm von links nach rechts)). (-) And you? #00:02:22-6#

Tabelle 6-39: Transkriptausschnitt 3_5_S1a_S1d (2)

Lexikogrammatische Ebene:

Die dargestellte Äußerung (s. Tabelle 6-39) ist für die Betrachtung des produktiv-dialogischen Sprechens insofern von Interesse, als die Schülerin hier vermutlich verschiedene segmentierte *routines/patterns* in einer neuen Äußerung miteinander kombiniert. Die Schülerin beginnt mit dem Sequenzsegment „my favourite star“, welches ihr vermutlich aus dem entsprechenden *pattern* *My favourite star is*_. bekannt sein dürfte. Dann fügt sie die Subjekt-Prädikat-Konstruktion „I have“ an. Ob diese bereits frei konstruiert wurde oder Resultat eines Segmentierungsprozesses, wie z. B. der *routine* *Yes, I have*., ist, kann nicht zuverlässig festgestellt werden.

Im Anschluss folgen die Sequenzsegmente „don't“, ein verneintes Hilfsverb in der kontrahierten Form, sowie „no“. Beide Segmente sind möglicherweise Resultate aus Segmentierungsprozessen der *routines* **No, I don't like*. bzw. *No, I don't*. Schließlich ergänzt S1a die Nominalkonstruktion „favourite star“, die hier zwar ohne das Possessivpronomen *my*

verwendet wird, aber dennoch als Segment des bereits benannten *pattern* zu identifizieren ist.

Die hier betrachtete Konstruktion lässt erkennen, dass S1a bereits ein Bewusstsein für die verneinenden Segmente innerhalb einer *routine* entwickelt hat. Allerdings fehlt ihr das grammatikalische Regelwissen, die zielsprachenkonforme Verneinung des Verbs *have* vorzunehmen.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Die Schülerin bringt zum Ausdruck, dass sie keinen Lieblingsstar hat und realisiert damit in sprachfunktionaler Hinsicht erstmalig eine Äußerung, in der sie ausdrückt, etwas nicht zu besitzen. Gleichzeitig setzt sie insofern auch die Sprachfunktion ‚Missfallen oder Abneigung bekunden‘ (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 119) indirekt um, als sie anders als viele ihrer Mitschüler/-innen keine Vorliebe bezüglich eines bestimmten Stars hat.

Kontextuelle Ebene:

In Zeile 23 bringt S1d die Frage nach dem Lieblingsstar ein. S1a beginnt ihre Antwort zunächst im vertrauten *pattern* „*My favourite star*“, lächelt und schweigt kurz, dann führt sie ihre Äußerung fort („*I have*“). Es folgt eine weitere Sprechpause, erst danach beendet sie die verbale Äußerung und bewegt den Arm von links nach rechts. Die Sprechpausen lassen darauf schließen, dass S1a jeweils die weitere sprachliche Umsetzung ihrer Äußerung plant (s. Kapitel 3.2.2.1).

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Die Schülerin bringt mithilfe der segmentierten *routine* „*Yes, I LOVE*.“ (s. [Tabelle 6-38](#)), ihrer Betonung und dem nonverbalen Ausdrucksmittel insofern ein gesteigertes Gefühl bezüglich ihres Hobbys zum Ausdruck, als sie Reiten nicht nur mag, sondern liebt. Auch in der nachfolgend betrachteten Äußerung (s. [Tabelle 6-39](#)) versucht S1a sowohl mittels verbaler als auch nonverbaler Mittel, eine eindeutige Aussage zu treffen. Ich deute die Kombination der verschiedenen Kommunikationsmittel insofern als Umsetzung eines persönlichen Mitteilungsbedürfnisses, als S1a keinen Zweifel daran aufkommen lassen möchte, dass sie keinen Lieblingsstar hat.

6.2.1.2.4 Erhebung am Ende des Schuljahres

Exemplarische Dialogsequenz I

	[...]
16	S1a: Have you got a brother? #00:01:44-8#
17	F: No, I haven't. Have you got a brother or a sister? #00:01:48-0#

18	S1a: (ähm) Yes, I have a sister and two brother. #00:01:51-8#
19	F: hm_hm, two brothers. #00:01:53-7#
20	S1a: Two brothers. #00:01:53-7#
21	F: How old are your brothers? How old are they? #00:01:58-3#
22	S1a: (ähm) My sister is (-) four. My-my brothers (äh) are seven and thirteen. #00:02:14-9#
	[...]
45	F: Yes! (-) Have you got a best friend? #00:04:25-4#
46	S1a: Yes, I have best friends. <<auf S1b zeigend> (S1b)> #00:04:28-1#
47	F: <<lachend> Ah, okay!> #00:04:29-4#
48	S1a: ((lacht))
49	F: Can you tell me something about (S1b). #00:04:32-6#
50	S1a: {Also} (S1b) is nine [years old] and she's my best friend. And she love horse. <<auf sich selbst zeigend> Me too.> ((kichert)) #00:04:47-9#
	[...]

Tabelle 6-40: Transkriptausschnitt S1a

a) Kontextanalyse

field („what's going on in the situation“):

Der vorliegende Dialogausschnitt entstammt aus dem Interview mit der Forscherin, das im Rahmen der ersten Aufgabe innerhalb der Erhebungsphase (s. Kapitel 4.5.5) videografisch aufgezeichnet wurde. Der Schülerin steht zu Zwecken der visuellen Unterstützung der Sprechhandlungssituation eine *cue card* Übersicht (s. Anhang 2.4.1) zur Verfügung.

tenor („who is taking part in the situation“):

Die Gesprächspartnerinnen nehmen die institutionell bedingten Rollen von Schülerin und Forscherin ein. Die Forscherin ist der Schülerin S1a zum Zeitpunkt der Erhebungssituation fast ein ganzes Schuljahr lang vertraut. In weiten Teilen des Dialogs herrscht ein reziprokes Gesprächsverhalten, in denen die Forscherin wie auch die Schülerin Fragen stellen und diese beantworten. Die Gesprächspartnerinnen wirken insofern fröhlich, als beide lachen und S1a darüber hinaus kichert (s. Zeilen 47, 48, 50).

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“):

In Teilen des Dialogs weisen die sprachlichen Äußerungen der Forscherin eine Orientierung in Richtung *field* auf. Die Forscherin – motiviert durch ihr Ziel, das produktiv-dialogische

Sprachkönnen der Schülerin zu untersuchen – fordert S1a auf, auch über die initiativ eingebrachte Äußerung hinaus, über ihre beste Freundin zu berichten.

Ansonsten lassen die sprachlichen Äußerungen eher eine Orientierung in Richtung *tenor* erkennen, die sich seitens der Forscherin und der Schülerin in einer interessierten Haltung gegenüber der Gesprächspartnerin widerspiegeln (sprachliche Ebene, s. *tenor*: Gegenfragen). Dies zeigt sich insofern auch in Form der hier beobachteten parasprachlichen Kommunikation, als die Forscherin mittels „hm_hm“ (s. Zeile 19) sowie durch ihr Lachen (s. Zeile 47) ihr Verständnis hinsichtlich der von S1a eingebrachten Äußerungen signalisiert.

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung I

18	S1a: (ähm) Yes, I have a sister and two brother . #00:01:51-8#

Tabelle 6-41: Transkriptausschnitt S1a (1)

Lexikogrammatische Ebene:

In der dargestellten Äußerung (s. Tabelle 6-41) ergänzt die Schülerin die ganzheitlich erlernte *routine* *Yes, I have*. um die Nominalkonstruktion „*a sister and two brother*“ auf syntagmatischer Ebene. Innerhalb der sprachlichen Ergänzung setzt S1a den unbestimmten Artikel sowie die Anzahl „*two*“ jeweils vor die Nomen und verknüpft beide Nominalkonstruktionen mit der Konjunktion „*and*“. Allerdings gelingt es dem Mädchen noch nicht, auch das Nomen „*brother*“ entsprechend der erforderlichen Pluralform mit einem -s zu versehen.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Für die sprachliche Ergänzung der *routine* verwendet S1a die Inhaltswörter „*sister*“ und „*brother*“, welche im Unterricht nicht explizit eingeführt wurden.¹⁹⁸ Beide Wörter lassen sich dem Inhaltsbereich *family* unterordnen. S1a teilt der Forscherin in den hier dargestellten Äußerungen mit, dass sie eine Schwester und zwei Brüder hat. Demzufolge kann die Äußerung der Sprachfunktion ‚sich vorstellen‘ (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 117) zugeordnet werden.

Kontextuelle Ebene:

Die Schülerin bringt die Thematik ‚Geschwister‘ eigenaktiv in den Dialog ein (s. Zeile 16), ohne dass die Forscherin zuvor danach fragt. Auf die Gegenfrage der Forscherin hin

¹⁹⁸ S1a ist im Teilkorpus der G1 die einzige Schülerin, die die Inhaltswörter in Verbindung mit dem *pattern* *Have you got_?* verwendet.

antwortet S1a nicht wie üblich in der Kurzantwort *Yes, I have*, sondern fügt eigenaktiv die Anzahl der Geschwister ein.

Äußerung II

22	S1a: (ähm) My sister is (-) four. My-my brothers (äh) are seven and thirteen. #00:02:14-9#

Tabelle 6-42: Transkriptausschnitt S1a (2)

Lexikogrammatische Ebene:

In der zielsprachenkonformen Äußerung „*My sister is (-) four.*“ (s. Tabelle 6-42) sind keinerlei Rückschlüsse auf eine zuvor erlernte formelhafte Sequenz zu erkennen. Die Äußerung wäre somit den freien Konstruktionen zuzuordnen. Dagegen muss im Falle der Pluralverbform *are* in „*My-my brothers (äh) are seven and thirteen.*“ hinterfragt werden, ob diese womöglich aus dem *pattern My favourite_are_* ‚herausgelöst‘ wurde und nun in einem neuen sprachlichen Kontext angewendet wird. Für diese Annahme spräche, dass die Schüler/-innen die Pluralform von *to be* bislang überwiegend in dem benannten *pattern* wahrnehmen konnte und „*are*“ möglicherweise als Resultat aus einem Segmentierungsprozess hervorgeht. Alternativ zu dieser Überlegung wäre an dieser Stelle insofern auch ein *top-down*-basierter Prozess produktiven Sprechens denkbar, als S1a bereits über das grammatikalische Wissen der Pluralbildung verfügt und dieses nun zielsprachenkonform anwendet. Für Letzteres spräche, dass die Schülerin das Plural -s bereits an zwei weitere Nomen in unterschiedlichen sprachlichen Kontexten anhängt („*pets*“, s. Tabelle 6-20, Tabelle 6-25; „*friends*“, s. Tabelle 6-43).

Semantisch-pragmatische Ebene:

Für die hier dargestellten Äußerungen greift die Schülerin auf die zu Beginn des Lernjahres eingeführten Zahlwörter „*four*“ und „*seven*“ zurück. Vor dem Hintergrund, dass die Schülerin diese bislang lediglich zum Abzählen von Gegenständen (s. auch Tabelle 6-27) bzw. das Zahlwort „*seven*“ auch für die Mitteilung hinsichtlich der Handynummer ihrer Mutter (s. Tabelle 6-33) verwendete, erfahren beide Zahlwörter in der hier dargestellten Äußerung insofern eine Anwendungserweiterung, als sie für die Altersangabe der Geschwister gebraucht werden. Das Zahlwort „*thirteen*“ wurde von der Lehrerin noch nicht explizit eingeführt. Es ist daher unklar, aus welchem sprachlichen Kontext der Schülerin das Wort bekannt ist.

Die beiden hier dargestellten Äußerungen lassen sich insofern der Sprachfunktion ‚andere vorstellen‘ (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 117) zuordnen, als S1a mitteilt, dass ihre Schwester vier Jahre alt ist und ihre Brüder sieben bzw. dreizehn Jahre alt sind.

Kontextuelle Ebene:

Vor dem Hintergrund, dass ich S1a nach dem Alter der Brüder frage (s. Zeile 21), kann die Äußerung auf inhaltlicher Ebene nicht als initiativ bewertet werden. Die lexikogram-matische Struktur der Äußerung basiert hingegen schon auf der Eigenaktivität der Schülerin.

Äußerung III

46	S1a: Yes, I have best friends . <<auf S1b zeigend> (S1b)> #00:04:28-1#

Tabelle 6-43: Transkriptausschnitt S1a (3)

Lexikogrammatische Ebene:

In der dargestellten Äußerung (s. Tabelle 6-43) ergänzt die Schülerin die ganzheitlich erlernte *routine* *Yes, I have*. syntagmatisch um die Nominalkonstruktion „*best friends*“ (Adjektiv + Nomen). Auffällig ist, dass sie das Nomen im Plural verwendet, schließlich aber nur eine Person (S1b) nennt.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Die Schülerin teilt in der hier dargestellten Äußerung mit, dass sie beste Freun-dinnen/Freunde hat – hierzu zählt auch S1b. Somit dient die Äußerung in sprachfunktionaler Hinsicht insofern der vertiefenden Vorstellung der eigenen Person, als S1a eine Aussage über sich selbst, die über die übliche Angabe des Namens oder des Alters hinausgeht, trifft.

Kontextuelle Ebene:

Auf die Frage der Forscherin, ob S1a eine beste Freundin/einen besten Freund („*a best friend*“) hat (s. Zeile 45), antwortet die Schülerin nicht nur mit der entsprechenden Kurz-antwort, sondern fügt an, dass sie mehrere beste Freundinnen/Freunde hat und zeigt auf die neben ihr sitzende S1b.

Äußerung IV

50	S1a: {Also} (S1b) is nine [years old] and she´s my best friend. And she love horse . <<auf sich selbst zeigend> Me too .> ((kichert)) #00:04:47-9#

Tabelle 6-44: Transkriptausschnitt S1a (4)

Lexikogrammatische Ebene:

Der erste Abschnitt der hier dargestellten Äußerung „(S1b) *is nine [years old]*“ (s. Tabelle 6-44) lässt den Rückgriff auf das segmentierte *pattern I’m_years old* erkennen (s. auch Tabelle 6-16). Mit der Konjunktion *and* fügt S1a einen weiteren Subjekt-Verb-Objekt-Satz („*she’s my best friend*“) an. Auffällig ist, dass sie die kontrahierte Form „*she’s*“ wählt, obwohl diese im Unterricht noch nicht thematisiert wurde. Dies spricht für eine

eigenständige Extraktion des Segments aus dem fremdsprachlichen Input und demzufolge möglicherweise auch für einen weiteren Fall inzidenziellen Lernens (vgl. Dörnyei 2009: 141, s. auch Tabelle 6-17). Die anschließende Nominalkonstruktion „*my best friend*“ zeigt eine Kombination des möglicherweise bereits frei verfügbaren Possessivpronomens „*my*“ mit der Adjektiv-Nomen-Konstruktion „*best friend*“. Der Schülerin gelingt hier die freie, dennoch zielsprachenkonforme Konstruktion einer komplexen Äußerung.

In ähnlicher Weise lässt auch die folgende Äußerung „*And she love horse*“ keinen Bezug zu einer formelhaften Sequenz erkennen. Obwohl die Schülerin in anderen Kontexten bereits in der Lage ist, das dritte Person Singular -s korrekt anzuhängen (s. z. B. Tabelle 6-17, Tabelle 6-22), gleicht sie das Verb „*love*“ hier nicht an die dritte Person an. Dies spricht eher dafür, dass sie die entsprechende grammatikalische Regel noch nicht verinnerlicht hat.

Die abschließende Äußerung „*Me too.*“ erscheint interessant, da diese Sequenz – nicht zuletzt aufgrund ihrer syntaktischen Intransparenz – eher ganzheitlich erlernt wird. Demnach kann angenommen werden, dass die Schülerin S1a auch „*Me too.*“ aus dem fremdsprachlichen Input im Ganzen extrahierte (*incidental learning*, vgl. Dörnyei 2009: 141) oder die Lehrerin explizit danach fragte.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Die hier dargestellten Äußerungen lassen sich den Sprachfunktionen ‚sich und andere vorstellen‘ und ‚Gefallen oder Vorlieben ausdrücken‘ (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 117/119) zuordnen. Zum einen trifft die Schülerin insofern Aussagen über S1b, als sie mitteilt, dass diese neun Jahre alt und ihre beste Freundin ist. Zum anderen bringt sie sowohl die Vorliebe ihrer Freundin als auch ihre eigenen Vorlieben zum Ausdruck, indem sie äußert, dass S1b – ebenso wie sie selbst – Pferde liebt. Vergleicht man die Äußerung mit den Aussagen der Schülerin über ihre Katze, so ist auffällig, dass S1a die Beschreibung ihrer Katze (s. Tabelle 6-22) inhaltlich/sprachfunktional ähnlich strukturiert wie die hier betrachtete Beschreibung der besten Freundin: Zuerst erfolgt eine Aussage über das Alter, danach eine weitere Information (Katze: Farbe, S1b: beste Freundin) und abschließend eine Aussage zu den Vorlieben.

Kontextuelle Ebene:

Nachdem S1a im Verlauf des Dialogs die neben ihr sitzende S1b als beste Freundin bezeichnet (s. Zeile 46), bitte ich die Schülerin ein wenig mehr über S1b zu erzählen. Angesichts der erfolgten Aufforderung meinerseits muss die Eigenaktivität der hier betrachteten Äußerungen m. E. erfolgen. Da meine Frage jedoch eher offen gehalten ist und

ich nicht nach spezifischen Informationen frage, kann davon ausgegangen werden, dass die Auswahl der eingebrachten Informationen auf der Initiative der Schülerin S1a basiert.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Die initiativ eingebrachte Thematik ‚Geschwister‘ und die eigenaktiv erweiterte *routine* um die Anzahl der Geschwister deuten auf ein persönliches Mitteilungsbedürfnis der Schülerin hin (s. Tabelle 6-41). Angesichts der von mir gestellten Gegenfrage, ob S1a Geschwister hat, ist sich die Schülerin meines Interesses bewusst, so dass die hier eigenaktiv eingebrachten Informationen hinsichtlich der Anzahl der Geschwister insofern zur Verkürzung bzw. zur inhaltlichen Verdichtung des Dialogs beitragen, als ich diese Informationen ansonsten möglicherweise separat erfragt hätte.

Die Pluralverwendung in der Äußerung „*I have best friends.*“ (s. Tabelle 6-43) erscheint vor dem Hintergrund der Frage der Forscherin, in der die Nominalkonstruktion „*a best friend*“ im Singular verwendet wird und angesichts des bereits beobachteten Imitationsverhaltens der Schülerin, Segmente der vorhergehenden Frage unverändert zu übernehmen (s. Ausführungen zu Tabelle 6-33), bewusst gewählt. Im Hinblick auf das beobachtete Konkurrenzverhalten der beiden Mädchen (s. auch Kapitel 6.2.1.1) ließe sich die Äußerung insofern deuten, als S1a ihrer ebenso anwesenden Freundin signalisiert, dass sie auch andere beste Freundinnen/Freunde hat.

Die eigenständig getroffene Wahl der mitgeteilten Informationen bezüglich ihrer Freundin S1b – insbesondere die Äußerung hinsichtlich ihrer Vorliebe für Pferde (s. Tabelle 6-44) – lässt ebenso auf die Umsetzung eines persönlichen Kommunikationsbedürfnisses schließen. Mittels der nachgeschobenen Äußerung „*Me too.*“ hebt S1a hervor, dass auch sie eine Vorliebe für Pferde hat und stellt damit eine zentrale Gemeinsamkeit zu ihrer Freundin heraus. Wahrscheinlich ist, dass S1a meine vorausgegangene Aufforderung, etwas über S1b zu erzählen, als Informationsbedürfnis deutet und diesem – entsprechend ihrer motivierten und sprachlich durchaus risikobereiten Haltung – über das erforderliche Mindestmaß hinaus nachkommt.

Exemplarischer Dialog II

1	S1a: What 's the (*də*) home from Brian? #00:01:49-5#
2	S1b: <<nach vorne beugend> (äh) (ähm) (4) (ähm) Brian (ähm)> Brian 's home is in London. (--) #00:02:06-1#
3	S1a: (ähm) Have Sandy got a pet? #00:02:13-0#
4	S1b: (ähm) Sandy have a (ähm) one dog. The (*də*) dog name is Blacky. (ähm) Blacky is five years old. #00:02:26-0#

Ergebnisse der mündlichen Schülersprachdaten

5	S1a: (--) (ähm) What's Brian's favourite football player? #00:02:32-4#
6	S1b: (ähm) Brian's favourite football player is Wayne Rooney. #00:02:37-7#
7	S1a: (4) And Sandy's favourite pet? #00:02:47-6#
8	S1b: Sandy's (ähm) favourite pet is a dog. #00:02:51-8#
9	S1a: What likes Sandy? #00:02:54-0#
10	S1b: (ähm) Sandy like playing computer games and writing (*ri:tiŋ*) e-mails. #00:03:01-7#
11	S1a: And what don't like Sandy? ((lächelt)) #00:03:05-1#
12	S1b: (ähm) Sandy don't home works (*wɔ:ks*) and spiders. #00:03:12-5#
13	S1a: (-) (ähm) (-) #00:03:17-4#
14	S1b: (ähm) What's-what is Jane's telephone number? #00:03:24-7#
15	S1a: Jane's telephone number it's O, six, nine, seven, four, nine, five, O, O. #00:03:35-0#
16	S1b: {Und was} w-what is Jenny's (ähm) Jane's (ähm) (ähm) favourite star? #00:03:43-4#
17	S1a: Miley Cyrus. ((lächelt)) #00:03:47-2#
18	S1b: Okay. (ähm) What-what's don't like Jane? #00:03:52-3#
19	S1a: playing football and chocolate (*tʃɒkəʊlɑ:t*) ice cream. #00:03:56-5#
20	S1b: <<len> And what like Jane?> #00:03:59-9#
21	S1a: Doing judo, reading books. #00:04:04-8#
22	S1b: Okay. #00:04:08-1#
23	S1a: <<len> What's (ähm) what's Sandy's (ähm) how old are Sandy's brother Marc?> #00:04:19-7#
24	S1b: (ähm) San-<<pp> {was hast du gesagt?}> #00:04:22-9#
25	S1a: <<pp> {Wie alt ist Sandys Bruder Marc?}> #00:04:26-2#
26	S1b: <<len> Sandy's brother (*brʊdeə*) Marc it's (ähm) twelve (*zweɪlf*) (ähm) twelve years old. (ähm) (---) (ähm) What is (ähm) Peter's favourite pet?> #00:04:46-6#
27	S1a: Peter's favourite pet is a guinea (*gri:n*) pig and a rabbits. #00:04:55-4#
28	S1b: Okay. <<len> What is (ähm) a favourite star f-from Peter?> #00:05:02-8#
29	S1a: <<all> The (*də*) favourite star from Peter is Bastian Schweinsteiger and Crow.> ((lächelt)) #00:05:08-1#
30	S1b: Okay. <<len> (ähm) Have you (ähm) (---)> ((nickt S1a zu)) #00:05:18-2#

31	S1a: I what's like Brian? #00:05:23-0#
32	S1b: (ähm) Brian like cats, playing football and dancing. <<len> (---) And Peter (--) (ähm) (5) (wi:) (ähm) (--) (ähm) (wi:) (ähm) (wi:) years old is Pit?> (--) The pet from Peter. #00:06:04-5#
33	S1a: (pits is) brown, white, black and two years old. #00:06:11-0#
34	S1b: Thank you. (ähm) #00:07:10-0#

Tabelle 6-45: Transkript S1a_S1b

a) Kontextanalyse

field („what's going on in the situation“):

Die Schülerinnen bearbeiten eine *information gap activity*, die speziell für die Erhebung mündlicher Sprachdaten am Ende des Schuljahres konzipiert wurde (s. ausführlich Kapitel 4.5.5). Der Schülerin S1a liegt das *quiz A* und der Schülerin S1b das *quiz B* vor (s. Anhang 2.4.3). Ziel der Aufgabe ist es, die jeweils fehlenden Informationen, z. B. hinsichtlich der ‚likes‘ und ‚dislikes‘ der abgebildeten Schüler/-innen auf den Kindersteckbriefen, zu erfragen.

tenor („who is taking part in the situation“):

Beide Gesprächspartnerinnen sind sich für die im Unterricht geführten englischsprachigen Dialoge seit fast einem Schuljahr vertraut. Vor dem Hintergrund, dass zuvor weder vorgegeben wurde, wer zuerst die Rolle des Fragenden übernimmt, noch, dass festgelegt wurde, zu welchen Zeitpunkten der Wechsel von der Fragenden zur Antwortenden erfolgt, erscheint es interessant, dass die im Dialog mit der Schülerin S1b mehrfach aufgefallene Bestimmtheit des Mädchens S1a sich auch in dem hier vorliegenden Dialogkontext insofern zeigt, als S1a zuerst die Rolle der Fragenden übernimmt und zudem gleich zwei Steckbriefe nacheinander versucht zu komplettieren (s. Zeilen 1 bis 12). Ihre Gesprächspartnerin übernimmt die Rolle der Fragenden erst, nachdem S1a kurz ins Stocken zu geraten scheint (s. Zeile 13). Das Verhalten der Schülerin S1a erscheint für S1b insofern jedoch eher unproblematisch, als sie in Zeile 30 den Rollenwechsel mittels eines nonverbalen Hinweises an S1a selbst herbeiführt.

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“):

Die sprachlichen Äußerungen der Schülerinnen orientieren sich insofern überwiegend in Richtung *field*, als beide Kinder darum bemüht sind, die fehlenden Informationen auf den Steckbriefen zu erfragen und mittels ihrer Antworten zur erfolgreichen Bearbeitung der Aufgabe beitragen. Eine Orientierung in Richtung *tenor* ist insofern erkennbar, als beide Kinder jeweils Bezug aufeinander nehmen, indem sie die eingebrachten Fragen der Dialogpartnerin

beantworten. Darüber hinaus stellt sich auch die nonverbale Kommunikation der Schülerin S1b insofern *tenor* orientiert dar, als sie S1a zunickt (s. Zeile 30) und sie auf diese Weise möglicherweise zu einem weiteren *turn* auffordert.

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung I

2	S1a: What's the (*da*) home from Brian? #00:01:49-5#

Tabelle 6-46: Transkriptausschnitt S1a_S1b (1)

Lexikogrammatische Ebene:

Die Verwendung des kontrahierten Fragewort-Verb-Segments „*what's*“ in der hier dargestellten Frage (s. Tabelle 6-46) deutet insofern auf einen Herauslösungsprozess hin, als diese Konstruktion in verschiedenen bereits erlernten *routines* und *patterns* vorkommt (z. B. *What's your telephone number?*, *What's your favourite_?*) und von S1a in unterschiedlichen Äußerungen verwendet wird (s. Zeilen 23, 31). In ähnlicher Weise deutet auch der Gebrauch von „*from*“ auf einen Segmentierungsprozess der *routine Where are you from?* bzw. des *pattern I'm from_*. hin (s. auch Tabelle 6-36). Die ‚herausgelösten‘ Segmente werden schließlich in Verbindung mit „*the home*“ und „*Brian*“ in der hier dargestellten Äußerung neu kombiniert.

Einschränkend muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass S1a noch nicht in der Lage ist, das Possessivverhältnis zielsprachenkonform zum Ausdruck zu bringen – geschweige denn, eine adäquatere Satzkonstruktion entsprechend der bereits erlernten *routine Where are you from?* in der dritten Person Singular formulieren kann.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Das in der Konstruktion verwendete Inhaltswort „*home*“ erfährt insofern einen Anwendungstransfer, als das vermutlich eigenständig extrahierte Lexem aus dem sprachfunktionalen Kontext ‚Vorstellung der eigenen Person‘ (s. Tabelle 6-36) auf eine Frage, mittels derer eine Information über eine andere Person eingeholt werden soll, übertragen wird.

Kontextuelle Ebene:

Auf Grundlage des vorliegenden Steckbriefes des Kindes Brian initiiert die Schülerin S1a den Dialog mit der dargestellten Frage nach dem Wohnort des Jungens. Wie die anschließende Antwort der Gesprächspartnerin zeigt (s. Zeile 2), gelingt S1a das Einholen der gewünschten Information.

Äußerung II

5	S1a: (--) (ähm) What's Brian's favourite football player? #00:02:32-4#

Tabelle 6-47: Transkriptausschnitt S1a_S1b (2)

Lexikogrammatische Ebene:

In der hier dargestellten Äußerung (s. [Tabelle 6-47](#)) ist ein typisches Beispiel für die Segmentierung eines zusätzlichen *slot* innerhalb eines *pattern* zu erkennen. Betrachtet man an dieser Stelle das ursprüngliche Frage-*pattern* *What's your favourite_?*, so wird deutlich, dass S1a hier nicht nur den bereits bekannten *slot* auf paradigmatischer Ebene mit „*football player*“ variiert, sondern dass sie darüber hinaus auch an der *determiner*-Position der Nominalkonstruktion (*What's_ favourite_?*) „*Brian's*“ auf syntagmatischer Ebene einfügt. Bis auf das Fragewort selbst, welches hier durch *who* hätte ausgetauscht werden müssen, erscheint die Frage überwiegend korrekt. Außerdem verwendet sie das Genitiv -`s ziel-sprachenkonform. Dies ist außerdem noch in den nachfolgend aufgeführten Äußerungen (s. [Tabelle 6-48](#)) zu sehen:

7	S1a: (4) And Sandy's favourite pet? #00:02:47-6#
	[...]
15	S1a: Jane's telephone number it's O, six, nine, seven, four, nine, five, O, O. #00:03:35-0#
	[...]
23	S1a: <<len> What's (ähm) what's Sandy's (ähm) how old are Sandy's brother Marc?> #00:04:19-7#
	[...]
27	S1a: Peter's favourite pet is a guinea (*gri:n*) pig and a rabbits. #00:04:55-4#

Tabelle 6-48: Äußerungsbeispiele Genitiv -`s im Transkript S1a_S1b

Die Vielzahl der Verwendungskontexte, in denen S1a das Genitiv -`s korrekt anfügt, deutet darauf hin, dass sie dies mittlerweile als Regel verinnerlicht hat.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Das hier eingefügte Inhaltswort „*football player*“ wurde bereits im Rahmen der semi-kommunikativen Übungen mit Transfer (s. Kapitel 5.3.4.3, Unterrichtsstunde 3_1 in G1) als Substitutionsmöglichkeit des *pattern* *Who's your favourite_?* benannt. Mittels der hier dargestellten Frage holt die Schülerin insofern eine Information über eine andere Person ein, als sie ihre Gesprächspartnerin S1b nach Brians Lieblingsfußballer fragt.

Kontextuelle Ebene:

Auffällig erscheint zunächst, dass S1b auf die Frage nach Brians Wohnort bereits in der regulären Possessivform „*Brian's home*“ (s. Zeile 2) antwortet und dass ab diesem Zeitpunkt auch S1a sowohl Fragen wie auch Antworten äußert, die die Possessivform mit -`s enthalten

(s. Zeilen 5, 7, 15, 23, 27). Es wäre an dieser Stelle jedoch voreilig, von einem Imitationsverhalten der Schülerin auszugehen, da sie die Possessivform mit -'s bereits in früheren Dialogen eigenaktiv anwendet (s. [Tabelle 6-12](#), [Tabelle 6-19](#), [Tabelle 6-23](#)). Interessant ist jedoch, dass S1a zum Ausdruck eines Possessivverhältnisses in Zeile 29 wieder auf „*from*“ zurückgreift: „*The (*də*) favourite star from Peter is Bastian Schweinsteiger and Crow.*“. Vor dem Hintergrund, dass S1b in der Fragekonstruktion „*What is (ähm) a favourite star from Peter?*“ (s. Zeile 28) ebenso „*from*“ verwendet, liegt im Falle des plötzlichen Formwechsels der Schülerin S1a die Vermutung nahe, dass hier eine zuvor aufgetretene Struktur fälschlicherweise imitiert wird.

Äußerung III

11	S1a: And what don't like Sandy? ((lächelt)) #00:03:05-1#

Tabelle 6-49: Transkriptausschnitt S1a_S1b (3)

Lexikogrammatische Ebene:

Neben den bereits aufgeführten Beispielen für Segmentierungsprozesse formelhafter Sequenzen und deren Rekombination in neuen Äußerungen scheint auch die hier dargestellte Äußerung (s. [Tabelle 6-49](#)) ein Segment einer ursprünglich formelhaft erlernten Sequenz zu enthalten. Vermutlich resultiert „*don't*“ bzw. „*don't like*“ aus der im Unterricht erlernten routine „**No, I don't like.*“. Dafür, dass zumindest „*don't*“ als formelhaftes Segment verwendet wird, sprechen im Wesentlichen zwei Aspekte: Zum einen wird das Hilfsverb *do* nicht an die dritte Person Singular angeglichen; zum anderen tritt „*don't*“ auch in einem anderen Kontext als festes Segment auf (s. [Tabelle 6-37](#)). Auch das Fragewort „*what*“ deutet insofern auf einen Segmentierungsprozess hin, als dieses nun nicht mehr mit der kontrahierten Verbform auftritt, sondern allein. Für eine vollständige Extraktion des Fragewortes spricht auch die Verwendung in der frei konstruierten Äußerung „*What likes Sandy?*“ (s. [Tabelle 6-45](#), Zeile 9). S1a modifiziert hier die Verbform entsprechend der dritten Person Singular. Die grammatikalische Regel scheint die Schülerin mittlerweile in Ansätzen verinnerlicht zu haben, da sie im Gegensatz zu den Dialogen der UEI und UEII nun die Verbform in einer vollkommen neuen Satzkonstruktion angleicht. Dagegen spricht allerdings, dass es sich wiederum um das Verb *like* handelt (s. auch [Tabelle 6-22](#)) und nicht etwa um ein anderes Verb. Insgesamt lässt die Konstruktion keinen Rückschluss mehr auf den Gebrauch einer formelhaften Sequenz zu und wird daher den frei konstruierten Äußerungen zugeordnet. Allerdings wird deutlich, dass S1a noch nicht über das Regelwissen hinsichtlich der zielsprachenkonformen Fragenbildung mit Hilfsverb im Englischen verfügt.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Mit der hier dargestellten Äußerung fragt S1a ihre Dialogpartnerin nach den Abneigungen des auf dem Arbeitsblatt abgebildeten Mädchens Sandy. Die Schülerin stellt hier insofern eine offene Frage, als sie sich bei ihrer Gesprächspartnerin erkundigt, was Sandy nicht mag. Die Äußerung stellt in sprachfunktionaler Hinsicht insofern eine bemerkenswerte Leistung dar, als im Unterricht bislang meist spezifische Informationen erfragt wurden, d. h., es wurde konkret gefragt, ob der/die Gesprächspartner/-in ein bestimmtes Haustier oder ein bestimmtes Hobby mag.

Kontextuelle Ebene:

Die Konstruktion der Frage gelingt der Schülerin insofern vollkommen eigenaktiv, als der Steckbrief lediglich ein trauriges Gesicht (☹) abbildet, aber in keiner Weise ein sprachliches Gerüst für die Konstruktion der Frage liefert (s. Anhang 2.4.3).

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Eine Interpretation der hier betrachteten Äußerungen hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse erscheint vor dem Hintergrund, dass die Schülerinnen hier keinerlei persönliche Informationen austauschen, schwierig. Dennoch deuten die Vielzahl der eigenaktiv eingebrachten Fragen sowie das teilweise bestimmende Gesprächsverhalten der Schülerin S1a insofern auf ein zielgerichtetes Sprachhandeln hin, als S1a auf diese Weise versucht, die fehlenden Informationen ihrer beiden Steckbriefe systematisch einzuholen – wenngleich der hierfür gegebene Anlass weniger ein persönlicher als vielmehr einer, der durch die Aufgabenstellung und meine Anwesenheit als Forscherin begründet ist.

6.2.1.3 Zusammenfassung

Die Betrachtung verschiedener Dialogsequenzen der Schülerin S1a im Laufe des ersten Lernjahres (3. Klasse) deutet darauf hin, dass S1a sowohl in allen drei erfassten Unterrichtseinheiten als auch in der Erhebungsphase produktiv mit der englischen Sprache umgeht. Die Zusammenschau des produktiv-dialogischen Sprechens erfolgt hier vorrangig aus einer prozessorientierten Perspektive und soll dazu beitragen, die fremdsprachliche Entwicklung der Schülerin im Bereich des produktiven Sprechens im Zusammenspiel der hier berücksichtigten lexikogrammatischen, semantisch-pragmatischen und kontextuellen Ebene zu rekonstruieren.

Eigenaktive Kombination formelhafter Sequenzen

Bereits während UEI rekombiniert die Schülerin eigenaktiv verschiedene formelhafte Sequenzen in unterschiedlichen Dialogkontexten miteinander (s. Tabelle 6-12). Auch in den

folgenden beiden Unterrichtseinheiten scheint dieses Merkmal produktiven Sprechens stark ausgeprägt. Dagegen lässt es sich in der Erhebungsphase angesichts des beobachteten Rückgangs formelhaften Sprachgebrauchs nicht weiter beobachten. Eine mögliche Begründung hierfür stellt die Konzeption der zweiten Aufgabe (s. Kapitel 4.5.5) dar, die die unmittelbare Anwendung der erlernten formelhaften Sequenzen nicht ermöglichte (s. hierzu ausführlicher: *Segmentierungen*).¹⁹⁹ Darüber hinaus lässt die eigenaktive Rekombination der erlernten formelhaften Sequenzen in den spontansprachlichen Dialogen erkennen, dass die Schülerin vorhandenes Sprachwissen flexibel abrufen und in neuen sprachlichen Kontexten rearrangieren kann. Somit findet eine Loslösung verschiedener formelhafter Sequenzen aus dem ursprünglichen Einführungskontext statt.

Allein auf der Grundlage des formal-sprachlichen Merkmals der eigenaktiven Kombination formelhafter Sequenzen lassen sich keine konkreten Aussagen hinsichtlich der Verwirklichung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse treffen. Zwar deutet in einem Fall das unaufgeforderte Einbringen eines *pattern* in den Dialog auf eine weiterführende Mitteilungsabsicht hin (s. Tabelle 6-24), aber inwieweit es der Schülerin gelingt, die formelhaften Sequenzen auch für ihre persönlichen Kommunikationsbedürfnisse zu gebrauchen, lassen möglicherweise vorrangig die nachfolgenden Merkmale erkennen.

Eigenaktive paradigmatische Variationen

In den Dialogen der UEI sind eigenaktive paradigmatische Variationen der erlernten *patterns* vorrangig in Bezug auf Inhaltswörter vorhergehender Unterrichtseinheiten zu beobachten, wie z. B. „colour“ (s. Tabelle 6-12). Im Laufe des Schuljahres nimmt die Komplexität der paradigmatischen Füllelemente tendenziell zu. Es werden zunehmend mehrgliedrige Elemente genannt, die teilweise mit der Konjunktion „and“ verknüpft werden (s. Tabelle 6-19, Tabelle 6-20, Tabelle 6-24). Dies zeigen auch Äußerungen, wie „*My favourite colour is **black (-) and white.***“ (s. Tabelle 6-19, Zeile 13) und „*My favourite pets are (*ær*) **a horse, a cat and a dog.***“ (s. Tabelle 6-23, Zeile 17). Diese lassen allerdings auch erkennen, dass es der Schülerin oftmals noch nicht gelingt, die beiden *patterns* *My favourite_is_* und *My favourite_are_* grammatikalisch korrekt anzuwenden bzw. korrekt zwischen der Singular- und der Pluralverbform zu unterscheiden (s. hierzu ausführlicher *freie Konstruktionen*).

In UEIII ist zudem ein paradigmatisch variiertes Füllelement („*jumping the horse*“, s. Tabelle 6-30) zu sehen. Die lexikogrammatikalischen Grenzen in Bezug auf das bereits

¹⁹⁹ In Kapitel 4.5.5 reflektiere ich die Konzeption der Aufgaben, wie sie während der Erhebungsphase eingesetzt wurden, und setze mich insbesondere mit dem Anspruchsniveau der zweiten Aufgabe kritisch auseinander.

erlernte Sprachwissen der Schülerin S1a werden hier insofern deutlich, als es S1a beispielsweise noch nicht gelingt, das *gerund*, wie ihn das *pattern* *Do you like_?* erfordert, regelbasiert zu bilden.

In Bezug auf die Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse konnte herausgearbeitet werden, dass die Schülerin mittels der eigenaktiv vorgenommenen paradigmatischen Variation erlernter *patterns* inhaltliche Bezüge zu weiterführenden Mitteilungsabsichten herstellt (s. Interpretation zu Tabelle 6-19).

Eigenaktive syntagmatische Ergänzungen

Syntagmatische Ergänzungen treten zunächst vorwiegend im Rahmen bereits erlernter *routines* auf und werden der Sequenz angefügt (s. Tabelle 6-14, Tabelle 6-21, Tabelle 6-41). Teilweise sind auch syntagmatische Ergänzungen in Form von Einschüben innerhalb eines *pattern* erkennbar (s. Tabelle 6-35). In lexikogrammatischer Hinsicht weisen die auf diese Weise konstruierten Äußerungen zwar Mängel auf, wie z. B. das fehlende Plural -s in „Yes, I have a sister and two brother.“ (s. Tabelle 6-41). Außerdem ergibt sich in Abhängigkeit zu dem im Unterricht eingeführten Standard – *British* oder *American English* – insofern ein weiteres formal-sprachliches Defizit, als im *British English* eher *have got* als das Vollverb *have* verwendet wird, um einen Besitz auszudrücken. Angesichts längerer Urlaube der Englischlehrerin L1 in den USA (s. ergänzender Fragebogen Phase I) ist davon auszugehen, dass L1 auch im Englischunterricht eher das *American English* bevorzugt, so dass die Verbkonstruktion dem im Unterricht angestrebten Sprachstandard entspräche.

Die Eigenaktivität der vorgenommenen syntagmatischen Variationen deutet insofern auf die Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse hin, als die Schülerin mit deren Hilfe spezifische Informationen – insbesondere hinsichtlich der von ihr bevorzugten Thematik ‚Haustiere‘ – ergänzt. Oftmals folgen auf Äußerungen, wie „Yes, I have it a cat.“ (s. Tabelle 6-21), weiterführende, frei konstruierte Äußerungen, die die Annahme, dass hier persönliche Mitteilungsbedürfnisse realisiert werden, unterstützen (s. auch Tabelle 6-41).

In UEIII treten vermehrt syntagmatische Ergänzungen mit der Konjunktion „and“ auf. Diese werden den *patterns* entweder vorangestellt, wie z. B. „**And** who’s your favourite teacher?“ (s. Tabelle 6-31) oder nachgestellt, wie z. B. „My name is (S1a) **and** your name?“ (s. Tabelle 6-28). Die zuerst aufgeführte Äußerung entspricht zwar eher der Umgangssprache, stellt sich aber dort aber zielsprachenkonform dar. Im letztgenannten Fall wäre dagegen eine Gegenfrage, wie *And your name is_?/And you are_?* gebräuchlicher als die angefügte syntagmatische Ergänzung. Dennoch gelingt es der Schülerin, mittels der genannten Ergänzungen, zu einem kohärenten und flüssigen Dialogverlauf beizutragen.

Segmentierungen

Insgesamt ist zu beobachten, dass die Segmentierungstätigkeit im Laufe des Schuljahres zunimmt. Auffällig ist, dass insbesondere im Dialog der Erhebungsphase (zweite Aufgabe, s. Kapitel 4.5.5) allein zwölf Segmentierungen vorgenommen werden (s. z. B. Tabelle 6-47). Diese Tendenz deckt sich insofern mit den Analyseergebnissen der hier eingenommenen quantitativen Perspektive, als auch aus frequenzanalytischer Perspektive ein signifikanter Abstieg des Gebrauchs formelhafter Sequenzen sowohl im Gesamtkorpus (s. Kapitel 6.1.3.1.2) als auch im Teilkorpus der leistungstärkeren Kinder (s. Kapitel 6.1.3.2.2) zu beobachten war.

Die Ergebnisse der hier vorgenommenen Einzelfallbetrachtung unterstützen somit die im quantitativen Analyseteil bereits mehrfach geäußerte Vermutung, dass die Konzeption der Aufgabe, Informationen über Dritte einzuholen bzw. zu geben, ein Aufbrechen der ursprünglich für die erste und zweite Person erlernten *patterns/routines* erforderte (s. z. B. Kapitel 6.1.2.3).

Am häufigsten segmentiert S1a *patterns*, indem sie ein bis zwei weitere Segmente mit einem einzelnen Nomen oder auch Nominalkonstruktionen variiert, um Aussagen über ihre Katze (s. Tabelle 6-16, Tabelle 6-32) bzw. ihren verstorbenen Hund (s. Tabelle 6-33) zu treffen oder die Telefonnummer der Mutter mitzuteilen (s. Tabelle 6-36). Während der Erhebungsphase (erste Aufgabe, s. Kapitel 4.5.5) gebraucht die Schülerin die segmentierten *patterns* darüber hinaus für die Beschreibung ihrer Freundin S1b (s. Tabelle 6-44).

Wesentlich später und zudem deutlich seltener als die zuvor betrachteten segmentierten *patterns* sind dagegen Segmentierungen invariabel erlernter *routines* beobachtbar. Mit diesem Merkmal produktiven Sprechens geht überwiegend die Spezifizierung einer *routine* für eine bestimmte Situation („*Good day!*“, s. Tabelle 6-24) oder hinsichtlich eines Gefühls („*Yes, I love.*“, Tabelle 6-37) einher. Darüber hinaus ließ sich auch beobachten, wie eine *routine* segmentiert wurde, um eine Information über eine dritte Person einzuholen („*How old are Sandy's brother Marc?*“²⁰⁰, s. Tabelle 6-45, Zeile 23).

In ähnlicher Weise tritt auch die Rekombination verschiedener Sequenzsegmente tendenziell später und seltener im Lernprozess auf („*Do you have a favourite colour?*“, s. Tabelle 6-35). In dem hier dargestellten Fall konnte das möglicherweise vorliegende Kommunikationsbedürfnis jedoch nicht verlässlich rekonstruiert werden.

²⁰⁰ Die dargestellte Äußerung wurde hier nicht weiterführend analysiert.

Freie Konstruktionen

Frei konstruierte Äußerungen nehmen ähnlich, wie auch die beobachteten Segmentierungsprozesse, im Laufe des Schuljahres tendenziell zu. Auch dies scheint die bereits in der frequenzanalytischen Betrachtung der mündlichen Schülerdialoge beobachtete Tendenz eines gleichzeitig abnehmenden Gebrauchs formelhafter Sequenzen zu bestätigen (s. Kapitel 6.1.3.1.2).

Die Schülerin S1a konstruiert bereits in UEI über die Ein- und Zweiwortebene hinausgehende Äußerungen, die keinen Rückschluss mehr auf den Gebrauch formelhafter Sequenzen zulassen. (s. Tabelle 6-17). Mittels freier Konstruktionen trifft die Schülerin Aussagen bezüglich ihrer Katze (s. auch Tabelle 6-22) bzw. – mit Unterstützung der Lehrkraft in puncto Wortschatz – auch bezüglich ihres verstorbenen Hundes (s. Tabelle 6-26). Darüber hinaus teilt sie im Rahmen frei konstruierter Äußerungen Informationen über ihre Geschwister (s. Tabelle 6-42) und die beste Freundin S1b (s. Tabelle 6-44) mit.

Die hier analysierten freien Konstruktionen lassen teilweise die Vermutung zu, dass S1a bereits über Ansätze eines grammatikalischen Regelbewusstseins verfügt. Im Bereich Syntax deuten verschiedene Äußerungen in den Dialogen der UEII und der Erhebungsphase auf die Um-setzung der Subjekt-Prädikat-Objekt-Satzstellung hin (s. Tabelle 6-26, Tabelle 6-42, Tabelle 6-43). Ob es sich bei diesen Äußerungen um direkte Übersetzungen aus dem Deutschen handelt, kann jedoch nicht sicher festgestellt werden. In UEII lassen sich auch parataktische Konstruktionen in den Äußerungen der Schülerin finden (s. Tabelle 6-22).

Auf morphologischer Ebene fügt die Schülerin beispielweise das Genitiv -`s (s. Tabelle 6-16, Tabelle 6-21) oder das -s der dritten Person Singular (s. Tabelle 6-17, Tabelle 6-22) korrekt an, obwohl diese sprachlichen Phänomene noch nicht im Unterricht thematisiert wurden. Während das dritte Person Singular -s ausschließlich an das Verb *like* angefügt wird und daher nicht von einer entsprechend verinnerlichten Regel auszugehen ist, deutet sich im Falle der Genitivmarkierung insofern ein bereits vorhandenes Regelwissen an, als S1a das Genitiv -`s in unterschiedlichen dialogischen Kontexten an unterschiedliche Nomen eigenaktiv und weitgehend zielsprachenkonform anhängt (s. Tabelle 6-21, Tabelle 6-48). Anders als im Falle des Genitiv -`s oder des dritte Person Singular -s wurde zu Beginn der UEII die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Verwendung der Pluralform im Zusammenhang mit dem *pattern My favourite_are_*. gelenkt (s. Kapitel 5.3.4.2). Vor dem Hintergrund, dass S1a das Plural-*pattern* erstmalig im Dialog 2_1_S1a_S1k (s. Tabelle 6-20) gebraucht, ist ein Zusammenhang mit der Thematisierung im Unterricht wahrscheinlich. Der Schülerin gelingt es überwiegend, das *pattern* für mehrgliedrige Füllelemente korrekt anzuwenden, sie gleicht jedoch nicht immer das Nomen im ersten *slot* des *pattern* an die Pluralform an. Dies

bezüglich wurde die Vermutung geäußert, dass es sich teilweise um imitierte Segmente aus der vorangegangenen Frage der Gesprächspartnerin handelt (s. Tabelle 6-22), da ihr die korrekte Anwendung des Plural -s in anderen Kontexten bereits gelingt (s. Tabelle 6-20, Tabelle 6-25, Tabelle 6-43).

In UEIII wird deutlich, dass S1a ein Bewusstsein für die verneinenden Segmente innerhalb der ganzheitlich erlernten *patterns/routines* entwickelt hat, aber noch nicht in der Lage ist, zielsprachenkonforme Verneinungen zu bilden (s. Tabelle 6-38).

Die kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens in exemplarischen Dialogsequenzen der Schülerin S1a lässt neben einer Vielzahl *bottom-up*-basierter Prozesse produktiven Sprechens, wie der zunehmenden Variation ganzheitlich erlernter *patterns* und *routines* sowie deren zunehmender Segmentierung und Rekombination in neuen Äußerungen, auch Ansätze *top-down*-basierter Prozess produktiven Sprechens – im Sinne eines allmählich einsetzenden Regelbewusstseins – erkennen. Trotz teilweise deutlich erkennbarer Defizite im lexikogrammatischen Bereich gelingt es der Schülerin mittels des Gebrauchs variierter und segmentierter formelhafter Sequenzen sowie frei konstruierter Äußerungen, vielseitige und teilweise komplexe kommunikative Bedürfnisse zu realisieren. Das hier beobachtete kommunikativ erfolgreiche Agieren in der Fremdsprache auf der Grundlage verfügbarer sprachlicher Ressourcen kann demzufolge insofern auch als Improvisation bezeichnet werden, als die Schülerin die erlernten Inhaltswörter/formelhaften Sequenzen nicht nur imitiert/reproduziert, sondern auch ‚Eigenes‘ versprachlicht (vgl. Kurtz 2001: 122). Die Äußerungen der Schülerin S1a deuten darauf hin, dass auf der Grundlage formelhaften Sprachgebrauchs bereits im Laufe des ersten Lernjahres eine Vielzahl kommunikativer Interessen umgesetzt werden können und dass sich hiervon ausgehend grammatikalisches Sprachwissen sukzessive entwickeln kann.

Die Vielzahl der hier beobachteten initiativ eingebrachten Äußerungen – sei es mittels syntagmatischer Ergänzungen, Segmentierungen oder frei konstruierter Äußerungen –, die alle ein Mitteilungsbedürfnis der Schülerin S1a erkennen lassen, welches das Informationsbedürfnis des Fragenden übersteigt, warf die Frage nach möglichen Erklärungsansätzen auf. In diesem Zusammenhang wurde angeführt, dass zwar die motivierte und tendenziell extrovertierte Persönlichkeit der Schülerin begünstigende Faktoren darstellen, das gezeigte sprachliche Können der Schülerin S1a letztlich aber nur in Verbindung mit dem unterrichtlichen Kontext annähernd zu begründen ist. So erschienen die Wahl des altersgemäßen und an der Erfahrungswelt der Kinder orientierten Themenbereichs ‚Haustiere‘, die Offenheit des regelmäßig eingesetzten Übungsformats *5 min chat* in puncto sozialer

Handlungsstruktur (simultane Partnerarbeit und möglichst freie Partnerwahl), Sprache und Inhalt sowie möglicherweise auch das motivierende/ermutigende Einwirken der Lehrkraft oder mir als Forscherin entscheidend für das hier gezeigte produktive Sprechen. Ergänzend wurde in Dialogen mit der Schülerin S1b insofern mehrfach auf einen sozial-affektiven Erklärungsansatz der hohen Eigenaktivität der Äußerungen verwiesen, als möglicherweise die einerseits freundschaftliche andererseits jedoch auch konkurrenzorientierte Beziehung der beiden Mädchen zueinander dazu beitrug, dass sowohl äußerst persönliche Ereignisse initiativ geäußert wurden, als auch Situationen des gegenseitigen sprachlichen ‚Übertrumpfens‘ zu beobachten waren.

Interessanterweise konnte eine Vielzahl der hier als produktiv eingestuften Äußerungen in Dialogen, die auf der Grundlage von Übungen (insbesondere des *5 min chat*) gesprochen wurden, beobachtet werden. Dies unterstützt die im Rahmen dieser Arbeit vertretene Auffassung, dass Üben nicht ausschließlich sprachbezogener Art sein muss, sondern im Sinne der *communicative activity* durchaus Momente bedeutungsvoller Kommunikation enthalten kann und sollte (s. Kapitel 3.3.2, vgl. auch Kurtz 2016a: 119/2008: 8).

6.2.2 Der Schüler S2b

6.2.2.1 Darstellung der individuellen Lernvoraussetzungen

Überfachliche Betrachtungsebene

Der neunjährige S2b zeigt sich gemäß meiner Einschätzung als ein motivierter Junge, der sich regelmäßig mit Wortmeldungen am Unterricht beteiligt, Interesse an den jeweiligen Inhalten äußert und meist aufmerksam dem Unterrichtsgeschehen folgt. Die Einschätzung der Englischlehrerin, die auch gleichzeitig die Klassenlehrerin der Lerngruppe ist (s. Kapitel 5.1.1) und somit auch die Motivation des Schülers in anderen Fächern mitberücksichtigt, deutet hingegen eher darauf hin, dass S2b nicht immer die nötige Anstrengungsbereitschaft aufbringt und sich teilweise sogar eher passiv im Unterricht verhält:

Er ist ein ganz schlaues Kerlchen. Aber keiner, der besonders ehrgeizig ist oder besonders will. Also der ist eher so: Sollen doch mal die anderen zu mir kommen und machen. Und [bei] Englisch merkt er halt öfter, dass die anderen es nicht so verstehen, dass er da so ein bisschen helfen muss. [...] Er kann super reden, kann das verstehen, versteht, kann auch lesen. Aber so die Eigeninitiative die fehlt halt (s. 2_L2).

S2b ist sowohl gemäß der Einschätzung der Lehrerin als auch gemäß meiner Einschätzung ein eher extrovertierter Schüler, der aufgeschlossen und freundlich auf seine Mitschüler/-innen, die Klassen- bzw. Englischlehrerin sowie auf mich zugeht. Dies äußert sich

beispielsweise darin, dass S2b einer der wenigen Schüler/-innen ist, der mir nach dem Unterricht weiterführende Fragen bezüglich meiner Teilnahme am Unterricht stellt. Auf die Lehrerin und auf mich wirkt S2b insofern selbstbewusst, als er auch in Plenumssituationen seine Meinung vertritt, sich unbekannten Aufgaben ohne Scheu zuwendet, Verständnisfragen initiativ formuliert und auch mit sprachlichen Fehlern souverän, d. h. ohne erkennbare Unsicherheit, umgeht.

S2b ist mutmaßlich zweisprachig aufgewachsen. Angesichts der indischen Mutter des Schülers und der sehr guten fachlichen Leistungen (s. *fachliche Betrachtungsebene*) vermutet L2, dass die Mutter mit S2b gelegentlich Englisch spricht. Als ich S2b dies bezüglich anspreche und frage, ob er zu Hause auch ab und zu Englisch spricht, verneint er dies jedoch. Ob dies tatsächlich zutreffend ist oder er dies aus Gruppendynamischen Gründen nicht zugeben möchte, bleibt allerdings offen. Sein Gesprächsstil in der deutschen Sprache weist keinerlei Auffälligkeiten in puncto Sprechgeschwindigkeit, -pausen oder Überlappungen auf.

S2b arbeitet in Kleingruppen kooperativ mit anderen Kindern und unterstützt seine Mitschüler/-innen – sofern sie eine Aufgabe nicht verstehen. Überdies konnte ich beobachten, wie S2b auch der Lehrerin seine Hilfe anbot, als der CD-Player zunächst nicht zu funktionieren schien (Phase I, vierte Hospitationsstunde). Nach Aussage der Lehrerin zeigt sich S2b im technisch-medialen Bereich – vor allem in Bezug auf den Umgang mit Computern – äußerst versiert. Darüber hinaus gelingt es S2b überwiegend, sich auch in offenen sozialen Handlungsstrukturen an die vereinbarten Arbeitsregeln zu halten. Allerdings nutzt er Phasenübergänge gerne auch für Späße mit seinen Klassenkameraden, auf die die Lehrerin aufgrund der aufkommenden Lautstärke teilweise ermahnend reagiert.

Fachliche Betrachtungsebene

Die Englischlehrerin und ich schätzen S2b im Fach Englisch als eines der leistungsstärksten Kinder der Klasse ein:

Also bei S2a und S2b ist es halt so. Ich finde nicht nur Sprechen, sondern auch Hörleistung sehr gut. Du kannst was sagen und sie verstehen es. Und sie können es eigentlich, wenn du es zweimal sagst, den anderen sofort übersetzen. Auch wenn sie nicht sofort jedes Wort verstanden haben, sie wissen sofort vom Kontext her, was es bedeuten soll (s. 2_L2).

Den Aussagen der Englischlehrerin zufolge kann S2b Gehörtes kontextuell richtig einordnen und in deutscher Sprache korrekt wiedergeben. Diese Einschätzung teile ich insofern, als ich beobachten konnte, dass in Phasen, in denen die Lehrkraft eine Übung/Aufgabe in englischer Sprache erläutert und um eine deutsche Übersetzung bittet, S2b sich regelmäßig eigenaktiv

einbringt und Arbeitsaufträge sinngemäß wiedergibt. Darüber hinaus kann S2b neue Inhaltswörter/formelhafte Sequenzen korrekt, d. h. ohne erkennbare Schwierigkeiten hinsichtlich typischer englischer Lauten wie [w] o. Ä., nachsprechen. Selbst längere formelhafte Sequenzen spricht er korrekt nach und erinnert sich auch in den Folgestunden noch an deren Bedeutung, wenn die Lehrerin danach fragt. Diese Beobachtungen deuten auch auf eine gut entwickelte Merkfähigkeit hin. Produktives Sprechen gemäß der hier vorliegenden Definition konnte ich während der Phase I (Beginn des 3. Schuljahres bis zu den Herbstferien) nicht beobachten. Die Lehrkraft bewertet den Bereich des produktiven Sprechens auf dem Beobachtungsbogen (s. Anhang 2.1.2.2) als *stark ausgeprägt*, konkrete Beispiele liegen allerdings nicht vor.

Im Bereich *language awareness* ist S2b in der Lage, sprachliche Regelmäßigkeiten zu erkennen und richtig einzuordnen. Zum Beispiel konnte ich während einer Wortschatzwiederholungsphase zum Inhaltsbereich *school things* beobachten (Phase I, erste Hospitationsstunde), wie der Schüler sich auf die Frage der Lehrerin, was den Kindern hinsichtlich der beiden Antwort-*patterns* *This is a_*. und *These are_*. auffällt, zu Wort meldet und die unterschiedliche Verwendung der Singular-/Pluralform in deutscher Sprache erläutert.

6.2.2.2 Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiv-dialogischen Sprechens im Laufe des ersten Lernjahres (3. Klasse) in erfassten Dialogen der Unterrichtseinheiten I bis III und in Dialogen der Sprechdatenerhebung

6.2.2.2.1 Unterrichtseinheit I

Exemplarischer Dialog

1	S2b: <<sich das Mikrofon vor den Mund haltend> Hello!> ((hält S2g Mikrofon hin)) #00:01:16-0#
2	S2g: Hello! #00:01:17-7#
3	S2b: <<sich das Mikrofon vor den Mund haltend> How old are you?> ((hält S2g Mikrofon hin)) #00:01:19-6#
4	S2g: I´m-I´m nine. #00:01:22-0#
5	S2b: <<sich das Mikrofon vor den Mund haltend und auf Übersicht schauend> What´s your favourite colour?> ((hält S2g Mikrofon hin)) #00:01:27-4#
6	S2g: My favourite colour is black. #00:01:29-7#
7	S2b: << sich das Mikrofon vor den Mund haltend> What´s your favourite pet?> ((hält S2g Mikrofon hin)) #00:01:32-4#

8	S2g: My favourite pet {ist} a dog. #00:01:34-8#
9	S2b: <<auf Übersicht schauend> (---)> <<sich das Mikrofon vor den Mund haltend> Have you got a pet?> ((hält S2g Mikrofon hin)) #00:01:41-8#
10	S2g: No, I haven't. (äh) ((S2b zieht Mikrofon zu sich zurück)) {Ja, ich hab.} ((S2b hält S2g Mikrofon wieder hin)) {Ich} have {ein} spider. ((lächelt)) #00:01:46-9#
11	S2b: <<lächelnd und sich das Mikrofon vor den Mund haltend> What's your favourite number?> ((hält S2g Mikrofon hin)) #00:01:51-3#
12	S2g: My favourite number is nine. #00:01:53-9#
13	S2b: <<sich das Mikrofon vor den Mund haltend> Bye bye!> ((hält S2g Mikrofon hin)) #00:01:55-8#
14	S2g: <<sehr betont> {Tschü:ss}> #00:01:56-2#

Tabelle 6-50: Transkript 1_4_S2b_S2g

a) Kontextanalyse

field („what's going on in the situation“):

Das hier dargestellte *school radio interview* (s. auch Kapitel 5.3.3.2) wurde im Rahmen einer Stationsarbeit in der vierten Stunde der UEI videografisch aufgezeichnet. Zur Unterstützung der Sprechhandlung stand den Kindern eine *cue card* Übersicht (s. Kapitel 5.3.3.2, [Abb. 5-13](#)) und ein Spielzeugmikrofon (ohne Aufnahmefunktion) zur Verfügung. S2b hält sowohl das Mikrofon als auch die *cue card* Übersicht in der Hand.

tenor („who is taking part in the situation“):

Beide Schüler stehen in einem kameradschaftlichen Verhältnis zueinander. Da der Schüler S2g erst nach den Ferien in die Klasse kam, kennen sich die beiden Jungen zum Aufnahmezeitpunkt erst seit wenigen Wochen. Die Gesprächsführung stellt sich insofern einseitig dar, als S2b – bedingt durch die eingenommene Rolle des Interviewers – ausschließlich Fragen stellt und S2g entsprechend antwortet. Demzufolge bestimmt der Schüler S2b maßgeblich die Gesprächsinhalte im Dialog, während S2g eine vornehmlich reagierende Rolle einnimmt.

Beide Kinder wirken insofern fröhlich, als sie lächeln (s. Zeilen 10, 11). Darüber hinaus stellt auch die Englischlehrerin L2 fest, dass beide Kinder Freude am Sprechen haben:

Also ich habe so das Gefühl, sie wissen total, um was es geht. Und machen das auch noch ein bisschen mit Freude und Spaß, wie der S2g dann sagt *Tschü:ss*. Er weiß ganz genau, dass da dann heißt *Bye bye* oder *Goodbye* (s. 1_L2).

L2 bezieht sich in ihren Ausführungen insbesondere auf die Verabschiedung am Ende des Dialogs, in der S2g das deutsche *Tschüss* auffallend betont und hierbei den Umlaut *ü* übertrieben in die Länge zieht.

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“): Die verbale wie auch die nonverbale Kommunikation der beiden Kinder orientiert sich sowohl in Richtung *field* als auch in Richtung *tenor*. Neben der durch die Aufgabenstellung bedingten *field*-Orientierung (s. Kapitel 6.2, Erläuterungen Kontextdimension *mode*) ist auch hinsichtlich des Umgangs mit dem von S2b geführten Spielzeugmikrofon eine Orientierung in Richtung *field* erkennbar (s. ausführlich Analyse *mode* zu Tabelle 6-13). Darüber hinaus ist zu beobachten, dass S2b die zur Verfügung stehende *cue card* Übersicht betrachtet (s. Zeilen 5, 9) und sich auf diese Weise möglicherweise hinsichtlich weiterer Gesprächsinhalte informiert.

Die sprachlichen Äußerungen der beiden Jungen stellen sich insofern *tenor* orientiert dar, als S2b letztlich weitgehend unabhängig von der bereit liegenden *cue card* Übersicht Inhalte in den Dialog einbringt und S2g auf die Fragen seines Gesprächspartners Bezug nimmt. Zudem scheint S2b das Lächeln seines Gesprächspartners (s. Zeile 10) insofern zu erwidern, als er auf die eingebrachte Äußerung des Schülers S2g, in der dieser eine Spinne als sein Haustier bezeichnet, ebenso mit einem Lächeln reagiert (s. Zeile 11). Dies deutet darauf hin, dass beide Gesprächspartner einander zugewandt sind und S2b dem Schüler S2g sein Verständnis signalisiert.

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung

9	S2b: <<auf Übersicht schauend> (---)> <<sich das Mikrofon vor den Mund haltend> Have you got a pet?> ((hält S2g Mikrofon hin)) #00:01:41-8#

Tabelle 6-51: Transkriptausschnitt 1_4_S2b_S2g (1)

Lexikogrammatische Ebene:

S2b variiert das *pattern* *Have you got_?* mit der Nominalkonstruktion „a pet“ (unbestimmter Artikel + Nomen) auf paradigmatischer Ebene (s. Tabelle 6-51).

Semantisch-pragmatische Ebene:

Mit der hier dargestellten Frage erkundigt sich S2b in sprachfunktionaler Hinsicht insofern nach den Besitzverhältnissen seines Gesprächspartners, als er diesen fragt, ob er ein Haustier hat. Interessanterweise behält S2b mit seiner Frage den bereits in Zeile 7 eingebrachten Themenbereich ‚Haustiere‘ mittels des paradigmatischen Füllelementes „pet“ in der Frage

„*What’s your favourite pet?*“ bei. Auf diese Weise erreicht er eine Vertiefung der Thematik ‚Haustiere‘, indem er seinen Gesprächspartner nicht nur fragt, welches sein Lieblingshaustier ist, sondern auch, ob S2g ein Haustier besitzt.

Kontextuelle Ebene:

Während S2b das Lexem „*pet*“ eigenaktiv in das *pattern* integriert, muss jedoch angesichts des vorausgehenden Blickes auf die *cue card* Übersicht davon ausgegangen werden, dass der Gebrauch des *pattern* *Have you got_?* nicht auf der Initiative des Schülers basiert. Demgegenüber lassen eine Reihe weiterer Äußerungen mittels der *routines* „*Hello!*“ (s. Zeile 1), „*How old are you?*“ (s. Zeile 3) und „*Bye bye!*“ (s. Zeile 13) sowie der *patterns* *What’s your favourite_?* und *Have you got_?* auch hinsichtlich der verwendeten formelhaften Sequenzen insofern eine hohe Eigenaktivität erkennen, als S2b diese einbringt, ohne zuvor auf die *cue card* Übersicht zu schauen bzw. in Form einer Gegenfrage zu reagieren. Bis auf eine deutlich wahrnehmbare Sprechpause in Zeile 9, äußert S2b die Fragen ohne Verzögerung. Vor diesem Hintergrund bewertet auch L2 das hier gezeigte Sprachkönnen des Schülers S2b äußerst positiv: „Also finde ich ganz toll. Muss ich wirklich sagen. Also es war ja nicht einmal ein Hänger oder dass man nicht weiter wusste. Also der S2b spricht fließend“ (s. 1_L2). Demzufolge erkennt auch die Englischlehrerin die flüssige Dialoggestaltung, die hier maßgeblich von S2b bestimmt wird, an.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Obwohl die hier dargestellte Äußerung nicht uneingeschränkt als eigenaktiv bezeichnet werden kann und das paradigmatische Füllelement „*pet*“ aus dem aktuellen Inhaltsbereich stammt, lässt die erzielte Vertiefung der Thematik ‚Haustiere‘ nichtsdestoweniger auf ein persönliches Informationsbedürfnis des Schülers schließen. Es ist davon auszugehen, dass die Antwort des Gesprächspartners „*My favourite pet {ist} a dog.*“ (s. Zeile 8) auf die Frage nach dem Lieblingshaustier mutmaßlich das Interesse des Schülers S2b geweckt hat, herauszufinden, ob S2g auch einen Hund als Haustier besitzt. Diese Annahme erscheint auch insofern zutreffend, als sich die beiden Schüler erst seit kurzer Zeit kennen und demzufolge noch nicht viel übereinander wissen (s. Analyse *tenor*). Die in den Dialog eingebrachten Fragen des Schülers S2b lassen demnach auf ein Informationsbedürfnis hinsichtlich der Vorlieben bzw. Besitzverhältnisse des Schülers S2g schließen, welches nicht ausschließlich durch den inszenierten Kontext *school radio interview* hervorgerufen wird, sondern wahrscheinlich vielmehr auf einem wahrhaftigen Interesse, den neuen Schüler besser kennen zu lernen, basiert.

6.2.2.2.2 Unterrichtseinheit II

Exemplarischer Dialog I

1	S2a: My name is (S2a). What's your name? #00:00:02-2#
2	S2b: My name is (S2b). How are you? #00:00:05-2#
3	S2a: I'm okay, thanks. #00:00:07-5#
4	S2b: <<len> I am> okay, too. Have you got a (--) name sign? #00:00:20-7#
5	S2a: <<lachend> Yes, I have.> Have you got a name sign? #00:00:23-9#
6	S2b: (ähm) Yes, I have. Do you like (ähm) do you like a tree? #00:00:31-2#
7	S2a: Hm yes, I do. <<len> Do you like> ice cream? #00:00:35-6#
8	S2b: (ähm) Yes, I do. What's your favourite weather? #00:00:39-8#
9	S2a: My favourite weather is sunny. What's your favourite weather? #00:00:44-0#
10	S2b: My favourite weather is snowy. (ähm) What's the weather today? #00:00:51-1#
11	S2a: Today is cloudy. #00:00:53-2#
12	S2b: Bye bye! #00:00:55-1#
13	S2a: Bye bye! #00:00:56-0#

Tabelle 6-52: Transkript 2_3_a_S2b_S2a

a) Kontextanalyse

field („what's going on in the situation“):

Der hier dargestellte Dialog wurde im Rahmen eines *5 min chat* (s. Kapitel 5.3.2.3) in der dritten Stunde der UEII im Flur des Schulgebäudes mithilfe eines *Easi Speak* Mikrofons eigenständig von den Lernenden auditiv erfasst. Den Kindern stand keine visuelle Unterstützung in Form einer *cue card* Übersicht zur Verfügung.

tenor („who is taking part in the situation“):

Beide Lernende sind einander vertraut, stehen jedoch in keinem freundschaftlichen Verhältnis zueinander. Die Schülerin S2a, ebenso ein eher leistungsstarkes Mädchen (s. Kapitel 4.6.2.2), wurde von L2 als Gesprächspartnerin für S2b mit der folgenden Begründung ausgewählt:

Und die beiden (S2b und S2a) sind ja auch die, die haben sich ja ziemlich angestellt, dass sie die Partner sein müssen. Gerade die S2a. Aber die können einfach gut miteinander reden und wo dann einfach auch mal was Freies kommt. Ja. Und das finde ich dann einfach sehr schön (s. 2_L2).

Die Englischlehrerin nimmt hier insofern Einfluss auf die Wahl der Gesprächspartner/-innen (s. auch Kapitel 3.4.4.2), als sie eine eher leistungshomogene Partnergruppe zusammenstellt, die dazu beitragen soll, dass die Lernenden ihr mündliches Sprachkönnen bestmöglich unter Beweis stellen können. Nach Aussage der Englischlehrerin waren die Kinder zunächst nicht glücklich über diese Entscheidung – insbesondere S2a schien hiermit größere Schwierigkeiten zu haben. Woran L2 dies im Konkreten festmacht, äußert sie jedoch nicht. Da es sich bei dem hier dargestellten Dialog um eine Audioaufnahme handelt, können die Gefühle der Kinder zwar nicht direkt beobachtet werden, aber das Lachen der Schülerin S2a (s. Zeile 5) deutet dagegen eher auf eine fröhliche Grundhaltung während des Dialogs hin und lässt keinen Unmut bezüglich der Partnerkonstellation erkennen.

Das Machtverhältnis zwischen beiden Kindern erscheint in Anbetracht der hier beobachteten, weitgehend reziproken Gesprächsführung (s. Zeilen 1 bis 5) und der gleichermaßen eingebrachten eigenaktiven Fragen ausgeglichen. Ab Zeile 6 bringt S2b zwei Fragen in das Gespräch ein und S2a antwortet lediglich. Auf die Frage nach dem Lieblingswetter reagiert die Schülerin schließlich wieder mit einer Gegenfrage (s. Zeile 9).

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“): Zur Orientierung in Richtung *tenor* siehe ausführlich Kapitel 6.2 (Erläuterungen Kontextdimension *mode*).

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung I

4	S2b: <<len> I am> okay, too . [...] #00:00:20-7#

Tabelle 6-53: Transkriptausschnitt 2_3_a_S2b_S2a (1)

Lexikogrammatische Ebene:

In der hier dargestellten Äußerung (Tabelle 6-53) ergänzt S2b das bekannte *pattern I'm_* um das noch nicht explizit im Unterricht thematisierte Adverb „*too*“ auf syntagmatischer Ebene, so dass eine zielsprachenkonforme Äußerung entsteht. In ähnlicher Weise ergänzt S2b auch in einem Dialog der UEIII ein *pattern*, hier jedoch das *pattern I am_years old.*, auf syntagmatischer Ebene um das Adverb „*too*“ („*I am nine years old, too.*“, s. Tabelle 6-61, Zeile 5). Vor dem Hintergrund, dass S2b auch in einem weiteren sprachlichen Kontext das nicht explizit im Unterricht eingeführte „*too*“ zielsprachenkonform anwendet, kann davon

ausgegangen werden, dass dieses mutmaßlich als Resultat eines inzidenziellen Lernprozesses (vgl. Dörnyei 2009: 141-142) vollständig produktiv von dem Schüler verwendet wird.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Mithilfe der hier dargestellten Äußerung (s. Tabelle 6-53) gelingt es dem Schüler in sprachfunktionaler Hinsicht, sein Befinden zum Ausdruck zu bringen. Die hier beobachtete syntagmatische Ergänzung trägt insofern dazu bei, einen inhaltlichen Bezug zu der vorhergehenden Äußerung der Gesprächspartnerin herzustellen, als auch diese das moderate Befinden „okay“ (s. Zeile 3) äußert. Auf diese Weise hebt er eine Gemeinsamkeit zu seiner Gesprächspartnerin hervor.

Kontextuelle Ebene:

S2b bringt die Mitteilung über sein Befinden insofern eigenaktiv in den Dialog ein, als S2a innerhalb des vorhergehenden *turn* nicht die entsprechende Gegenfrage stellt (s. Zeile 3) und S2b somit unaufgefordert antwortet. Demzufolge übersteigt an dieser Stelle das Mitteilungsbedürfnis des Schülers S2b das Informationsbedürfnis seiner Gesprächspartnerin.

Äußerung II

4	S2b: [...] Have you got a (--) name sign ? #00:00:20-7#

Tabelle 6-54: Transkriptausschnitt 2_3_a_S2b_S2a (2)

Lexikogrammatische Ebene:

S2b variiert das *pattern* *Have you got_?* mit der Nominalkonstruktion „*a name sign*“ (unbestimmter Artikel + Nomen) auf paradigmatischer Ebene (s. Tabelle 6-54).

Semantisch-pragmatische Ebene:

Das eingefügte Füllelement „*name sign*“ entspricht eher dem *American English* als dem *British English*. Das Inhaltswort wurde zwar nicht explizit im Unterricht thematisiert, allerdings verwendete die Englischlehrerin, die eher das *American English* als Standard bevorzugt (s. Kapitel 5.1.1.), das Lexem zu Beginn der Englischstunde regelmäßig, indem sie die Kinder aufforderte, ihre Namensschilder umzuhängen (s. Kapitel 5.1.2). Vor dem Hintergrund, dass S2b das bislang vorwiegend rezeptiv wahrgenommene Lexem eigenständig auf die hier dargestellte Sprechhandlung übeträgt, kann ein inzidentieller Lernprozess angenommen werden (vgl. Dörnyei 2009: 141). In sprachfunktionaler Hinsicht erkundigt sich S2b nach den Besitzverhältnissen der Gesprächspartnerin, indem er S2a fragt, ob diese ein Namensschild hat.

Kontextuelle Ebene:

Die Frage basiert insofern auf der Eigenaktivität des Schülers, als er sowohl das *pattern* erstmalig im Dialog äußert, als auch ein bislang im sprachlichen Kontext dieses *pattern* nicht verwendetes Füllelement integriert. Auch die Sprechpause nach „*Have you got a*“ weist auf die Neuartigkeit der Konstruktion hin, da S2b – anders als im Falle häufig geäußerter *pattern*-Füllelement-Kombinationen, wie „*What’s your favourite weather?*“ (Zeile 8) – vermutlich Zeit benötigt, um die Äußerung zu Ende zu planen (s. Kapitel 3.2.2.1). Interessanterweise lässt der videografisch aufgezeichnete Plenumsunterricht der Unterrichtsstunde 2_3 erkennen, dass S2a im Gegensatz zu S2b kein Schild mit dem englischen Namen umhängen hat, obwohl die Englischlehrerin die Kinder zu Beginn der Stunde dazu aufforderte. Vor diesem Hintergrund kann die hier betrachtete Äußerung als indirekte Sprechhandlung im Sinne eines Aufmerksammachens auf das fehlende Namensschild der Schülerin betrachtet werden.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Die Eigenaktivität der hier eingebrachten *patterns* sowie die eigenaktiv vorgenommenen Variationen paradigmatischer wie auch syntagmatischer Art deuten auf verschiedene Kommunikationsbedürfnisse des Schülers hin. Angesichts der durch die Lehrerin festgelegten Partnerkonstellation und des anfänglichen Unbehagens der Schülerin S2a, mit S2b zusammenarbeiten zu müssen (s. Analyse *tenor*), der aber gleichzeitig fröhlichen Gesprächsatmosphäre, die keinerlei Hinweise auf ein Unwohlsein der beiden Lernenden im Dialog miteinander erkennen lässt, kann davon ausgegangen werden, dass die beiden leistungsstarken Kinder es womöglich sogar schätzen, auf ‚Augenhöhe‘ miteinander kommunizieren zu können. Obwohl sie einander offensichtlich sympathisch finden (s. Analyse *tenor* der Dialoge in Tabelle 6-55, Tabelle 6-65), hätten sie sich aufgrund des in diesem Alter typischen, entwicklungsbedingten Abgrenzungsbedürfnisses von Kindern des jeweils anderen Geschlechts (vgl. Siegler, Eisenberg, DeLoache & Saffran 2016: 581, s. ausführlicher Analyse zu Tabelle 6-87) womöglich nicht freiwillig für eine gemeinsame Zusammenarbeit entschieden. Die Haltung der beiden Kinder zueinander ist hier insofern von Relevanz, als sich auf dieser Grundlage zum einen die syntagmatische Ergänzung mittels „*too*“ (s. Tabelle 6-53) durch den Schüler S2b als bewusste Hervorhebung einer Gemeinsamkeit zu seiner Gesprächspartnerin deuten lässt. Zum anderen kann der indirekte Sprechakt des Schülers, in dem er auf das nicht vorhandene Namensschild seiner Gesprächspartnerin anspielt (s. Tabelle 6-54), insofern gedeutet werden, als er S2a möglicherweise angesichts der nicht eingehaltenen Vereinbarung ‚aufziehen‘ möchte. Vor diesem Hintergrund kann das nachfolgende Lachen der Schülerin S2a (s. Zeile 5) als eine Reaktion des

‚Ertapptfühlers‘ gedeutet werden, die möglicherweise mittels der von S2b eingebrachten Frage gezielt provoziert wurde.

Exemplarische Dialogsequenz II

1	S2a: <<auf S2b zeigend> {Du bist der Reporter und so.}> #00:00:04-3#
2	S2b: {Du darfst.} ((lacht)) #00:00:04-3#
3	S2a: ((lacht)) {Nein, du.} #00:00:07-2#
4	S2b: {Also, wir machen abwechselnd, dass ich die Kleider sag und du das Wetter also ich mach die Vorschau und du das Wetter} #00:00:18-1#
5	S2a: <<lachend> {Na gut!} #00:00:21-1#
6	S2b: {Also} (ähm) Hello. <<len> Here is the weather report of Great Britain.> (-) And it's the twenty-sixth of March. And it's Wednesday. #00:00:41-8#
7	S2a: In Scotland it's sunny and cloudy and {ja} ((kichert)). In Wales is ((schaut nach rechts oben)) foggy and ((schaut wieder nach oben)) windy. In (-) Ireland it's (-) rainy and stormy. In (-) <<nickend> England> it's thunder and lightning. In North Ireland it's (-) it's ((schaut zur Seite)) it's sunny. ((lächelt und schaut S2b an)) #00:01:18-3#
8	S2b: <<len> You can't-you can go in> #00:01:24-2#
9	S2a: Out with. #00:01:25-5#
10	S2b: <<len> Out with (ähm) (-) out with a pullover, a coat and (---) and with boots in (9) ((lacht)). In Northern Ireland. You can go with-you can't go outside in England because it's thunder and lightning. (ähm) In (--) Scotland it's. (-) You can go out with (--) a pullover, a jacket and with a with sandals. And you can go outside in-in Ireland with a T-shirt and sunglasses.> Bye bye! #00:02:55-1#
11	S2a: Goodbye! #00:02:56-7#

Tabelle 6-55: Transkript 2_5_S2a_S2b

a) Kontextanalyse

field („what's going on in the situation“):

Der hier dargestellte Dialog wurde im Rahmen eines *weather report* in der fünften Stunde der UEII videografisch erfasst. Obwohl den Lernenden zur visuellen Unterstützung der Sprechhandlung eine Karte des Landes mit jeweils unterschiedlichen Wettersymbolen zur Verfügung stand (s. Kapitel 5.3.3.2), liegen den Kindern diese zum Aufnahmezeitpunkt nicht vor. Die Aufgabe sieht vor, dass ein Kind in der Rolle der *weatherwoman*/des *weatherman* nach dem Wetter in den verschiedenen Städten eines Landes fragt und ein anderes Kind in der Rolle des *reporter* vor Ort über das aktuelle Wetter in dem jeweiligen Land Auskunft gibt. Gemäß der hier erfolgten Differenzierung für leistungsstärkere Kinder

der Klasse wurde neben den *patterns* *What's the weather in_?* und *In_it's_and_*, zudem auch das *pattern* *Don't forget your_!* angeboten, um ergänzend Hinweise für die jeweils wetterangemessene Bekleidung geben zu können. Anders als die ursprüngliche Aufgabe dies vorsieht, berichtet S2a eigenständig über das Wetter in dem entsprechenden Land und S2b nennt die entsprechenden Kleidungstipps, ohne dass hiernach jeweils gefragt wird. Persönliche Informationen werden dabei nicht ausgetauscht.

tenor („who is taking part in the situation“):

Die Schülerin S2a und der Schüler S2b sind sich bereits als Gesprächspartner/-in vertraut (s. Tabelle 6-52). Zu Beginn des Dialogs wirkt S2a insofern äußerst bestimmt, als sie S2b sagt, er solle die Reporterrolle übernehmen (s. Zeile 1). Offensichtlich möchte auch S2b diese Rolle nicht einnehmen und erwidert „{Du darfst}“ (s. Zeile 2). Sein Lachen unterstützt an dieser Stelle den ironischen Unterton der Äußerung. Allerdings bleibt auch S2a beharrlich, indem sie zwar lacht, aber dennoch die Rolle ablehnt „{Nein, du}“ (s. Zeile 3). Die Englischlehrerin L2 betrachtet dieses Verhalten insofern als typisch für S2b, als er sich auch in anderen Situationen weniger anstrengungsbereit zeigt (s. auch Kapitel 6.2.2.1):

Aber es war ja jetzt am Anfang auch wieder, wenn die S2a am Anfang nicht gesagt hätte, du machst das mit dem Reporter, hätte er das nicht gemacht. Er hätte das wieder abgedrückt an die anderen. So ist S2b (s. 2_L2).

Anders als die Lehrerin dies einschätzt, übernimmt S2b letztlich jedoch nicht die Rolle des Reporters vor Ort, sondern führt in den *weather report* in der Rolle des *weatherman* ein (s. Zeile 6). Gemäß seines eingebrachten Kompromisses (s. Zeile 4) benennt S2a das Wetter in den verschiedenen Ländern (s. Zeile 7) und S2b gibt die Bekleidungstipps (s. Zeile 10). Da auch S2a dem Kompromiss zustimmt (s. Zeile 5), kann insofern von einer gleichberechtigten Machtverteilung ausgegangen werden, als sich beide Kinder in den Prozess der Rollenfindung einbringen und ihre Wünsche äußern. Vor dem Hintergrund, dass S2b in seinem Vorschlag von der ursprünglichen Aufgabenkonzeption abweicht und eine Möglichkeit benennt, in der keiner von beiden allein die scheinbar weniger beliebte Rolle des Antwortenden, d. h. des Reporters, übernehmen muss, weist das Verhalten des Schülers auf eine gut ausgeprägte soziale Fähigkeit hin, sich in die Gefühle eines anderen Kindes hineinzuversetzen.

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“):

Die Kommunikation der Kinder lässt erneut sowohl eine Orientierung in Richtung *field* als auch in Richtung *tenor* erkennen. Eine Orientierung in Richtung *field* liegt in Anbetracht des durch die Aufgabe vorgegebenen Gesprächsinhaltes ‚Wetter‘ vor.

Die sprachliche Kommunikation der Kinder deutet insofern auf eine Orientierung in Richtung *tenor* hin, als die Lernenden ihre individuell vorliegenden Wünsche, den Dialog zu gestalten, zunächst verteidigen. Schließlich aber gehen sie insofern aufeinander zu, als S2b einen Kompromiss, der die Wünsche beider Kinder berücksichtigt, einbringt und S2a diesen annimmt. Eine Orientierung in Richtung *tenor* ist darüber hinaus insofern erkennbar, als S2a ihren Gesprächspartner S2b sprachlich unterstützt (s. Zeile 9), als dieser ins Stocken gerät (s. Zeile 8). Die parasprachliche Kommunikation der Kinder begleitet die sprachlichen Handlungen und erscheint insofern *tenor* orientiert, als S2b die Ironie seiner Aussage im Aushandlungsprozess mithilfe seines Lachens unterstützt (s. Zeile 3) und S2a auf diese Weise provoziert. S2a stimmt dem Kompromiss schließlich lachend zu (s. Zeile 5) und signalisiert auf diese Weise ihre Zufriedenheit. Die nonverbale Kommunikation der Schülerin S2a stellt sich insofern *tenor* orientiert dar, als sie mittels direkten Blickkontaktes (s. Zeile 7) den anschließenden *turn*-Wechsel signalisiert. Einerseits spricht dies insofern für ein kooperatives Verhalten der Schülerin S2a gegenüber ihrem Gesprächspartner, als sie dafür sorgt, dass es zu keiner unnötigen Sprechpause im *weather report* kommt. Andererseits lässt sich dieses Verhalten auch insofern deuten, als S2a – angesichts der ihrerseits bereits erfüllten Abmachung im Rahmen des gefundenen Kompromisses – S2b nun indirekt dazu auffordert, auch seinen Beitrag zu leisten.

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerungen I

6	S2b: {Also} (ähm) Hello. <<len> Here is the weather report of Great Britain.> (-) And it's the twenty-sixth of March. And it's Wednesday. #00:00:41-8#

Tabelle 6-56: Transkriptausschnitt 2_5_S2a_S2b (1)

Lexikogrammatische Ebene:

Zunächst äußert S2b die *routine* „Hello“ (s. [Tabelle 6-56](#)). Danach konstruiert er ohne erkennbaren Bezug zu einer erlernten formelhaften Sequenz die zielsprachenkonforme Äußerung „*Here is the weather report of Great Britain.*“ bestehend aus dem Adverb „*here*“, dem Verb „*is*“ und der Nominalkonstruktion „*the weather report of Great Britain*“ (bestimmter Artikel + Nomen + Präposition + Nomen).

Die Struktur der beiden nachfolgenden Äußerungen erscheint insofern ähnlich, als das *pattern* *It's_.* jeweils um die Konjunktion „*and*“ syntagmatisch ergänzt und schließlich mit einer Nominalkonstruktion paradigmatisch variiert wird. Beide paradigmatischen Füll-elemente, „*the twenty-sixth of March*“ (bestimmter Artikel + Numerales + Präposition + Nomen) wie auch das Nomen „*Wednesday*“ werden zielsprachenkonform verwendet.

Bemerkenswert ist, dass es dem Schüler offensichtlich bereits gelingt, mittels der Präposition „of“ ein Possessivverhältnis zielsprachenkonform zum Ausdruck zu bringen.

Semantisch-pragmatische Ebene:

S2b gebraucht in seinen Äußerungen verschiedene Inhaltswörter, die bereits im Rahmen der *warming-up* Phase der Englischstunde, in der die Schüler/-innen den Wochentag und das aktuelle Datum nennen (s. Kapitel 5.1.2), benannt wurden. Hierzu zählt die Ordinalzahl „*the twenty-sixth*“, die Bezeichnung für den aktuellen Monat („*March*“) und den aktuellen Wochentag („*Wednesday*“). Es findet demzufolge insofern ein Transfer statt, als es S2b gelingt, die Inhaltswörter zielsprachenkonform auf den inszenierten Kontext *weather report* zu übertragen. In sprachfunktionaler Hinsicht begrüßt S2b zunächst die potenzielle Zuhörerschaft des *weather report* und teilt anschließend die Information mit, dass sich der Wetterbericht auf das Land Großbritannien bezieht. Darüber hinaus macht er auch zeitliche Angaben, indem er sowohl das aktuelle Datum (ohne Jahreszahl) als auch den aktuellen Wochentag benennt.

Kontextuelle Ebene:

S2b formuliert die hier dargestellten Äußerungen ohne sprachliche Vorlage. Darüber hinaus deutet auch die teilweise langsame Sprechgeschwindigkeit darauf hin, dass S2b die Äußerung „*Here is the weather report of Great Britain.*“ frei formuliert. Überdies basieren auch die paradigmatischen Variationen des *pattern It's_* hinsichtlich der Zeitangaben sowie die syntagmatischen Ergänzungen mittels der Konjunktion „*and*“ insofern uneingeschränkt auf der Initiative des Schülers, als auch die Ansage im exemplarisch vorgespielten *weather report* zur Einfindung in den inszenierten Kontext (s. Kapitel 5.3.3.1) in puncto Inhalt und Struktur deutlich von den Äußerungen des Schülers S2b abweicht.

Äußerungen II

Aufgrund der Komplexität und der Vielzahl der Äußerungen innerhalb desselben *turn* (s. Tabelle 6-57 bis Tabelle 6-60) betrachte ich die verschiedenen Äußerungen nacheinander.

Lexikogrammatische Ebene:

8	S2b: <<len> You can't-you can go in #00:01:24-2#
9	S2a: Out with. #00:01:25-5#
10	S2b: <<len> Out with (ähm) (-) out with a pullover, a coat and (---) and with boots in (9) ((lacht)). In Northern Ireland. [...] #00:02:55-1#

Tabelle 6-57: Transkriptausschnitt 2_5_S2a_S2b (2)

In der in Zeile 8 dargestellten Äußerung (s. Tabelle 6-57) verändert S2b die anfängliche Konstruktion „*You can't*“ (Personalpronomen + negiertes Modalverb) insofern, als er das Modalverb „*can*“ ohne die kontrahierte Verneinung anfügt und die Vollverbkonstruktion „*go in*“ (Hauptverb + Präposition) ergänzt. Interessanterweise verwendet S2b neben *can* auch die verneinte Form des Modalverbs *can't*, obwohl beide Formen erst in UEIII explizit eingeführt werden (s. Kapitel 5.3.4.3).

In Zeile 11 führt S2b die Äußerung mit der Präposition-Konjunktion-Verbindung „*out with*“ fort, wiederholt das Segment und fügt die mehrgliedrige Nominalkonstruktion „*a pullover, a coat and (---) and with boots*“ bestehend aus zwei Artikel-Nomen-Verbindungen, der Konjunktion „*and*“ sowie einer Präposition-Nomen-Verbindung an. Formal-sprachlich korrekt verwendet er die Nomen „*pullover*“ und „*coat*“ (Singularform) in Verbindung mit dem unbestimmten Artikel „*a*“ und das Nomen „*boots*“ im Plural. Da die Nomen auch in dem jeweils benannten Numerus eingeführt wurden (s. Kapitel 5.3.4.2), deutet die Verwendung von Singular- und Pluralformen allein jedoch noch nicht auf ein Regelbewusstsein hinsichtlich der zielsprachenkonformen Unterscheidung zwischen Singular und Plural hin. Mit der Präposition „*in*“ folgt eine adverbiale Ergänzung des Ortes, die in einer separaten Äußerung „*In Northern Ireland.*“ (Präposition + Nomen) schließlich vervollständigt wird.

10	S2b: <<len> [...] You can go with-you can't go outside in England because it's thunder and lightning. (ähm)> [...] #00:02:55-1#

Tabelle 6-58: Transkriptausschnitt 2_5_S2a_S2b (3)

Mit „*You can go with*“ (s. Tabelle 6-58) beginnt S2b wiederum eine frei konstruierte Äußerung, die er dieses Mal jedoch insofern verändert, als er das Modalverb verneint (s. auch Tabelle 6-57) und anstelle von *out* die Präposition „*outside*“ anfügt („*you can't go outside*“). Hieran schließt sich die adverbiale Ergänzung des Ortes „*in England*“ (Präposition + Nomen) an, die das Ende des Hauptsatzes konstituiert. Im Anschluss folgt der kausale Nebensatz „*because it's thunder and lightning*“, welcher mit der Konjunktion „*because*“ eingeleitet und schließlich mit dem paradigmatisch variierten *pattern It's_* rekombiniert wird. Das Füllelement „*thunder and lightning*“ stellt eine Nominalkonstruktion dar, die als invariable Nominalverbindung erlernt wurde (s. Kapitel 5.3.4.2).

10	S2b: <<len> [...] In (--) Scotland it's. (-) You can go out with (--) a pullover, a jacket and with a-with sandals. [...]> [...] #00:02:55-1#

Tabelle 6-59: Transkriptausschnitt 2_5_S2a_S2b (4)

Die hier dargestellte Äußerung (s. Tabelle 6-59) leitet S2b mit einer adverbialen Ortsbestimmung ein und fügt anschließend das Segment „*it's*“ an, ohne die Äußerung entsprechend

fortzuführen. Schließlich fügt er die Subjekt-Prädikat-Verbindung „*You can go out*“ an und ergänzt mittels der Konjunktion „*with*“ die mehrgliedrige Nominalkonstruktion „*a pullover, a jacket and with a-with sandals*“, deren letztes Aufzählungselement mit der Konjunktion „*and*“ verknüpft wird.

10	S2b: <<len> [...] And you can go outside in-in Ireland with a T-shirt and sunglasses. > [...] #00:02:55-1#

Tabelle 6-60: Transkriptausschnitt 2_5_S2a_S2b (5)

Die hier dargestellte Äußerung (s. [Tabelle 6-60](#)) leitet S2b mit der Konjunktion „*and*“ ein und fügt dann die bereits in ähnlicher Weise geäußerte (s. [Tabelle 6-58](#)), frei formulierte Konstruktion „*you can go outside*“ an. Im Anschluss folgt die adverbiale Ortsbestimmung „*in-in Ireland*“ und eine durch die Konjunktion „*with*“ verknüpfte zweigliedrige Nominalkonstruktion „*a T-shirt and sunglasses*“ [unbestimmter Artikel + Nomen (Singular) + Konjunktion + Nomen (Plural)].

Bemerkenswert erscheint, dass die verwendeten Verbkonstruktionen *can/can't go out/outside (with)* nicht im Unterricht thematisiert wurden und somit entweder auf eine direkte Übersetzung aus dem Deutschen schließen lassen oder aus dem fremdsprachlichen Input – möglicherweise auch den der englischsprechenden Mutter (s. Kapitel 6.2.2.1) – extrahiert wurden (*incidental learning*, vgl. Dörnyei 2009: 141, s. auch [Tabelle 6-54](#)).

Die Äußerungen lassen erkennen, dass das *pattern It's_* sowohl mehrfach paradigmatisch variiert, als auch in unterschiedlichen Konstellationen mit frei konstruierten Teilsegmenten in neuen Äußerungen rekombiniert wird. Dies deutet insofern auf eine fremdsprachliche Weiterentwicklung des Schülers hin, als in UEI derart komplexe Äußerungen noch nicht zu beobachten waren. Sowohl die variierten Positionen der adverbialen Ergänzungen mit der Präposition *in* (s. [Tabelle 6-58](#), [Tabelle 6-59](#)) als auch die innerhalb der hypotaktischen Konstruktion zielsprachenkonforme Satzgliedstellung deuten auf ein zunehmendes Bewusstsein des Schülers für die englische Syntax hin. Der Gebrauch verschiedener Nomen in der Singular- wie auch Pluralform lässt jedoch noch nicht auf ein entsprechendes Regelbewusstsein schließen, da der Schüler die Nomen jeweils im eingeführten Numerus verwendet. Ebenso wenig kann der Gebrauch von *can't* als Regelbewusstsein hinsichtlich der Verneinung im Englischen gewertet werden, da *not* ausschließlich in der kontrahierten Form und in Verbindung mit *can* verwendet wird.

Als ich der Englischlehrerin den Dialog vorspiele, erkennt auch sie die außerordentliche sprachliche Leistung des Schülers S2b an. Sie stellt fest, dass im Gegensatz zur Schülerin

S2a, die ihre Äußerungen gemäß des erlernten *pattern* konstruiert, S2b weit über das bisher Geübte hinausgeht:

Also die S2a jetzt nicht so. Die hat ja schon gesagt *In Scotland it is foggy and rainy.* oder so. So, wie wir es geübt haben. Aber das, was der S2b gemacht hat, das hatten wir ja kein bisschen geübt. [...] Wir hatten ja dieses Quiz, wo ich so getan habe, als ziehe ich mir einen Bikini an und *What weather is it?/It's sunny.* oder irgendsowas. Oder Sonnencreme aufgetragen. Aber das, was er jetzt so sagt, hier da brauchst du einen Schirm und eine Jacke und ein Paar Stiefel, weil es da kalt ist und regnerisch (s. 2_L2)

Die hier eingebrachte Einschätzung der Englischlehrerin L2 ist angesichts des Forschungsgegenstands dieser Arbeit insofern von Relevanz, als auch die Lehrerin das sprachliche Können des Schülers S2b – zumindest im lexikogrammatischen Bereich – über das reproduktive Sprechniveau hinaus einordnet. In Anbetracht der lexikogrammatischen Komplexität der Äußerungen sowie dem Zeitpunkt (Beginn des zweiten Lernjahres) stellt sich jedoch der Einfluss der englischsprechenden Mutter als sehr wahrscheinlich dar.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Die in den Äußerungen eingebrachten Wörter der Inhaltsbereiche *countries* („*Northern Ireland*“, „*England*“, „*Scotland*“, „*Ireland*“), *weather* („*thunder and lightning*“) und *clothes* („*pullover*“, „*coat*“, „*boots*“, „*sandals*“, „*jacket*“, „*T-shirt*“) wurden mit Ausnahme des Lexems „*sunglasses*“ (s. Tabelle 6-60) im Rahmen der aktuellen Unterrichtseinheit explizit von der Lehrkraft eingeführt (s. Kapitel 5.3.4.2). Das Inhaltswort „*sunglasses*“ resultiert hingegen eher aus dem außerschulischen Kontext.

In sprachfunktionaler Hinsicht gibt der Junge insofern Ratschläge an seine potenzielle Zuhörerschaft, als er in Anbetracht der genannten Wettersituation in den jeweiligen Ländern Kleidungsstipps nennt und in einem Fall den Tipp sogar begründet (s. Tabelle 6-58).

Kontextuelle Ebene:

Nachdem die Schülerin S2a das Wetter in den Ländern Schottland, Wales, Irland, England und Nordirland benannt hat, schaut sie S2b an und initiiert den *turn*-Wechsel somit nonverbal (s. Zeile 7, s. auch Analyse *mode*). S2b scheint sich mit seinen Kleidungsstipps für die jeweiligen Länder insofern an den von S2a genannten Wetterverhältnissen zu orientieren, als er in Anbetracht des sonnigen Wetters in Nordirland keine warmen Kleidungsstücke empfiehlt (s. Tabelle 6-57) und für England hinsichtlich des Gewitters darauf hinweist, nicht rauszugehen (s. Tabelle 6-58). Angesichts des wolkigen, aber sonnigen Wetters in Schottland empfiehlt er einen Pullover, eine Jacke und Sandalen (s. Tabelle 6-59). Lediglich der Anziehtipp für Irland erscheint aufgrund des regnerischen und stürmischen Wetters in Bezug

auf das empfohlene T-Shirt und die Sonnenbrille inadäquat. Auf Wales geht der Schüler S2b nicht ein.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Zwar tauschen die Lernenden in dem hier dargestellten Dialog keine persönlichen Informationen aus. Dennoch erscheint die Vielzahl der hier eigenaktiv vorgenommenen paradigmatischen Variationen in Rekombination mit frei konstruierten Segmenten auf die Verwirklichung vorhandener Mitteilungsbedürfnisse hinzudeuten. Die einleitenden Äußerungen des Schülers S2b (s. Tabelle 6-56) lassen insofern eine Einfindung in den inszenierten Kontext *weather report* erkennen, als S2b mittels der vorgenommenen syntag-matischen Ergänzungen Kohärenz und Flüssigkeit seines Sprechbeitrags in der Rolle des *weatherman* erzeugt. Mit den in Tabelle 6-57 bis Tabelle 6-60 aufgeführten Äußerungen stellt der Schüler S2b einen unmittelbaren Bezug zu den Inhalten des vorhergehenden *turn* seiner Gesprächspartnerin her, indem er Kleidungstipps gibt, die für das von S2a genannte Wetter im jeweiligen Land weitgehend zutreffend sind. In ähnlicher Weise deutet auch die Englischlehrerin das hier gezeigte sprachliche Können des Schülers als zielgerichtete Sprechhandlung: „Ich hab das erst nicht kapiert. Bis ich gemerkt habe, er geht auf das Wetter von der S2a ein, was die pro Land und in der Reihenfolge. Und dann hat er immer nachgedacht“ (s. 2_L2). Zwar hält der Schüler S2b nicht die Reihenfolge der von S2a genannten Länder ein, aber die Gedächtnisleistung wie auch die sprachliche Umsetzung stellen sich angesichts der nicht vorhandenen visuellen Unterstützung in der vorherrschenden Aufnahmesituation (s. Analyse *field*) bemerkenswert dar.

Die verschiedenen hier beobachteten Transferleistungen, die durch das eigenaktive Einbringen „bereits bekannte[r] sprachliche[r] und inhaltliche[r] Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse“ des Schülers hervorgerufen werden, lassen demzufolge auch einen improvisierenden Umgang mit der fremden Sprache erkennen (Kurtz 2016a: 126, s. auch Kapitel 3.2.1.2).

6.2.2.2.3 Unterrichtseinheit III

Exemplarische Dialogsequenz I

1	S2b: ((dreht den Kopf zu S2c)) Hello, I am (S2b). What's your name? #00:00:06-1#
2	S2c: ((dreht den Oberkörper zu S2b)) My name is (S2c). #00:00:07-2#
3	S2b: How old are you? #00:00:09-0#
4	S2c: I am nine years old. How old are you? #00:00:12-0#

5	S2b: I am nine years old, too. How are you? #00:00:15-6#
6	S2c: I am fine. (-) How old are-(äh) I am f-how are you? #00:00:23-3#
7	S2b: I am okay because I don't have my book. ((grinst)) #00:00:27-2#
8	S2c: ((lacht)) #00:00:28-0#
	[...]
17	S2b: What's your favourite sports star? #00:01:31-5#
18	S2c: My favourite sports star <<lächelnd> is Julian Draxler>. What's your favourite sports star? #00:01:38-6#
19	S2b: I don't have one. (-) What's your favourite music star? #00:01:43-5#
20	S2c: My favourite music star is (-- Bon Jovi. What's your <<lachend> favourite> music star? #00:01:52-2#
21	S2b: My favourite music star are the Beatles. (äh) (-) What's your favourite friend? #00:02:01-9#
22	S2c: My favourite friend is <<nach oben schauend> (-) are> (S2l), (S2q), (S2b), (S2k) and (S2r). What's your favourite friend? #00:02:16-5#
23	S2b: My favourite friends are (S2m), (S2h) and (S2c). (äh) What's your favourite pet? #00:02:29-4#
24	S2c: <<all> My favourite friend>-pet is a budgie and a dog. (-- ((schaut zur Seite)) #00:02:38-3#
25	S2b: Bye bye! #00:02:39-5#
26	S2c: Bye bye! #00:02:41-8#

Tabelle 6-61: Transkriptausschnitt 3_1_S2b_S2c

a) Kontextanalyse

field („what's going on in the situation“):

Der hier vorliegende Dialogausschnitt wurde im Rahmen eines *5 min chat* (s. Kapitel 5.3.2.3) in der ersten Stunde der UEIII videografisch aufgezeichnet. Den Kindern stand keine visuelle Unterstützung, wie z. B. in Form einer *cue card* Übersicht, zur Verfügung.

tenor („who is taking part in the situation“):

S2b steht mit dem Schüler S2c in einer freundschaftlichen Beziehung. Beide Gesprächspartner wirken insofern äußerst fröhlich, als sie im Laufe des Dialogs immer wieder grinsen (s. Zeile 7), lächeln (s. Zeile 18) oder lachen (s. Zeilen 8, 20). Die Gesprächsführung stellt sich zwar reziprok dar, allerdings bringt ausschließlich S2b die jeweils neuen Fragen in den Dialog ein, während S2c jeweils die identischen Gegenfragen stellt. Somit bestimmt

ausschließlich der Schüler S2b die Inhalte des Dialogs. Eine Unzufriedenheit dies bezüglich seitens des Schülers S2c ist jedoch nicht erkennbar.

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“): Die sprachlichen wie auch parasprachlichen Äußerungen der beiden Kinder orientieren sich insofern überwiegend in Richtung *tenor*, als neben der durch die Offenheit der Übungskonzeption bedingten *tenor*-Orientierung (s. ausführlich Kapitel 6.2, Erläuterungen Kontextdimension *mode*) auch das mehrfach beobachtete Lächeln bzw. Lachen beider Kinder auf eine gegenseitige Bezugnahme hindeutet. Zum Beispiel lacht S2c (s. Zeile 8) angesichts der Aussage des Partners, dass sein Befinden lediglich „okay“ ist, weil er sein Buch vergessen hat (s. Zeile 7).

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung I

7	S2b: I am okay because I don't have my book. ((grinst)) #00:00:27-2#

Tabelle 6-62: Transkriptausschnitt 3_1_S2b_S2c (1)

Lexikogrammatische Ebene:

Wie bereits in UEII zu sehen war (s. Tabelle 6-58), konstruiert S2b auch in der hier dargestellten Äußerung (s. Tabelle 6-62) ein hypotaktisches Satzgefüge – hier bestehend aus dem Hauptsatz „*I am okay*“ und dem Kausalsatz „*because I don't have my book*“. Der angefügte Kausalsatz kann insofern den syntagmatischen Ergänzungen zugeordnet werden, als S2b diesen an das paradigmatisch variierte *pattern I am* + Adjektiv anfügt. In der nachfolgenden Konstruktion des Kausalsatzes ist anders als im Hauptsatz kein Bezug zu einer formelhaften Sequenz erkennbar. Diesen leitet S2b mit der Konjunktion „*because*“ ein und fügt die Subjekt-Prädikat-Objekt-Konstruktion „*I don't have my book*“ (Personalpronomen + verneintes Hilfsverb + Vollverb + Possessivpronomen + Nomen) an. Bemerkenswert ist, dass sich sowohl die Satzgliedstellung als auch die Verneinung des Hilfsverbs *do* zielsprachenkonform darstellen. Vor dem Hintergrund, dass in UEI das *pattern Have you got?* eingeführt wurde (s. Kapitel 5.3.4.3) und S2b nun eine korrekte Verneinung des Vollverbs *have*, wie es eher im *American English* verwendet wird, umsetzt, kann hier von einem zunehmenden Regelbewusstsein ausgegangen werden.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Das hier von S2b verwendete Adjektiv „okay“ wurde bereits zu Beginn des Schuljahres im *pattern I am*_. eingeführt (s. Kapitel 5.1.2), um eine Auskunft zum eigenen Befinden geben zu können. Das Inhaltswort „okay“ wurde an dieser Stelle als Ausdruck für ein moderates

Befinden neben *fine* und *not so well* eingeführt. Mit dem Inhaltswort „book“ überträgt er ein Lexem, welches ebenso bereits zu Beginn des Schuljahres im Rahmen des Inhaltsbereichs *school things* eingeführt wurde, auf eine neue Sprachfunktion. Mit der vorgenommenen syntagmatischen Ergänzung führt S2b insofern eine Begründung für sein moderates Befinden an, als er sein Buch vergessen hat. Angesichts der Möglichkeit, mittwochs in der Schulbibliothek Bücher ausleihen und abgeben zu können, ist anzunehmen, dass sich S2b in der Äußerung auf sein vergessenes Bibliotheksbuch bezieht.

Kontextuelle Ebene:

Anders als S2c, der in der vorausgehenden Äußerung mitteilt, dass es ihm gut geht und hierfür das Adjektiv „fine“ verwendet (s. Zeile 8), teilt S2b sein moderates Befinden mittels des Adjektives „okay“ mit. Sowohl die paradigmatische Variation als auch die nachfolgende Begründung basieren somit auf der Eigenaktivität des Schülers. Während der erste Teil der Äußerung, in dem S2b unmittelbar auf die zuvor gestellte Frage nach dem Befinden antwortet, noch dem Informationsbedürfnis seines Gesprächspartners entspricht, übersteigt die angefügte Begründung dieses jedoch insofern, als S2c nicht explizit nachfragt, warum das Befinden des Schülers S2b lediglich „okay“ ist und S2b diese Information dennoch einbringt.

Äußerung II

19	S2b: I don't have one. (-) [...] #00:01:43-5#

Tabelle 6-63: Transkriptausschnitt 3_1_S2b_S2c (2)

Lexikogrammatische Ebene:

Die hier dargestellte Äußerung (s. Tabelle 6-63) zeigt einen frei konstruierten Satz bestehend aus Subjekt, Prädikat und Objekt. Interessant ist, dass S2b auch hier das Vollverb „have“ mittels der kontrahierten Form „don't“ verneint. Darüber hinaus verwendet er an der Objekt-position das Pronomen „one“, welches im Unterricht jedoch lediglich als Numerale eingeführt wurde.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Das in der Äußerung verwendete „one“ in der Funktion eines Pronomens ersetzt die Nominalkonstruktion „favourite sports star“ aus der Gegenfrage des Gesprächspartners (s. Zeile 18). Ob S2b in sprachfunktionaler Hinsicht lediglich direkt das Vorhandensein eines Lieblingssportstars verneint oder im Sinne einer indirekten Sprechhandlung auch sein Nichtgefallen hinsichtlich Sport im Allgemeinen bekundet, kann nicht sicher festgestellt werden.

Kontextuelle Ebene:

Obwohl die von S2c gestellte Gegenfrage „*What’s your favourite sports star?*“ (s. Zeile 18) bereits das Vorhandensein eines solchen impliziert, weicht S2b von dem entsprechenden Antwort-*pattern* ab und bringt eigenaktiv die Information ein, dass er keinen Lieblingssportstar hat. Mittels des Pronomens „*one*“ stellt er zwar einen inhaltlichen Bezug zu der vorhergehenden Frage her, muss jedoch nicht erneut die identische Nominalkonstruktion wiederholen, was sich begünstigend auf die Flüssigkeit und Kohärenz des Dialogverlaufs auswirkt.

Äußerung III

23	S2b: My favourite friends are (S2m), (S2h) and (S2c) . (äh) What’s your favourite pet? #00:02:29-4#

Tabelle 6-64: Transkriptausschnitt 3_1_S2b_S2c (3)

Lexikogrammatische Ebene:

In der hier dargestellten Äußerung (s. Tabelle 6-64) variiert S2b das *pattern* *My favourite_are_*. im ersten *slot* mit dem Nomen „*friends*“ und im zweiten *slot* mit der mehrgliedrigen Nominalkonstruktion „(S2m), (S2h) and (S2c)“ (Nomen + Nomen + Konjunktion+ Nomen). Bemerkenswert ist, dass es S2b gelingt, sowohl das Nomen im ersten *slot* entsprechend des mehrgliedrigen Füllelementes im zweiten *slot* zielsprachenkonform zu modifizieren, als auch die korrekte Pluralverbform „*are*“ zu verwenden.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Das Inhaltswort „*friend*“ wurde zwar nicht explizit im Unterricht eingeführt, aber es wurde bereits im Rahmen der semi-kommunikativen Übungen mit Transfer als Substitutionsmöglichkeit im *pattern* *Who is your favourite_?* exemplarisch benannt (s. Kapitel 5.3.4.3, Unterrichtsstunde 3_1 in G2). Dass das Adjektiv „*favourite*“ hier jedoch aus pragmatischer Hinsicht weniger adäquat erscheint und stattdessen eher durch das gesteigerte Adjektiv *best* ersetzt werden müsste, wurde im Unterricht nicht thematisiert.

Die Äußerung lässt sich insofern der Sprachfunktion ‚Gefallen oder Vorlieben ausdrücken‘ (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 119) zuordnen, als S2b neben den Jungen S2m und S2h auch den Gesprächspartner S2c zu seinen ‚Lieblingsfreunden‘ zählt.

Kontextuelle Ebene:

S2b bringt die Gesprächsthematik ‚Lieblingsfreunde‘ insofern eigenaktiv in den Dialog ein, als er S2c in Zeile 21 nach seinem ‚Lieblingsfreund‘ fragt. Zwar verwendet bereits S2c in seiner vorhergehenden Antwort das Plural-*pattern* *My favourite_are_*. entsprechend des

mehrgliedrigen zweiten Füllelementes, aber dem Gesprächspartner gelingt es noch nicht, das Nomen des ersten *slot* der Pluralform anzugleichen (s. Zeile 22). Vor diesem Hintergrund sowie angesichts des in der Frage verwendeten Singular-Nomens „*friend*“ (s. Zeile 21) kann die hier von S2b angewendete Pluralform als eigenaktiv eingestuft werden.

Obwohl S2c in dem vorliegenden Dialogausschnitt sein Gesprächspartner ist, nennt S2b ihn nicht an erster Stelle als seinen ‚Lieblingsfreund‘, sondern fügt ihn erst an letzter Stelle an. Ob dies lediglich vor dem Hintergrund geschieht, dass auch S2c ihn zuvor zu seinen ‚Lieblingsfreunden‘ zählt oder ob S2c über das bestehende freundschaftliche Verhältnis hinaus tatsächlich einer seiner ‚Lieblingsfreunde‘ ist, kann nicht sicher festgestellt werden.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Auch die hier dargestellten Äußerungen lassen insofern Transferleistungen erkennen, als der Schüler S2b von den erlernten *patterns* Gebrauch macht, um für ihn bedeutsame Inhalte zu übermitteln (vgl. Kurtz 2016a: 126, s. Kapitel 6.2.2.2.2). Die in Tabelle 6-62 dargestellte Äußerung weist insofern auf die Umsetzung eines persönlichen Kommunikationsbedürfnisses hin, als S2b mit dem angefügten Kausalsatz, in dem er begründet, warum sein Befinden lediglich dem Zustand „okay“ entspricht, eine weiterführende Information in den Dialog einbringt, nach der er nicht explizit gefragt wurde. Vor dem hier angenommenen Hintergrund, dass sich S2b tatsächlich auf das vergessene Buch aus der Schulbücherei bezieht, führt er eine Begründung an, die aufgrund des gleichermaßen vorhandenen kontextuellen Wissens beider Gesprächspartner insofern auch von S2c entsprechend gedeutet werden kann, als es für S2b an diesem Tag folglich nicht möglich gewesen wäre, ein neues Buch auszuleihen. Das anschließende Lachen des Dialogpartners könnte demzufolge als eine verständnissignalisierende Reaktion gedeutet werden (s. Zeile 8), die er sprachlich allerdings noch nicht umsetzen kann.

In der Antwort des Schülers S2b auf die Frage nach seinem Lieblingssportstar (s. Tabelle 6-63) kann insofern von der Umsetzung eines persönlichen Mitteilungsbedürfnisses ausgegangen werden, als S2b gezielt von dem regulären *pattern* abweicht und mittels einer selbstständig konstruierten Äußerung mitteilt, dass er keinen Lieblingssportstar hat.

Hinsichtlich des zweiten paradigmatischen Füllelement in der Antwort auf die Frage nach dem ‚Lieblingsfreund‘ des Schülers S2b (s. Tabelle 6-64) deutet die Vielzahl der aufgezählten Namen auf ein vorhandenes Mitteilungsbedürfnis des Schülers hin. Dass er seinen Gesprächspartner S2c nicht zuerst nennt, könnte zwar einerseits unabsichtlich geschehen sein, ist aber vor dem Hintergrund, dass S2c als sein Gesprächspartner in diesem Moment neben ihm sitzt, eher unwahrscheinlich. Vielmehr deutet die letzte Aufzählungsposition nach

der Konjunktion darauf hin, dass S2b ihn lediglich aus Gründen der Höflichkeit mitauführt. Da S2b in keinem weiteren Dialog eine Aussage zu den vorhandenen Freunden trifft, kann die hier vorgenommene Deutung jedoch letztlich nicht bestätigt werden.

Die vielseitig vorgenommenen paradigmatischen Variationen des *pattern What's your favourite_?* (s. Zeilen 18, 20, 22, 24) in der hier dargestellten Dialogsequenz lassen eine gewisse Experimentierfreudigkeit im Umgang mit den erlernten *patterns* erkennen.²⁰¹ In diesem Sinne äußert sich S2b in der fünften Stunde der UEIII im Rahmen einer Reflexionsphase im Plenumsunterricht hinsichtlich der unterschiedlichen Variationsmöglichkeiten des *pattern What's your favourite_?* wie folgt: „Also ich fand's eigentlich auch gut. Bei *favourite* könnte man sich eigentlich auch noch mehr Sachen ausdenken und dann reichts“ (s. 3_5_v_G2). Die hier eingebrachte Äußerung des Schülers S2b lässt insofern auf einen gewissen Ehrgeiz im Bereich des paradigmatischen Variationsverhaltens schließen, als er insgesamt darum bemüht scheint, möglichst verschiedene Füllelemente einzubinden.

Exemplarische Dialogsequenz II

1	S2a: Hello! #00:00:03-3#
2	S2b: Hello! What's your name? #00:00:04-9#
3	S2a: My name is (S2a). What's your name? #00:00:05-1#
4	S2b: My name is (S2b). Do you like the beach? #00:00:09-6#
5	S2a: Yes, I like it. How are you? #00:00:12-4#
6	S2b: I'm fine because I'm on the beach. #00:00:15-3#
7	S2a: ((kichert)) #00:00:15-7#
8	S2b: Where do you come from? #00:00:16-9#
9	S2a: I come from Germany. (-) Where do you come from? #00:00:20-4#
10	S2b: I come from Brazil. #00:00:25-0#
11	S2a: (äh) Can you play the piano? #00:00:28-6#
12	S2b: Yes, I can. How old are you? #00:00:31-7#
13	S2a: I'm nine years old. Ho-how old are you? #00:00:35-1#
14	S2b: I'm nine years old. (---) Do you like ice cream? #00:00:43-4#

²⁰¹ Hierfür sprechen auch die paradigmatischen Variationen des *pattern Do you like_?* in einem anderen, hier nicht näher betrachteten Dialog des Schülers in UEIII (s. 3_3_S2b_S2h): „the {Tor} racket“, Zeile 7; „pizza toast“, Zeile 9; „peel a banana“, Zeile 11; „a budgie“, Zeile 13.

	[...]
18	S2b: Have you got a brother or a sister? #00:01:03-1#
19	S2a: Yes, I have. #00:01:04-3#
20	S2b: Have you got a sister? #00:01:05-9#
21	S2a: No, I haven't. #00:01:07-6#
22	S2b: (-) Have you got a brother? #00:01:10-0#
23	S2a: Yes, I have a brother. (ähm) (--) What's your birthday? #00:01:17-9#
	[...]

Tabelle 6-65: Transkriptausschnitt 3_5_S2a_S2b_1

a) Kontextanalyse

field („what's going on in the situation“):

Die Dialogsequenz wurde in der fünften Stunde der UEIII videografisch erfasst. Die Kinder sprechen den Dialog im Rahmen des inszenierten Kontextes *at the beach* (s. Kapitel 5.3.3.1), zu dessen Verdeutlichung den Kindern Strandrequisiten, wie ein Ball und eine Strandtasche, zur Verfügung stehen. S2a und S2b sitzen an einem Tisch, auf dem auch eine *cue card* Übersicht (s. Kapitel 5.3.3.2, Abb. 5-14) liegt. Auch die Englischlehrerin befindet sich gegen Ende des Dialogs im Nebenraum. Die Partnerkonstellation zur Bearbeitung dieser Aufgabe wurde von der Lehrkraft festgelegt.

tenor („who is taking part in the situation“):

Beide Kinder sind sich bereits als Gesprächspartner aus UEII vertraut (s. Tabelle 6-52, Tabelle 6-55). Obwohl die Schülerin und der Schüler in keinem freundschaftlichen Verhältnis zueinanderstehen und laut Englischlehrerin anfängliche Schwierigkeiten mit der nicht frei gewählten Partnerkonstellation zu haben schienen (s. Analyse *tenor* zu Tabelle 6-52), deutet auch in diesem Dialog nichts darauf hin, dass sich die Kinder unwohl fühlen. Das Kichern der Schülerin S2a (s. Zeile 7) weist hingegen eher auf eine heitere Gesprächsatmosphäre hin. Vor dem Hintergrund, dass sich die Dialogführung weitgehend reziprok darstellt und sowohl S2a als auch S2b eigenständig Fragen in das Gespräch einbringen, kann von einem gleichberechtigten Machtverhältnis der beiden Kinder zueinander ausgegangen werden.

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“): Neben den *tenor*-orientierten Sprachäußerungen, die im Wesentlichen durch das offene Aufgabenformat hervorgerufen werden (s. ausführlich Kapitel 6.2, Erläuterungen Kontextdimension *mode*), weist auch das Kichern der Schülerin S2a (s. Zeile 7) auf parasprachlicher Ebene auf eine Orientierung in Richtung *tenor* hin. Dieses kann als Reaktion auf die scheinbar überraschende Antwort ihres Gesprächspartners, in der er sein gutes Befinden damit begründet, dass er sich am Strand befindet (s. Zeile 6), gedeutet werden. Diese Äußerung wie auch die Frage des Schülers, ob S2a den Strand mag (s. Zeile 4), weisen darüber hinaus insofern auf eine Orientierung in Richtung *field* hin, als S2b auf diese Weise einen direkten Bezug zu dem inszenierten Umgebungskontext *at the beach* herstellt.

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung I

6	S2b: I´m fine because I´m on the beach. #00:00:15-3#

Tabelle 6-66: Transkriptausschnitt 3_5_S2a_S2b_1 (1)

Lexikogrammatische Ebene:

S2b variiert in der hier dargestellten Äußerung (s. [Tabelle 6-66](#)) zum einen das *pattern I´m_* mit dem Adjektiv „fine“ auf paradigmatischer Ebene (Hauptsatz). Zum anderen ergänzt er auf syntagmatischer Ebene das *pattern* mit dem Kausalsatz „because I´m on the beach“. Auf diese Weise bildet er bereits zum dritten Mal eine hypotaktische Konstruktion, deren Nebensatz mit der Konjunktion „because“ eingeleitet wird (s. [Tabelle 6-58](#), [Tabelle 6-62](#)). Darüber hinaus variiert er das *pattern I´m_* (Subjekt + Prädikat) mit der adverbialen Ortsbestimmung „on the beach“ (Präposition + bestimmter Artikel + Nomen) auf paradigmatischer Ebene. Mit Ausnahme der verwendeten Präposition „on“ erscheint die Äußerung weitgehend korrekt. Dem Schüler S2b gelingt es mithilfe des zweifachen Gebrauchs des *pattern I´m_*, eine neuartige Äußerung zu konstruieren.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Während S2b das *pattern I´m_* im Hauptsatz in Verbindung mit dem in diesem *pattern* eingeführten Inhaltswort zum Ausdruck seines Befindens („fine“) verwendet, integriert er mit „beach“ ein zusammen mit *I´m_* bislang noch nicht aufgetretenes Inhaltswort. Demzufolge überträgt S2b ein neu erlerntes Inhaltswort auf ein bereits bekanntes *pattern*, um insofern eine Aussage über das bereits Gelernte hinaus zu treffen, als er nicht nur Auskunft über sein Befinden gibt (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 118), sondern angesichts seines sehr

guten Befindens als Begründung anführt, dass er sich am Strand befindet (s. auch Tabelle 6-62).

Kontextuelle Ebene:

Mit der hier vorgenommenen kausalen Ergänzung führt der Schüler S2b eine weiterführende Information hinsichtlich seines Befindens an, nach der er von seiner Gesprächspartnerin nicht explizit gefragt wurde. Ähnlich, wie bereits in vorhergehenden Dialogen (s. Tabelle 6-53, Tabelle 6-62) zu sehen war, scheint das Mitteilungsbedürfnis des Schülers S2b an dieser Stelle größer als das Informationsbedürfnis der Fragenden.

Angesichts des inszenierten Strandkontextes wird deutlich, dass S2b in seiner Äußerung insofern einen direkten Bezug auf seine fiktive Umgebung nimmt, als er sich gemäß der Aufgabenstellung der Lehrkraft (s. Kapitel 5.3.3.2) in den situativen Kontext *at the beach* einfühlt und dies auch sprachlich umsetzt.

Äußerung II

10	S2b: I come from Brazil. #00:00:25-0#

Tabelle 6-67: Transkriptausschnitt 3_5_S2a_S2b_1 (2)

Lexikogrammatische Ebene:

Der Schüler konstruiert unabhängig von einer bereits erlernten formelhaften Sequenz einen zielsprachenkonformen Satz (s. Tabelle 6-67) bestehend aus dem Subjekt „I“, dem Prädikat „come“ und dem Präpositionalobjekt „from Brazil“ (Präposition + Nomen). Vor dem Hintergrund, dass im Unterricht für die Sprachfunktion ‚mitteilen, wo man herkommt‘ das *pattern I’m from_* eingeführt wurde und S2b in der hier dargestellten Äußerung die Verbkonstruktion „come from“ verwendet, kann von einer eigenständig vorgenommenen Konstruktion ausgegangen werden. Eine direkte Übersetzung aus dem Deutschen ist jedoch nicht auszuschließen, da für die benannte Sprachfunktion häufiger *Ich komme aus_* gebraucht wird.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Interessanterweise nennt S2b „Brazil“ als sein Herkunftsland, obwohl er der Lehrerin zufolge keinen unmittelbaren Bezug zu dem Land hat. Auch im Unterricht wurde dieses Lexem nicht explizit eingeführt. Im Zusammenhang mit der Fußballweltmeisterschaft war das Inhaltswort jedoch in der außerschulischen Umgebung während des Erfassungszeitraums im Jahr 2014 allgegenwärtig. Demzufolge wäre eine mögliche Erklärung, dass der Schüler die englische Bezeichnung für „Brazil“ aus diesem Inhaltskontext heraus auf die inszenierte Strandsituation überträgt (*incidental learning*, vgl. Dörnyei 2009: 141).

Kontextuelle Ebene:

S2b bringt die Frage nach der Herkunft eigenaktiv in den Dialog ein (s. Zeile 8). Mit der hier dargestellten Äußerung antwortet S2b schließlich auf die Gegenfrage seiner Gesprächspartnerin (s. Zeile 9). Während S2a den Tatsachen entsprechend Deutschland als ihr Herkunftsland nennt (s. Zeile 9), bringt S2b insofern eine nicht realitätsgetreue Information ein, als er mitteilt, dass er aus Brasilien kommt. Dies ist insofern von besonderem Interesse, als die Aufgabenstellung nicht die Übernahme einer anderen Rolle vorsieht, sondern bewusst so konzipiert wurde, dass die Kinder in ihrer jeweiligen ‚Ich-Identität‘ Informationen austauschen können (s. Kapitel 5.3.3.2). Die Mitteilung einer anderen, nicht zutreffenden Information deutet demzufolge auf die eigenaktive Übernahme einer anderen Rolle hin.

Äußerung III

20	S2b: Have you got a sister ? #00:01:05-9#
21	S2a: No, I haven't. #00:01:07-6#
22	S2b: (-) Have you got a brother ? #00:01:10-0#

Tabelle 6-68: Transkriptausschnitt 3_5_S2a_S2b_1 (3)

Lexikogrammatische Ebene:

S2b variiert in den hier dargestellten Äußerungen (s. Tabelle 6-68) das *pattern* *Have you got_?* sowohl mit der Nominalkonstruktion „*a sister*“ (unbestimmter Artikel + Nomen, s. Zeile 20) als auch mit der Nominalkonstruktion „*a brother*“ (unbestimmter Artikel + Nomen, s. Zeile 22) auf paradigmatischer Ebene.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Die beiden Inhaltswörter „*sister*“ und „*brother*“ wurden im Rahmen der Frage nach dem Vorhandensein von Geschwistern im *pattern* *Have you got a brother or a sister?* (s. Zeile 18) in der aktuellen Unterrichtseinheit eingeführt (s. Kapitel 5.3.4.3). Es ist somit anzunehmen, dass diese aus der erlernten und zudem syntaktisch transparenten Sequenz *a brother or a sister* ‚herausgelöst‘ wurden. Mit den hier dargestellten Fragen holt S2b in sprach-funktionaler Hinsicht Informationen bezüglich der familiären Verhältnisse seiner Gesprächspartnerin ein, indem er nicht nur nach dem Vorhandensein von Geschwistern im Allgemeinen fragt, sondern seine Fragen insofern präzisiert, als er sowohl gezielt nach dem Vorhandensein einer Schwester als auch eines Bruders fragt.

Kontextuelle Ebene:

Sowohl die eingebrachte Thematik ‚Geschwister‘ als auch die präzisen Nachfragen (s. Zeilen 20, 22) erfolgen insofern eigenaktiv, als S2b weder auf die vorhandene *cue card* Übersicht zurückgreift, noch in Form einer Gegenfrage reagiert. In diesem Falle scheint das Informationsbedürfnis des Schülers S2b insofern größer als das Mitteilungsbedürfnis der Gesprächspartnerin, als er mittels gezielten Nachfragens weitere Informationen hinsichtlich der vorhandenen Geschwister der Gesprächspartnerin einholt, ohne dass S2a Informationen preisgibt, nach denen sie nicht explizit gefragt wurde.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Angesichts der in der Äußerung „*I’m fine because I’m on the beach.*“ (s. Tabelle 6-66) unaufgefordert eingebrachten Begründung für das gute Befinden und dem hiermit gleichzeitig hergestellten Bezug zum inszenierten Strandkontext (s. auch *Analyse mode*) kann angenommen werden, dass S2b auf diese Weise insofern ein persönliches Kommunikationsbedürfnis zum Ausdruck bringt, als er sich möglicherweise gerne in einer tatsächlichen Strandkulisse befinden würde. Hierfür spricht insofern auch die eigenaktiv konstruierte Äußerung „*I come from Brazil.*“ (s. Tabelle 6-67), als S2b entgegen der ursprünglichen Aufgabenkonzeption in eine andere Rolle schlüpft, um die Identifikation mit dem Strandkontext auch sprachlich hervorzuheben.

Mittels der eigenaktiv vorgenommenen Vertiefung der Thematik ‚Geschwister‘ (s. Tabelle 6-68) kommt S2b insofern seinem persönlichen Informationsbedürfnis nach, als er sich offensichtlich nicht mit der Information der Schülerin, dass Geschwister vorhanden sind, zufrieden gibt, sondern gezielt nachfragt, ob S2a eine Schwester oder einen Bruder hat.

Die in den Äußerungen der Tabelle 6-66 und der Tabelle 6-67 gezeigte sprachliche Experimentierfreudigkeit des Schülers könnte möglicherweise insofern mit der Offenheit des Aufgabenformats in Verbindung stehen, als zwar ein Agieren in der jeweiligen ‚Ich-Rolle‘ vorgesehen war, aber keinerlei verbindliche Vorgaben – weder hinsichtlich der einzubringenden Inhalte noch in Bezug auf die Sprache – gemacht wurden. Somit wurde den Lernenden größtmögliche Gestaltungsfreiheit gewährt, die hier von S2b insofern genutzt wird, als er neben der Thematik ‚Geschwister‘ (s. Tabelle 6-68) auch eine Vielzahl weiterer Inhalte eigenaktiv in den Dialog einbringt. Außerdem erscheint insofern auch der inszenierte Strandkontext für das hier gezeigte produktive Sprechen von Relevanz, als dieser zwar nicht aus der unmittelbaren Erfahrungswelt der Grundschul Kinder stammt (s. auch Kapitel 3.1.3), aber in dem aufgeschlossenen Schüler S2b offensichtliche positive Emotionen hervorruft, die ihn zu interessanten Sprechhandlungen motivieren. In diesem Sinne knüpft das hier gezeigte Sprechhandeln insofern auch an dem Konzept der Improvisation an, als der Schüler

den vorgegebenen, offensichtlich aufforderungsstarken kommunikativen Rahmen für seine eigenen „spontane[n] Einfälle“ gebraucht (Kurtz 2001: 122).

Exemplarische Dialogsequenz II

1	S2a: <<lachend> Okay!> #00:00:01-6#
2	S2b: You have a brother. What's the name of your brother? #00:00:07-0#
3	S2a: The name is (Name des Bruders). #00:00:09-2#
4	S2b: How old he? #00:00:11-1#
5	S2a: (ähm) It's thirteen. Have you got a sister? #00:00:16-9#
6	S2b: Yes, I have. #00:00:18-1#
7	S2a: What's the name of your sister? #00:00:21-1#
8	S2b: It's (Name der Schwester). #00:00:24-5#
9	S2a: (--) How old she is? #00:00:27-1#
10	S2b: She is 23-22. #00:00:30-8#
11	S2a: Thank you! #00:00:32-0#

Tabelle 6-69: Transkript 3_5_S2a_S2b_2

a) Kontextanalyse

field („what's going on in the situation“):

Der vorliegende Dialog stellt insofern eine Fortführung des Dialogs 3_5_S2a_S2b_1 (s. Tabelle 6-65) dar, als die Englischlehrerin L2 auf Grundlage der ausgetauschten Informationen hinsichtlich der Geschwister (s. Tabelle 6-68) nach Beendigung des Dialogs die Kinder dazu ermutigt, weitere Informationen über die Geschwister des jeweils anderen herauszufinden.

tenor („who is taking part in the situation“):

Die Gesprächsführung stellt sich insofern gleichberechtigt dar, als S2b zunächst versucht, mittels verschiedener Fragen etwas über den Bruder der Schülerin S2a herauszufinden. Schließlich übernimmt die Schülerin S2a die Rolle der Fragenden (ab Zeile 5) und S2b antwortet ausschließlich. S2a wirkt insofern fröhlich, als sie zu Beginn der Dialogfortführung lacht (s. Zeile 1).

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“): Eine Orientierung der sprachlichen Äußerungen in Richtung *field* ist insofern erkennbar, als S2a auf die Aufforderung der Englischlehrerin mit „Okay!“ (s. Zeile 1) reagiert und sich somit mit der Bitte der Englischlehrerin einverstanden erklärt. Darüber hinaus stellt sich auch der Gesprächsinhalt ‚Geschwister‘ insofern in Richtung *field* orientiert dar, als die Thematik angesichts der Ermutigung der Englischlehrerin fortgeführt wird. Ansonsten weisen die Äußerungen überwiegend eine Orientierung in Richtung *tenor* auf, da die Inhalte des Dialogs, wie der Name oder das Alter der Geschwister, nicht vorgegeben wurden und die Lernenden gemäß ihrer individuellen Informationsbedürfnisse Fragen einbringen können.

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung I

2	S2b: You have a brother. What´s the name of your brother ? #00:00:07-0#

Tabelle 6-70: Transkriptausschnitt 3_5_S2a_S2b_2 (1)

Lexikogrammatische Ebene:

Die erste Äußerung „*You have a brother.*“ (s. Tabelle 6-70) erscheint insofern überwiegend frei konstruiert, als hier kein Bezug zu einer ganzheitlich erlernten formelhaften Sequenz erkennbar ist. S2b fügt das Personalpronomen „*you*“ als Subjekt, das Vollverb „*have*“ als Prädikat und die Nominalkonstruktion „*a brother*“ (unbestimmter Artikel + Nomen) als Objekt zielsprachenkonform aneinander.

Die nachfolgende Äußerung „*What’s the name of your brother?*“ lässt insofern einen Bezug zu einer formelhaften Sequenz erkennen, als der Konstruktion möglicherweise die segmentierte *routine* *What’s your name?* zugrunde liegt. Es ist anzunehmen, dass S2b das Possessivpronomen *your* der ursprünglichen *routine* mit dem bestimmten Artikel „*the*“ variiert. Anschließend ergänzt er das segmentierte *pattern* mit der Präpositionalkonstruktion „*of your brother*“ auf syntagmatischer Ebene, um das Possessivverhältnis zum Ausdruck zu bringen. Grammatikalisch stellt sich die Konstruktion damit korrekt dar.

Semantisch-pragmatische Ebene:

In Bezug auf die Analyse des Inhaltswortes „*brother*“ s. die Ausführungen zu Tabelle 6-68. Mit der ersten hier dargestellten Äußerung teilt der Schüler mit, dass S2a einen Bruder hat und setzt in sprachfunktionaler Hinsicht eine Aussage zu den Familienverhältnissen der Gesprächspartnerin um. In der nachfolgenden Äußerung fragt S2b nach dem Namen des Bruders und holt demzufolge eine Information über eine dritte Person ein.

Kontextuelle Ebene:

Mit der einleitenden Feststellung „*You have a brother.*“ erzeugt S2b insofern einen inhaltlichen Bezug zu der bereits im Dialog 3_5_S2a_S2b_1 (s. Tabelle 6-68) erfragten Information, als er wiederholt, dass S2a einen Bruder hat. Hierauf baut insofern auch die nachfolgende Frage auf, als er nun nach dem Namen des Bruders fragt. Die Eigenaktivität der hier dargestellten Äußerungen stellt sich jedoch eingeschränkt dar: Zwar wäre es vermutlich ohne die Ermutigung der Lehrkraft nicht zu den Äußerungen gekommen, aber die Lehrkraft gibt nicht vor, welche Informationen eingeholt werden sollen. Vor diesem Hintergrund kann der erfragte Inhalt des Namens des Bruders als initiativ gewertet werden. Da S2b die Fragen zuerst äußert, kann auch ein Imitationsverhalten weitgehend ausgeschlossen werden.

Äußerung II

4	S2b: How old he? #00:00:11-1#

Tabelle 6-71: Transkriptausschnitt 3_5_S2a_S2b_2 (2)

Lexikogrammatische Ebene:

S2b verwendet in der hier dargestellten Frage (s. Tabelle 6-71) das aus der *routine How old are you?* bekannte Segment „*How old*“ (Fragewort + Adjektiv), welches der Schüler mit dem Personalpronomen „*he*“ kombiniert. Allerdings gelingt es ihm nicht, die korrekte Verbform in der dritten Person Singular (*is*) einzufügen, so dass die Äußerung aufgrund der Auslassung des Verbs nicht der Zielsprache entspricht.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Interessanterweise verwendet S2b das Pronomen „*he*“, obwohl dieses bislang noch nicht explizit im Unterricht eingeführt wurde. In sprachfunktionaler Hinsicht gelingt es dem Schüler – trotz der lexikogrammatikalisch defizitären Konstruktion – nach dem Alter einer weiteren Person zu fragen.

Kontextuelle Ebene:

Nachdem S2a den Namen ihres Bruders genannt hat (s. Zeile 3), bringt S2b die Frage nach dem Alter des Bruders insofern eigenaktiv in den Dialog ein, als die Erkundigung nach dem Alter weder zuvor festgelegt wurde (s. *kontextuelle Analyse* zu Tabelle 6-70), noch S2a zuvor eine ähnliche Frage stellt. Mit dem Gebrauch des Pronomens „*he*“ stellt S2b eine Referenz zu dem zuvor von S2a genannten Namen (s. Zeile 3) her, ohne diesen jedoch zu wiederholen. Dies trägt zur Flüssigkeit des Dialogverlaufs bei.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Die Abfolge der beiden in Tabelle 6-70 dargestellten Äußerungen und „*What’s the name of your brother?*“ deute ich angesichts der semantisch-pragmatischen wie auch kontextuellen Analyse insofern als Umsetzung eines persönlichen Mitteilungsbedürfnisses, als S2b mit der Feststellung „*You have a brother.*“ nicht nur einen inhaltlichen Bezug zum vorausgegangenen Dialog herstellt, sondern sich auf diese Weise möglicherweise auch hinsichtlich der Richtigkeit der behaltene Information vergewissern möchte. Demzufolge ließe sich die Äußerung insofern als indirekte Sprechhandlung deuten, als S2b intendiert, dass die Gesprächspartnerin S2a im Falle des Nichtzutreffens der Aussage eine entsprechende Richtigstellung vornehmen würde.

6.2.2.2.4 Erhebungsphase am Ende des Schuljahres

Exemplarische Dialogsequenz

	[...]
5	S2b: Where live Brian? #00:02:04-8#
6	S2a: In London {Eng} in London <<pp> {England}>. (--) (ähm) What like Jane? #00:02:14-3#
7	S2b: Jane like (--) <<len> doing j-judo and reading books>. #00:02:25-8#
8	S2a: ((lächelt)) #00:02:27-2#
9	S2b: (10) What’s Brian’s favourite football player? #00:02:39-5#
10	S2a: (--) Wayne Rooney. (-) ((lacht)) (-) Who lives Jane? #00:02:49-2#
11	S2b: (-) (ähm) (--) <<len> in Franc-Francfurt in Germany >. What like Brian? #00:03:01-9#
12	S2a: Cats, playing football and dancing. #00:03:06-3#
13	S2b: ((grinst)) #00:03:06-7#
14	S2a: What d-don’t like Jane? #00:03:10-1#
15	S2b: (4) <<len> Playing football > (---) and ch-chocolate ice cream. #00:03:21-7#
16	S2a: <<lachend> {Ohje.} > #00:03:22-8#
17	S2b: (---) Have Sandy a pet? #00:03:29-8#
18	S2a: (-) Yes, one dog. The (*də*) Lucky. He’s black and five years old. #00:03:38-8#
19	S2b: Okay. #00:03:39-3#
20	S2a: What’s the (*də*) favourite star {von} Jane? #00:03:44-1#
	[...]

24	S2a: Sandy like playing computer games and writing e-mails. (-) Have Peter a brother or a s sister? #00:04:18-8#
25	S2b:Hm (--) <<len> Yes, he has one sister. Judy. He´s (äh) she´s three years old.> #00:04:34-0#
26	S2a: Oh! #00:04:36-7#
27	S2b: What don´t like Sandy? #00:04:38-9#
28	S2a: (---) Doing homeworks and spiders. (--) (ähm) What like Peter? #00:04:51-6#
29	S2b: Peter like playing computer games and (-) write e-mails. #00:04:59-9#
30	S2a: Oh! #00:05:00-8#
31	S2b: What´s Sandy´s favourite pet? #00:05:04-4#
32	S2a: A dog. (-) What don´t like Peter? #00:05:11-3#
33	S2b: (--) Doing homeworks and spiders. #00:05:17-3#
34	S2a: ((lacht)) #00:05:18-3#
35	S2b: (--) Okay, that´s finished. #00:05:21-8#
	[...]

Tabelle 6-72: Transkriptausschnitt S2a_S2b

a) Kontextanalyse

field („what’s going on in the situation“):

Für die Erhebung mündlicher Sprachdaten am Ende des Schuljahres stehen den Kindern die Arbeitsblätter einer *information gap activity* zur Verfügung (s. Kapitel 4.5.5). Dem Schüler S2b liegt das *quiz A* und der Schülerin S2a liegt das *quiz B* vor (s. Anhang 2.4.3).

tenor („who is taking part in the situation“):

Beide Lernenden sind sich für die im Unterricht geführten englischsprachigen Dialoge seit über einem halben Jahr als Gesprächspartner/-in vertraut (s. auch Kapitel 6.1.2.2.2, Kapitel 6.1.2.2.3). Das Lächeln (s. Zeile 13) bzw. Lachen (s. Zeilen 16, 34) und Grinsen (s. Zeile 8) beider Kinder im Verlauf des Dialogs deuten auf eine fröhliche Gesprächsatmosphäre hin. Die Dialogführung scheint insofern von einem ausgeglichenen Machtverhältnis geprägt zu sein, als sich der Dialog weitgehend reziprok darstellt und beide Lernenden überwiegend abwechselnd die jeweils fehlenden Informationen ihrer Steckbriefe einholen.

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“): Die sprachlichen Äußerungen der Schülerin/des Schülers orientieren sich insofern überwiegend in Richtung *field*, als beide darum bemüht sind, die fehlenden Informationen auf den Steckbriefen zu erfragen. Darüber hinaus lässt auch die Äußerung „*Okay, that's finished.*“ (s. Zeile 35) des Schülers S2b insofern eine Orientierung in Richtung *field* erkennen, als er darauf hinweist, dass alle ihm zur Verfügung stehenden Informationen bezüglich des Jungens Peter erfragt wurden. Die Äußerung lässt sich insofern auch als *tenor* orientiert bezeichnen, als S2b seine Gesprächspartnerin S2a unterstützt, indem er ihr mitteilt, dass alle Informationen erfragt wurden. Darüber hinaus deutet sowohl die sprachliche als auch parasprachliche Kommunikation der Schülerin S2a auf eine Orientierung in Richtung *tenor* hin, als sie die Antworten ihres Gesprächspartners mit deutsch-/englischsprachigen Ausrufen kommentiert (s. Zeilen 16, 26, 30) bzw. auf diese mit einem Lachen (s. Zeilen 16, 34) reagiert.

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung I

5	S2b: Where live Brian? #00:02:04-8#

Tabelle 6-73: Transkriptausschnitt S2a_S2b (1)

Lexikogrammatische Ebene:

Die hier dargestellte Äußerung (s. Tabelle 6-73) weist keinerlei Bezüge zu einer ganzheitlich erlernten formelhaften Sequenz auf und kann somit als frei konstruiert bewertet werden. S2b fügt das Fragewort „*Where*“ zusammen mit dem Vollverb „*live*“ und dem Namen „*Brian*“ zu einer Äußerung zusammen. Die Konstruktion entspricht allerdings insofern nicht der Zielsprachengrammatik, als hier das Hilfsverb *does* in der dritten Person Singular für eine korrekt formulierte Frage fehlt. Angesichts der Ähnlichkeit der hier verwendeten Wortstellung zur Fragenbildung im Deutschen, kann von einer direkten Übersetzungsstrategie aus der deutschen Sprache ausgegangen werden. Offensichtlich hat S2b noch kein Bewusstsein für die korrekte Fragenbildung im Englischen entwickelt, was auch die nachfolgende Äußerung (s. Tabelle 6-74) zeigt.

11	S2b: [...] What like Brian? #00:03:01-9#

Tabelle 6-74: Transkriptausschnitt S2a_S2b (2)

In ähnlicher Weise fügt der Schüler auch hier lediglich das Fragewort, das Verb und den Namen aneinander, ohne jedoch das Hilfsverb zu ergänzen. Das in der Äußerung (s. Tabelle 6-74) verwendete Fragewort „*what*“ deutet insofern auf einen Segmentierungsprozess hin,

als dieses nun nicht mehr mit der kontrahierten Verbform auftritt, sondern in Verbindung mit einem anderen Verb verwendet wird (s. auch Tabelle 6-77).

Semantisch-pragmatische Ebene:

Bemerkenswert ist, dass S2b das Verb „live“ (s. Tabelle 6-73) in seine Äußerung einbindet, obwohl dieses noch nicht im Unterricht thematisiert wurde. Das Fragewort „Where“ dürfte S2b aus der explizit eingeführten *routine Where are you from?* bekannt sein und ist insofern vermutlich Resultat eines Herauslösungsprozesses, als es bereits in einem anderen Dialog außerhalb des regulär eingeführten *pattern* verwendet wurde (s. Tabelle 6-65, Zeile 8). Mithilfe der frei konstruierten Frage gelingt es dem Schüler, sich nach dem Wohnort einer dritten Person zu erkundigen.

Das Verb „like“ (s. Tabelle 6-74) wurde in UEIII innerhalb des *pattern Do you like_?* eingeführt (s. Kapitel 5.3.4.3), um nach dem Gefallen bestimmter Hobbys im sprachlichen Kontext einer Entscheidungsfrage zu erfragen. In der hier dargestellten Äußerung erfährt das Tätigkeitswort jedoch insofern einen Transfer, als es nun im Kontext einer offenen, selbst konstruierten Frage angewendet wird mit dem Ziel, eine Erkundigung nach dem Gefallen bzw. den Vorlieben einer dritten Person (hier: des Jungen Brian) umzusetzen (Transferleistung, vgl. hierzu auch Kurtz 2016a: 122).

Kontextuelle Ebene:

Die beiden hier dargestellten Äußerungen können hinsichtlich ihrer lexikogrammatikalischen Konstruktion insofern als eigenaktiv bezeichnet werden, als sowohl die Frage nach Brians Wohnort (s. Tabelle 6-73) wie auch die Frage nach Brians Vorlieben (s. Tabelle 6-74) erstmalig von S2b geäußert werden und somit ein Nachahmungsprozess weitgehend auszuschließen ist. Vor dem Hintergrund der Aufgabenstellung einer *information gap activity* (s. Analyse *field*), die das Erfragen bestimmter Informationen vorgibt, basieren die eingebrachten Inhalte dagegen nicht auf der Eigenaktivität des Schülers.

Äußerung II

9	S2b: (10) What's Brian's favourite football player? #00:02:39-5#

Tabelle 6-75: Transkriptausschnitt S2a_S2b (3)

Lexikogrammatische Ebene:

In ähnlicher Weise, wie bereits in der Einzelfallbetrachtung der Schülerin S1a zu beobachten war (s. Kapitel 6.1.1.2.4), segmentiert auch S2b in der hier dargestellten Äußerung (s. Tabelle 6-75) das Frage-*pattern What's your favourite_?*, indem er sowohl den bereits

bekannten *slot* auf paradigmatischer Ebene mit „*football player*“ als auch das Possessivpronomen *your* des ursprünglichen *pattern* mit „*Brian's*“ variiert, so dass ein weiterer variabler *slot* entsteht (*What's _ favourite_?*). Allerdings tauscht er nicht das Fragewort „*what*“ durch *who* aus. Bemerkenswert ist, dass S2b an das Nomen „*Brian*“ zielsprachenkonform das Genitiv -'s anfügt. Dies ist außerdem noch in der Äußerung „*What's Sandy's favourite pet?*“ (s. Tabelle 6-72, Zeile 31) der Fall. Beide Verwendungskontexte, in denen S2b das Genitiv -s korrekt anfügt, deuten darauf hin, dass er möglicherweise ein Regelbewusstsein hinsichtlich der Genitivmarkierung entwickelt hat.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Sowohl der in die Äußerung eingebrachte Name „*Brian*“ als auch das Inhaltswort „*football player*“ sind auf dem *quiz A* entsprechend verschriftlicht (s. Anhang 2.4.3). Es handelt sich demnach nicht um einen Anwendungstransfer der Inhaltswörter auf den vorliegenden Dialogkontext. Mittels der hier dargestellten Frage bringt der Schüler insofern eine Information über eine dritte Person in Erfahrung, als er die Gesprächspartnerin S2a nach Brians Lieblingsfußballspieler fragt.

Kontextuelle Ebene:

Die hier dargestellten Äußerungen können in lexikogrammatischer Hinsicht insofern als eigenaktiv gewertet werden, als die Gesprächspartnerin S2a zwar ebenso in der Lage scheint, das Genitiv -'s korrekt an einen Namen anzuhängen (s. Zeile 2), aber eine vergleichbare Äußerung nicht zu beobachten ist. Stattdessen setzt S2a die gleiche Sprachfunktion mittels eines deutschsprachigen Einschubs um („*What's the (*də*) favourite star {von} Jane?*“, Zeile 20).

Äußerung III

25	S2b: Hm (--) <<len> Yes, he has one sister. Judy. He's (äh) she's three years old. > #00:04:34-0#

Tabelle 6-76: Transkriptausschnitt S2a_S2b (4)

Lexikogrammatische Ebene:

Die erste Äußerung „*Yes, he has one sister.*“ weist keinen Bezug zu einer erlernten formelhaften Sequenz auf. Während das Adverb „*yes*“ zwar in verschiedenen Antwort-*routines*, wie z. B. *Yes, I have.*, eingeführt wurde, deutet die hier beobachtete Verwendung in einer neuartigen Konstruktion mit dem Personalpronomen „*he*“ dagegen auf einen abgeschlossenen Herauslösungsprozess hin. S2b konstruiert in der Folge einen aus Subjekt („*he*“), Prädikat („*has*“) und Objekt („*one sister*“) bestehenden, vollständigen Satz. Das Objekt „*one*

sister“ stellt eine Nominalkonstruktion bestehend aus einem Numerales und dem Nomen dar. Mit der anschließenden Äußerung „*Judy*.“ folgt lediglich ein Einwortsatz, in dem S2b den Namen nennt.

Die letzte hier dargestellte Äußerung „*He’s (äh) she’s three years old.*“ lässt insofern einen Segmentierungsprozess des erlernten *pattern I’m_years old.* erkennen, als die kontrahierte Form *I’m* des ursprünglichen *pattern* zunächst mit „*he’s*“ und anschließend mit „*she’s*“ variiert wird. Den bereits vorhandenen *slot* variiert S2b mit dem Numerales „*three*“ auf paradigmatischer Ebene. Interessanterweise verwendet S2b die beiden kontrahierten Formen „*he’s*“ und „*she’s*“, obwohl diese noch nicht im Unterricht eingeführt wurden. In Anbetracht des bereits beobachteten Gebrauchs der nicht kontrahierten Formen im Dialog 3_5_S2a_S2b_2 (s. Tabelle 6-69, Zeile 10) sowie im Dialog mit der Forscherin während der ersten Aufgabe der Erhebungsphase („<len> **He is** (-)> (äh) **she is** 22 <len> *and she lives not {bei} us.*“, s. S2b, Zeile 74) deuten die hier verwendeten kontrahierten Formen angesichts der kontrahierten Form im ursprünglichen *pattern* auf einen eher bewussten Gebrauch der verkürzten Verbform „-’s“ hin.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Mit dem vorangestellten Adverb „*yes*“ bestätigt S2b, dass Peter Geschwister hat. Dies konkretisiert er in der Folge mit der Information, dass es sich um eine Schwester handelt. Demzufolge teilt er eine Information über eine dritte, nicht am Gespräch beteiligte Person mit. Im Anschluss führt er weitere Informationen in Bezug auf Peters Schwester an, indem er ihren Namen und ihr Alter nennt.

Kontextuelle Ebene:

Auf die Frage der Gesprächspartnerin, ob Peter Geschwister hat (s. Zeile 24), bejaht S2b dies nicht nur, sondern ergänzt unaufgefordert – d. h., ohne dass S2a ihn explizit danach fragt – die auf dem Steckbrief dargestellten Informationen hinsichtlich der Anzahl der Geschwister, des Namens und des Alters. Diese Äußerungen können daher als eigenaktiv gewertet werden. Anstatt ebenso den Namen *Peter* oder eine andere Konstruktion, wie *Peter’s sister*, in seine Antworten zu integrieren, wählt er die kontrahierten Formen mit einem Personalpronomen. Vor dem Hintergrund, dass er zunächst mit „*he’s*“ beginnt und erst nach dem Verzögerungslaut „*she’s*“ äußert, kann angenommen werden, dass aufgrund des parallel stattfindenden *monitoring*-Prozesses (s. Kapitel 3.2.2.1) insofern eine Selbstkorrektur erfolgt, als er vermutlich ausgehend von dem Jungen Peter „*he’s*“ wählt, dann aber womöglich feststellt, dass sich die Kernaussage der Äußerung auf die Schwester bezieht, so dass er korrekterweise „*she’s*“ verwendet. Dies deutet darauf hin, dass S2b bereits

bewusst zwischen dem männlichen und dem weiblichen Personalpronomen unterscheiden kann (s. *lexikogrammatische Ebene*: Beispieläußerung S2b, Zeile 74) – wenngleich dieses hier in einer vermutlich extrahierten Struktur mit der kontrahierten Verbform verwendet wird.

Der Gebrauch von „*has*“ anstelle der zuvor noch von S2a verwendeten Form „*have*“ (s. Zeile 24) deutet noch nicht darauf hin, dass S2b bereits ein Regelverständnis hinsichtlich der Verbmodifikation für die dritte Person Singular entwickelt hat. Erstens handelt es sich lediglich um einen einzelnen Kontext, in dem der Schüler die richtige Verbform verwendet und zweitens wird die unregelmäßige Verbform *has* als lexikalisches Element erlernt.

Äußerung IV

27	S2b: What don't like Sandy? #00:04:38-9#

Tabelle 6-77: Transkriptausschnitt S2a_S2b (5)

Lexikogrammatische Ebene:

S2b konstruiert mit der hier dargestellten Äußerung (s. Tabelle 6-77) einen überwiegend frei formulierten Satz, der jedoch in puncto Wortstellung und Verbformmodifikation nicht der Zielsprachengrammatik entspricht.

Vor dem Hintergrund, dass „*don't*“ nicht an die dritte Person Singular angeglichen wird und „*don't*“ bislang lediglich als festes Segment verwendet wurde (s. Tabelle 6-62; Tabelle 6-63; S2b, Zeile 18), ist davon auszugehen, dass es sich um ein formelhaftes Sequenzsegment handelt, welches möglicherweise aus einem Segmentierungsprozess der bereits erlernten *routine No, I don't*. stammt. Wenngleich „*don't*“ möglicherweise noch als Sequenzsegment verwendet wird, so setzt der Schüler dieses bereits in verschiedenen Kontexten gezielt ein, um eine Verneinung zum Ausdruck zu bringen (s. Tabelle 6-62; Tabelle 6-63; S2b, Zeile 18). Somit kann angenommen werden, dass S2b bereits in Ansätzen ein Bewusstsein für die korrekte Fragenbildung im Englischen, für die das Hilfsverb *do* benötigt wird, entwickelt hat. Allerdings muss auch darauf hingewiesen werden, dass die Wortstellung insofern nicht der englischen Sprache entspricht, als das Subjekt „*Sandy*“ korrekterweise zwischen den Verbformen stehen müsste (*What doesn't Sandy like?*).

Semantisch-pragmatische Ebene:

Mit der hier dargestellten Äußerung fragt S2b seine Dialogpartnerin nach den Abneigungen bzw. dem Missfallen des Mädchens Sandy. In ähnlicher Weise, wie bereits in den Äußerungen zuvor (s. Tabelle 6-73, Tabelle 6-74), stellt S2b auch hier eine offene Frage, obwohl im Unterricht bislang oftmals eher spezifische Informationen mittels Entscheidungsfragen

eingeholt wurden. Angesichts der darüber hinaus integrierten Verneinung stellt die Äußerung in sprachfunktionaler Hinsicht eine bemerkenswerte Leistung dar.

Kontextuelle Ebene:

Die Konstruktion der Äußerung gelingt dem Schüler insofern eigenaktiv, als der Steckbrief lediglich ein trauriges Gesicht (☹) abbildet, aber kein sprachliches Gerüst für die lexikogrammatikalische Struktur der Frage liefert (s. Anhang 2.4.3).

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Angesichts der Konzeption der Aufgabe, die einen Informationsaustausch in Bezug auf die abgebildeten Kinder vorsieht (s. Kapitel 4.5.5) und somit nicht zum Austausch persönlicher Informationen ermutigt, stellt sich eine Rekonstruktion der möglicherweise umgesetzten Kommunikationsbedürfnisse schwierig dar. Dennoch lassen zumindest die unaufgefordert erfolgten Äußerungen des Schülers (s. Tabelle 6-76) insofern auf die Umsetzung eines Mitteilungsbedürfnisses schließen, als S2b auf diese Weise zielgerichtet zur erfolgreichen Bearbeitung der Aufgabe beiträgt.

6.2.2.3 Zusammenfassung

Die hier eingenommene prozessorientierte Perspektive auf die Entwicklung produktiven Sprechens des Schülers S2b macht deutlich, dass S2b im Laufe des Schuljahres insofern zunehmend produktiver mit der englischen Sprache umgeht, als sich das anfänglich überwiegend beobachtete paradigmatische Variationsverhalten der ganzheitlich erlernten formelhaften Sequenzen im Laufe des Schuljahres zu einer intensiven Segmentierungs- und Analysetätigkeit auf hohem, möglicherweise nicht nur unterrichtlich beeinflusstem Niveau weiterentwickelt. Im Folgenden wird die Sprechentwicklung des Schülers S2b hinsichtlich der benannten Merkmale produktiven Sprechens auf Grundlage der hier erfolgten lexikogrammatischen, semantisch-pragmatischen und kontextuellen Analysen exemplarischer Äußerungen zusammengefasst dargestellt.

Eigenaktive Kombination formelhafter Sequenzen

S2b bringt sowohl *routines* als auch verschiedene *patterns* in den unterschiedlichen Dialogkontexten der drei erfassten Unterrichtseinheiten kontinuierlich eigenaktiv ein. Entgegen der anfänglichen Einschätzung der Englischlehrerin (s. Kapitel 6.2.2.1) deutet dieses Verhalten insofern auf eine aktive Gesprächsteilnahme hin, als S2b mittels der Vielzahl eigenaktiver Kombinationen formelhafter Sequenzen maßgeblich die Inhalte wie auch die umgesetzten Sprachfunktionen in den Dialogen bestimmt. In ähnlicher Weise, wie dies bereits im Falle der ebenso leistungsstarken Schülerin S1a zu beobachten war (s. Kapitel

6.2.1.3), verwendet S2b in der Erhebungsphase tendenziell weniger formelhafte Sequenzen. Dies steht insofern auch in Einklang mit den quantitativen Analyseergebnissen, als auch hier zu beobachten war, dass der Gebrauch formelhafter Sequenzen im Ganzen sowie der *routines* und *patterns* im Besonderen von UEIII zur Erhebungsphase leistungsniveau-unabhängig überwiegend signifikant abnimmt (s. Kapitel 6.1.3.2.3).

Eigenaktive paradigmatische Variationen

Sowohl die Komplexität als auch die Spezifität der paradigmatischen Füllelemente nehmen im Laufe des Schuljahres tendenziell zu. Während sich die Füllelemente in UEII beispielsweise im zweiten *slot* des Antwort-pattern *My favourite_is_*. überwiegend eingliedrig darstellen (z. B.: „snowy“, s. Tabelle 6-52, Zeile 9), nimmt die Komplexität in UEII und UEIII insofern zu, als vermehrt auch mehrgliedrige Füllelemente zu beobachten sind (z. B.: „(S2m), (S2h) and (S2c)“, s. Tabelle 6-64). Hier gelingt es S2b auch erstmalig, das Plural-pattern *My favourite_are_*. korrekt anzuwenden sowie das Nomen im ersten *slot* entsprechend der Pluralform eigenaktiv zu modifizieren („friends“, s. Tabelle 6-64). Da es S2b jedoch in einem weiteren Verwendungskontext des Plural-pattern nicht gelingt, das Nomen des ersten *slot* entsprechend der Pluralform des zweiten Füllsegments korrekt anzupassen („My favourite **music star** are the Beatles“, s. Tabelle 6-61, Zeile 21), weist dies allein jedoch noch nicht auf ein Regelbewusstsein hinsichtlich der Unterscheidung zwischen Singular und Plural hin (s. hierzu auch *freie Konstruktionen*). Überdies erscheint auffällig, dass es S2b auch gegen Ende des Schuljahres nicht gelingt, das Fragewort *what* im pattern *What's your favourite_?* im Falle einer Integration personenbezogener Nomen durch *who* zu ersetzen (s. Tabelle 6-61, Zeilen 17, 19) und das, obwohl dieses Phänomen kurz vor der Aufzeichnung des 5 min chat explizit in Form einer semi-kommunikativen Übung mit Transfer (s. auch Kapitel 5.3.2.1) im Unterricht thematisiert wurde (s. Kapitel 5.3.4.3, Unterrichtsstunde 3_1 in G2).

Die zunehmende Spezifität der Füllelemente ist insofern erkennbar, als S2b zu Beginn der UEI beispielsweise den *slot* des pattern *What's your favourite_?* zunächst lediglich mit Inhaltswörtern der aktuellen Unterrichtseinheit variiert, wie z. B. mit „pet“ (s. Tabelle 6-50, Zeile 7) oder mit Inhaltswörtern vorangegangener Unterrichtseinheiten, wie „colour“ (s. Tabelle 6-50, Zeile 5), um sich nach den Vorlieben der jeweiligen Dialogpartner zu erkundigen. In einem Fall erreicht er mittels der gezielten Integration eines weiteren pattern und der paradigmatischen Variation mit demselben Füllelement „pet“ insofern eine Vertiefung der Thematik ‚Haustiere‘, als er den neuen Mitschüler der Klasse zunächst nach seinem Lieblingshaustier fragt und sich im Anschluss erkundigt, ob dieser auch eines besitzt (s. Tabelle 6-51). Vor dem Hintergrund, dass sich beide Gesprächspartner erst seit wenigen

Wochen kennen, scheint S2b auf diese Weise einem tatsächlich vorhandenen Informationsbedürfnis nachzugehen.

Das paradigmatische Variationsverhalten des Schülers S2b entwickelt sich schließlich insofern weiter, als er ab UEII zunehmend Inhaltswörter integriert, die er ursprünglich in anderen unterrichtlichen Kontexten (z. B.: „*a name sign*“, s. Tabelle 6-54) oder womöglich auch außerhalb des Unterrichts erlernte, wie z. B. die Nominalkonstruktion „*a tree*“ (s. Tabelle 6-52, Zeile 6). Die paradigmatische Variation des *pattern Have you got_?* mit der Nominalkonstruktion „*a name sign*“ (s. Tabelle 6-54) ist insofern bemerkenswert, als S2b hier möglicherweise auf das nicht umgehängte Namensschild seiner Gesprächspartnerin hinweist und somit einen indirekten Sprechakt realisiert (s. auch Tabelle 6-70). Ebenso deutet auch die in UEIII eingefügte Nominalkonstruktion „*the beach*“ im *pattern Do you like_?* (s. Tabelle 6-65, Zeile 4) auf eine zunehmende Spezifität hin, da es S2b gelingt, sich unmittelbar auf den vorherrschenden (inszenierten) Umgebungskontext zu beziehen.

Die paradigmatische Variation des *pattern Have you got_?* mit den Inhaltswörtern „*a sister*“ und „*a brother*“ lässt dagegen insofern eine eigenaktiv vorgenommene Vertiefung der Gesprächsthematik ‚Geschwister‘ erkennen, als S2b nach der allgemeinen Frage, ob S2a überhaupt Geschwister hat, gezielt nach dem Vorhandensein einer Schwester/eines Bruders fragt (s. Tabelle 6-68). Auf diese Weise gelingt es S2b mithilfe des *pattern Have you got_?*, präzise Informationen hinsichtlich der familiären Verhältnisse der Gesprächspartnerin einzuholen.

Die Vielseitigkeit des hier dargestellten paradigmatischen Variationsverhaltens lässt zudem auf eine gewisse Experimentierfreudigkeit des Schülers im Umgang mit den erlernten *patterns* schließen. Seine englischsprachigen Äußerungen unterstützen diese Annahme insofern, als kein Füllsegment im Teilkorpus des Schülers doppelt verwendet wird. Darüber hinaus decken sich die fallanalytischen Ergebnisse insofern auch mit der hier eingenommenen quantitativen Analyseperspektive, als auch im Gesamtkorpus eine tendenzielle Zunahme der *type frequencies* (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche) von UEI zu UEII zu UEIII zu beobachten war (s. Kapitel 6.1.4.1.1). Das paradigmatische Variationsverhalten des Schülers S2b nimmt von UEIII zur Erhebungsphase hin erkennbar ab. Auch dies entspricht den quantitativ-frequenzanalytischen Ergebnissen insofern, als die *type frequencies* (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche) von UEIII zur Erhebungsphase signifikant abnehmen (s. Kapitel 6.1.4.1.1).

Eigenaktive syntagmatische Ergänzungen

Die in den Dialogsequenzen beobachteten syntagmatischen Ergänzungen treten vorrangig ab UEII auf. S2b stellt dem *pattern It's_.* in zwei Fällen die Konjunktion „*and*“ voran (s.

Tabelle 6-56) und trägt auf diese Weise zur Kohärenz seines aus mehreren Äußerungen bestehenden *turn* bei. Darüber hinaus ergänzt S2b in verschiedenen Dialogkontexten das *pattern I'm/I am*_, indem er zum einen das Adverb „too“ anfügt (s. Tabelle 6-53; Tabelle 6-61, Zeile 5), um eine Gemeinsamkeit zu seiner Gesprächspartnerin zum Ausdruck zu bringen. Zum anderen ergänzt er teilweise frei konstruierte Kausalsätze (s. Tabelle 6-62, Tabelle 6-66), um seine Mitteilungen hinsichtlich des eher moderaten oder sehr guten Befindens zu begründen.

Im letzten Fall dient die syntagmatische Ergänzung „*of your brother*“ (s. Tabelle 6-70) dem Ausdruck eines Possessivverhältnisses. Diese Äußerung stellt sich zwar in lexikogram-matischer Hinsicht korrekt dar, entspricht allerdings insofern nur m. E. dem authentisch mündlichen Sprachgebrauch, als hier eine Nominalkonstruktion mit dem Genitiv -'s üblicher erscheint (*What's your brother's name?*, s. hierzu auch *freie Konstruktionen*).

Segmentierungen

Die Segmentierungstätigkeit nimmt im Laufe des Schuljahres tendenziell zu. Während in UEI und UEII keine Äußerungen, denen Teile einer segmentierten formelhaften Sequenz zugrunde liegen, zu erkennen sind, basieren in UEIII und in der Erhebungsphase (s. auch Kapitel 6.2.1.3) dagegen verschiedene Äußerungen auf einem Segmentierungsprozess, wie z. B. „*He's (äh) she's **three years old.***“ (s. Tabelle 6-76, ursprüngliches *pattern* und *slot* hervorgehoben). Auffällig erscheint auch, dass im Dialog der zweiten Erhebungsaufgabe (s. Kapitel 4.5.5) deutlich mehr Segmentierungen vorgenommen werden als in den vorhergehenden Dialogen (s. z. B. Tabelle 6-75; s. Tabelle 6-72, Zeile 31). Demzufolge unterstützen auch die hier beobachteten Tendenzen die im quantitativen Analyseteil geäußerte Vermutung, dass die Konzeption der Aufgabe, Informationen über Dritte einzuholen bzw. zu geben, ein Aufbrechen der ursprünglich für die erste und zweite Person erlernten *patterns/routines* erforderte (s. z. B. Kapitel 6.1.3.3).

Freie Konstruktionen

Im Gegensatz zu den zuvor beschriebenen Segmentierungsprozessen sind freie Konstruktionen bereits ab UEI im Teilkorpus des Schülers S2b beobachtbar. Während der Schüler in UEI zwar lediglich eine zweigliedrige Nominalkonstruktion frei konstruiert („*A cat and a dog.*“, s. 1_4_a_S2b_S2g, Zeile 13),²⁰² nehmen die frei konstruierten Äußerungen ab UEII deutlich zu. Insbesondere die Äußerungen während des *weather report* sind insofern bemerkenswert, als S2b hier die Verbkonstruktionen „*can go in*“ (s. Tabelle 6-57), „*can go*

²⁰² Die dargestellte Äußerung wurde im Rahmen der Einzelfallbetrachtung nicht aufgeführt.

outside“ (s. Tabelle 6-60) und „*can't go outside*“ (s. Tabelle 6-58) verwendet, die noch nicht im Unterricht thematisiert wurden. Diese deuten zwar teilweise auf direkte Übersetzungen aus dem Deutschen hin, stellen sich aber in lexikogrammatischer Hinsicht überwiegend korrekt dar – wenngleich die Äußerungen nicht immer dem üblichen englischen Sprachgebrauch entsprechen.

In UEIII begründet S2b mittels frei konstruierter Äußerungen beispielsweise sein moderates („*I'm okay **because I don't have my book.***“, s. Tabelle 6-62) oder sehr gutes Befinden („*I'm fine **because I'm on the beach.***“, s. Tabelle 6-66), indem er zielsprachenkonforme Nebensätze anfügt (s. auch *syntagmatische Ergänzungen*). Angesichts der Eigenaktivität der hier erfolgten Begründungen sowie der Bezugnahme zu aktuellen Ereignissen bzw. dem inszenierten Strandkontext wird angenommen, dass S2b auf diese Weise persönliche Kommunikationsbedürfnisse realisiert.

Darüber hinaus deutet insofern auch das zielgerichtete Abweichen von erlernten Antwort-*patterns* auf die Umsetzung persönlicher Mitteilungsbedürfnisse hin, als S2b z. B. auf die Frage nach dem Lieblingssportstar („*What's your favourite sports star?*“) nicht mit dem üblichen *pattern* *My favourite is_* reagiert, sondern eigenaktiv die Äußerung „*I don't have one.*“ (s. Tabelle 6-63) konstruiert und somit eine Frage, die bereits das Vorhandensein eines Lieblingssportstars impliziert, spontan verneint. Auch mit der Äußerung „*I come from Brazil.*“ (s. Tabelle 6-67) weicht S2b insofern von dem regulären Antwort-*pattern* zur Mitteilung des Wohnortes ab, als er sowohl ein anderes Verb eigenaktiv verwendet als auch ein fiktives Land ergänzt. Unter Berücksichtigung der kontextuellen Analyse dieser Äußerung deutet die sprachliche Kommunikation des Schülers nicht nur auf die Einfindung in den inszenierten Strandkontext, sondern darüber hinaus auch auf die Übernahme einer selbst kreierten Rolle hin.

Anders als die leistungsstarke Schülerin S1a, deren Äußerungen im Dialog der zweiten Aufgabe mehrheitlich auf segmentierte *patterns* und *routines* hinweisen (s. Kapitel 6.2.1.3), äußert der Schüler S2b hier insofern mehrheitlich freie Konstruktionen, als insgesamt 15 Äußerungen keinerlei Bezüge mehr zu einer formelhaften Sequenz erkennen lassen. Somit trifft zwar auch für den Schüler S2b die bereits in der quantitativ-analytischen Betrachtung der mündlichen Schülerdialoge beobachtete Tendenz eines gleichzeitig abnehmenden Gebrauchs formelhafter Sequenzen in der Erhebungsphase zu (s. Kapitel 6.1.3.1.2), jedoch scheint der Gebrauch formelhafter Sequenzen für S2b im Gegensatz zu S1a gegen Ende des Schuljahres eine tendenziell geringere Bedeutung einzunehmen. Dies unterstützt die Vermutung, dass S2b möglicherweise doch in irgendeiner Form von der englischsprachigen Mutter profitiert –wenngleich lediglich in Form eines englischsprachigen Inputs.

Die frei konstruierten Äußerungen lassen insofern auf einen produktiven Umgang mit der englischen Sprache schließen, als S2b zum einen Verben, wie „live“ (s. Tabelle 6-73), die noch nicht im Unterricht eingeführt wurden und zum anderen Einzelwörtern, wie die Fragewörter „where“ (s. Tabelle 6-73) und „what“ (s. Tabelle 6-74) oder das Verb „like“ (s. Tabelle 6-74, Tabelle 6-77), vollständig aus ihren ursprünglichen Verwendungskontexten ‚herauslöst‘, um diese für neuartige Konstruktionen zu verwenden. Auf diese Weise konnte sich S2b bereits einen großen Wortschatz aneignen, mit dessen Hilfe er zunehmend experimentierfreudiger Wörter aneinanderreihet, um vor allem die sprachliche Herausforderung der zweiten Aufgabe in der Erhebungsphase, Informationen über Dritte einzuholen, zu meistern.

Neben den *bottom-up*-basierten Prozessen produktiven Sprechens lassen die Äußerungen ab UEIII außerdem Ansätze eines grammatikalischen Regelbewusstseins erkennen. In syntaktischer Hinsicht gelingt es dem Schüler bereits, in einfachen Aussagesätzen oder in hypotaktischen Konstruktionen die korrekte Satzgliedstellung umzusetzen (s. Tabelle 6-58, Tabelle 6-62, Tabelle 6-66, Tabelle 6-76). Für Fragesätze ist dies allerdings noch nicht zutreffend, was insbesondere an den offenen Fragen mit Fragewort und den jeweils fehlenden Hilfsverben im Dialog S2a_S2b zu sehen ist (s. Tabelle 6-73, Tabelle 6-74, Tabelle 6-77).

In morphologischer Hinsicht deutet die Vielzahl der sprachlichen Kontexte, in denen S2b Äußerungen zielsprachenkonform mithilfe des Segments „don’t“ verneint, auf ein angebahntes Regelverständnis in Bezug auf die englische Verneinung hin (s. Tabelle 6-62, Tabelle 6-63, Tabelle 6-77) – wenngleich das Segment angesichts der ausbleibenden Modifikation entsprechend der dritten Person Singular und der ausschließlich kontrahierten Form vermutlich noch formelhaft verwendet wird.

Auch im Falle weiterer morphologischer Phänomene, wie der Singular-Plural-Unterscheidung oder der Genitivmarkierung, kann lediglich von einem angebahnten Regelverständnis ausgegangen werden. Zwar gebraucht S2b Nomen/Verben in hierfür notwendigen sprachlichen Kontexten in der Pluralform (z. B.: „friends“, s. Tabelle 6-64; „are“, s. Tabelle 6-64, Tabelle 6-61, Zeile 22), aber verschiedene im Plural korrekt verwendete Nomen wurden auch ausschließlich in der Pluralform eingeführt („boots“, s. Tabelle 6-57; „sandals“ Tabelle 6-59), so dass ein lexikalischer Gebrauch nicht auszuschließen ist. Darüber hinaus gelingt es S2b zwar in der Erhebung, das Genitiv -’s korrekt an Namen anzufügen („Brian’s“, s. Tabelle 6-75; „Sandy’s“, s. Tabelle 6-72, Zeile 31), in weiteren Dialogkontexten konnten aber keine vergleichbaren Äußerungen beobachtet werden.

Bemerkenswert ist, dass S2b zwischen den Kurzformen „I’m“ (s. Tabelle 6-66) bzw. „she’s“/„he’s“ (s. Tabelle 6-76) sowie den entsprechenden Langformen „I am“ (s. Tabelle

6-53; Tabelle 6-61, Zeilen 1, 5, 7) und „*she is*“/„*he is*“ (s. Tabelle 6-69, Zeile 10) variiert. Anders als Kinder, die ausschließlich von den kontrahierten Formen, wie sie teilweise auch im Rahmen der *patterns* eingeführt wurden, Gebrauch machen, deutet das von S2b gezeigte Verhalten insofern auf eine fortschreitende Analysetätigkeit hin, als er die den kontrahierten Formen zugrunde liegende Struktur offenbar durchschaut hat. Demzufolge kann angenommen werden, dass S2b die Kurzform „*I'm*“ nicht mehr ausschließlich formelhaft verwendet (vgl. hierzu auch Kapitel 2.1.1.4.4).

In der Zusammenschau der hier dargestellten fremdsprachlichen Entwicklung des Schülers S2b kann festgestellt werden, dass dem formelhaften Sprachgebrauch von Beginn des Schuljahres bis in UEIII eine wichtige Bedeutung für die Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse zukommt. S2b setzt mittels vielfältiger paradigmatischer und zunehmend auch syntagmatischer Variationen kontextuell relevante Sprechhandlungen zielgerichtet um. Einerseits gebraucht S2b die *patterns* zunehmend produktiver. Andererseits ist insofern auch eine entgegengesetzte Entwicklung zu erkennen, als sich S2b bereits zu einem frühen Zeitpunkt innerhalb des ersten Lernjahres bewusst von den erlernten formelhaften Sequenzen zu lösen scheint, um komplexere Aussagen, wie beispielsweise die erfolgten Begründungen, zu treffen. In diesem Zusammenhang konnte gezeigt werden, dass sowohl die Ermutigung der Lehrkraft, weitere Informationen über die Geschwister der/des Gesprächspartnerin/-partners herauszufinden (s. Tabelle 6-70), als auch die sprachliche Herausforderung der zweiten Erhebungsaufgabe maßgeblich dazu beitragen, dass S2b sein mündliches Sprachkönnen in vollem Umfang unter Beweis stellen kann. Trotz der auf diese Weise ausnahmslos erfolgreich umgesetzten Sprechhandlungen lassen insbesondere die frei konstruierten Äußerungen noch große Defizite im lexikogrammatischen sowie teilweise auch im pragmatischen Bereich erkennen. Im Vergleich zu den Äußerungen anderer leistungsstarker Schüler/-innen in den drei Lerngruppen erscheinen die gegen Ende des Schuljahres beobachteten, überwiegend freien Konstruktionen des Schülers S2b jedoch außergewöhnlich. Ein Einfluss der englischsprechenden Mutter ist daher nicht auszuschließen – wenngleich der Schüler dies nicht offen zugibt (s. Kapitel 6.2.2.1).

In ähnlicher Weise, wie dies bereits bei der ebenso leistungsstarken Schülerin S1a der Fall war (s. Kapitel 6.2.1.3), teilt S2b eine Vielzahl von Informationen, wie z. B. die Begründungen hinsichtlich seines Befindens (s. Tabelle 6-53, Tabelle 6-66), unaufgefordert mit. Neben den individuellen Lernvoraussetzungen einer hohen Motivation, eines stark ausgeprägten Selbstkonzepts sowie der offenen und zugewandten Persönlichkeit des Lernenden (s. Kapitel 6.2.2.1) erscheinen darüber hinaus auch die unterrichtlichen Bedingungen von besonderer Relevanz für das gezeigte mündliche Sprachkönnen. Ähnlich zur Schülerin S1a

schien auch für den Schüler S2b die Offenheit der Aufgaben- und Übungsformate von hoher Bedeutung für das hier beobachtete produktive Sprechen (s. ausführlich Kapitel 6.2.1.3). Darüber hinaus kommt die der Aufgabe *at the beach* vorausgegangene Inszenierung des Sprechhandlungskontextes insofern eine tragende Rolle zu, als sich der Schüler hierdurch in besonderer Weise emotional angesprochen fühlt und hiervon geleitet, auch seine sprachlichen Äußerungen der inszenierten Situation anpasst.

Wenngleich die gesteuerte Partnerwahl durch die Lehrkraft scheinbar zunächst nicht positiv aufgefasst wurde, so zeichnete sich doch ab, dass sich eine Gruppenzusammensetzung aus zwei leistungsstärkeren Kindern für das produktive Sprechen insofern förderlich darstellt (s. auch Kapitel 3.4.5), als sich die Lernenden mit ihren jeweils eingebrachten Äußerungen sprachlich eher herausfordern können, als dies womöglich im Dialog mit einem eher leistungsschwächeren Kind der Falle gewesen wäre. Dies deutet hier bereits auf die große Heterogenität/Spannweite im sprechsprachlichen Leistungsvermögen heutiger Schüler/-innen in der Grundschule hin, der eine Grundschullehrerin (in allen Dimensionen) gewachsen sein muss.

6.2.3 Die Schülerin S1c

6.2.3.1 Darstellung der individuellen Lernvoraussetzungen

Überfachliche Betrachtungsebene

Die achtjährige S1c ist eine eher motivierte Schülerin, die sich zwar nur selten mit Wortbeiträgen aktiv am Unterricht beteiligt, aber dem Unterrichtsgeschehen scheinbar sehr aufmerksam folgt und zudem auch in Einzelarbeitsphasen einen konzentrierten Eindruck auf mich macht. Zwar zeigt sich S1c der Lehrerin und mir gegenüber eher zurückhaltend, auf andere Kinder geht sie dagegen insofern eher offen zu, als sie beispielsweise in einer Situation, in der die Schüler/-innen einen Gesprächspartner für die Bearbeitung einer Übung suchen sollen, ein anderes Mädchen anspricht, um mit diesem gemeinsam zu arbeiten (Phase I, zweite Hospitationsstunde). Im Falle von Verständnisschwierigkeiten wendet sich die Schülerin S1c weniger an die Lehrkraft als vielmehr an ihre Sitznachbarinnen. Neuen Übungen/Aufgaben begegnet S1c eher zurückhaltend bis unsicher, was auch mit ihrem insgesamt eher zurückhaltenden Verhalten in Verbindung stehen könnte. Die Sprachenbiografie der Schülerin S1c ist insofern von Besonderheit, als ihre Erstsprache Türkisch ist und sich S1c im Kreis ihrer Familie vorrangig auf Türkisch unterhält. S1c wurde in Deutschland geboren und besuchte hier einen Kindergarten, in dem sie gezielt gefördert wurde, die deutsche Sprache zu erlernen. Die Schülerin kann sehr flüssig auf Deutsch

kommunizieren – wenngleich mit einem leicht hörbaren türkischen Akzent. Ihr Gesprächsstil weist jedoch keinerlei Auffälligkeiten auf.

In die Klassengemeinschaft scheint die Schülerin S1c gut integriert zu sein, was sich darin äußert, dass S1c zu verschiedenen Mädchen der Klasse – Jungen dagegen eher nicht – in einer freundschaftlichen Beziehung steht. Ihren Mitschülerinnen/-schülern gegenüber zeigt sie sich hilfsbereit, indem sie beispielsweise bereitwillig aushilft, wenn jemand etwas vergessen hat. Die vereinbarten Arbeitsregeln hält S1c sowohl in geschlossenen als auch in offenen sozialen Handlungsstrukturen verlässlich ein.

Fachliche Betrachtungsebene

Im fachlichen Bereich deuten meine Beobachtungen insofern auf ein gutes Hörverständnis der Schülerin hin, als S1c einsprachige Arbeitsaufträge richtig umsetzt und nach Aufforderung der Lehrerin auch in der Lage ist, die Aufgabenstellung auf Deutsch sinngemäß wiederzugeben. Im Bereich des Sprechens äußert sich die Englischlehrerin zu der sehr gut entwickelten Imitationsfähigkeit der Schülerin: „Also S1c kann unglaublich gut auch so imitieren und das dann für sich aufnehmen“ (s. 2_L2). Darüber hinaus weist die Lehrerin auf die gute englische Aussprache der Schülerin hin (s. 2_L2). Die Einschätzungen der Englischlehrerin hinsichtlich des imitativen Sprechens und der Aussprache decken sich überwiegend mit meinen Beobachtungen. Allerdings fielen mir mehrfach Schwierigkeiten der Schülerin mit den typisch englischen Lauten [θ] und [ð] auf. In Partnerarbeitsphasen wendet S1c die erlernten formelhaften Sequenzen korrekt an. Im Falle neu eingeführter Inhaltswörter weist S1c teilweise Unsicherheiten auf, was sich darin äußert, dass sie ihre Gesprächspartnerin während des Dialogs nach der Bedeutung der Wörter fragt. Produktives Sprechen sowie Ansätze von *language awareness* konnten im Beobachtungszeitraum nicht erfasst werden (s. hierzu auch Kapitel 6.2.1.1).

Vor dem Hintergrund der hier dargestellten fachlichen Lernvoraussetzungen der Schülerin ordne ich S1c eher dem oberen Leistungsmittelfeld zu. Diese Einschätzung deckt sich mit dem Eindruck der Englischlehrerin (s. Anhang 4).

6.2.3.2 Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiv-dialogischen Sprechens im Laufe des ersten Lernjahres (3. Klasse) in erfassten Dialogen der Unterrichtseinheiten I bis III und in Dialogen der Sprechdatenerhebung

6.2.3.2.1 Unterrichtseinheit I

Exemplarische Dialogsequenz I

1	S1c: <<sich das Mikrofon vor den Mund haltend> Hello. What's your name?> ((hält S1k Mikrofon hin)) #00:00:05-3#
2	S1k: <<nach vorne beugend> My name is (S1k).> #00:00:07-1#
3	S1c: <<sich das Mikrofon vor den Mund haltend> How old are you?> ((hält S1k das Mikrofon hin)) #00:00:08-5#
4	S1k: <<nach vorne beugend> I'm eight years old.> <<pp> I'm eight years old.> #00:00:13-5#
5	S1c: <<sich das Mikrofon vor den Mund haltend>> (ähm) What's your favourite> <<das Mikrofon S1k hinhaltend> colour?> #00:00:18-9#
6	S1k: <<nach vorne beugend und mit dem Stuhl leicht hin- und herdrehend> My favourite colour is blue. (-)> #00:00:23-4#
7	S1c: <<sich das Mikrofon vor den Mund haltend> (ähm) What's your favourite> <<Mikrofon S1k hinhaltend> pet?> #00:00:24-9#
8	S1k: <<nach vorne beugend> My favourite pet is rabbit and turtle and bird.> #00:00:29-9#
9	S1c: <<sich das Mikrofon vor den Mund haltend> What's your telephone number?> ((hält S1k Mikrofon hin)) #00:00:31-3#
10	S1k: <<nach vorne beugend> My telephone number is eight, nine, eight, four, two, seven, four.> #00:00:36-4#
11	S1c: <<sich das Mikrofon vor den Mund haltend und lächelnd> Bye.> #00:00:37-7#
12	S1k: Bye! ((lächelt)) #00:00:38-5#

Tabelle 6-78: Transkript 1_4_S1c_S1k

a) Kontextanalyse

field („what's going on in the situation“):

Die Schülerin S1c führt im Rahmen einer Stationsarbeit in der vierten Stunde der UEI zusammen mit dem Schüler S1k das *school radio interview* (s. Kapitel 5.3.3.2) ohne eine Form der visuellen Unterstützung. S1c hält ein Spielzeugmikrofon (ohne Aufnahme-funktion) in der Hand, welches den Kindern zur Einfindung in den inszenierten Kontext *radio show* zur Verfügung steht.

tenor („who is taking part in the situation”):

Die Schülerin S1c und der Schüler S1k sind einander vertraut und stehen in einem kameradschaftlichen, jedoch nicht freundschaftlichen Verhältnis zueinander. Der einseitig geführte Dialog – bedingt durch die vorgesehene Interviewsituation der Aufgabenstellung (s. Analyse *mode*) – führt insofern zu einem eher ungleichen Machtverhältnis zwischen den beiden Kindern, als sich S1c in einer agierenden, auf den Dialog Einfluss nehmenden Position befindet, während S1k ausschließlich den reagierenden Part übernimmt und somit keinerlei Einfluss auf die Gesprächsinhalte hat. Die Gefühle der beiden Kinder lassen sich während des Großteils des hier dargestellten Dialogs nicht direkt beobachten. Das Lächeln der Schülerin/des Schülers am Ende des Gespräches (s. Zeilen 11, 12) deutet jedoch darauf hin, dass sich die möglicherweise anfänglich bestehende angespannte Grundhaltung der beiden Lernenden auflöst.

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation”): Eine Orientierung der sprachlichen Äußerungen – bedingt durch das Aufgabenformat – kann sowohl in Richtung *field* als auch in Richtung *tenor* beobachtet werden (s. Kapitel 6.2, Erläuterungen Kontextdimension *mode*). In nonverbaler Hinsicht weist auch der Umgang mit dem Mikrofon eine Orientierung in Richtung *field* auf (s. ausführlich Analyse *mode* zu [Tabelle 6-13](#)).

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerungen I und II

5	S1c: <<sich das Mikrofon vor den Mund haltend>> (ähm) What 's your favourite> <<das Mikrofon S1k hinhaltend> colour >? #00:00:18-9#

Tabelle 6-79: Transkriptausschnitt 1_4_S1c_S1k (1)

Lexikogrammatische Ebene:

Die Schülerin variiert das *pattern* *What's your favourite_?* mit dem Nomen „colour“ auf paradigmatischer Ebene (s. [Tabelle 6-79](#)). In ähnlicher Weise fügt sie in das benannte *pattern* auch das Nomen „pet“ (s. [Tabelle 6-78](#), Zeile 7) ein. In beiden Fällen entstehen auf diese Weise zielsprachenkonforme Äußerungen.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Das Inhaltswort „colour“ (s. [Tabelle 6-79](#)) wurde bereits zu Beginn des ersten Lernjahres eingeführt und wird nun auf den hier vorliegenden Kontext übertragen. In sprachfunktionaler Hinsicht erfragt die Schülerin mithilfe der dargestellten Äußerung die Vorlieben ihres Gesprächspartners, indem sie sich nach dessen Lieblingsfarbe erkundigt.

Kontextuelle Ebene:

S1c bringt die Frage insofern eigenaktiv in den Dialog ein, als sie diese initiativ äußert, d. h., ohne dass sie eine Gegenfrage stellt oder sich einer visuellen Hilfe bedient. In ihrer Rolle als Interviewerin bringt sie neben dem variierten *pattern* *What's your favourite_?* auch verschiedene *routines* eigenaktiv in das Gespräch ein und wendet diese in dem für sie neuartigen sprachlichen Kontext in rekombinierter Weise an.

Während S1c ihrem Gesprächspartner die *turn*-Wechsel mithilfe des Spielzeugmikrofons in der Regel erst nach Beendigung der jeweiligen Frage (hier ausschließlich *routines*, wie z. B. „*How are you?*“) signalisiert (s. Zeilen 1, 3, 9), geschieht dies im Falle der hier dargestellten Äußerung wie auch in Zeile 7 interessanterweise bereits vor Beendigung der Frage. Betrachtet man nun den Zeitpunkt, zu dem dies jeweils geschieht, genauer, so fällt auf, dass dieser sich in beiden Äußerungen insofern identisch darstellt, als die Schülerin jeweils erst nach der Artikulation des *pattern* „*What's your favourite*“ das Mikrofon dem Gesprächspartner hinhält und hierzu parallel das entsprechende Füllelement nennt. Ich deute dieses Verhalten insofern, als S1c die invariabel erlernten *routines* vollständig im Ganzen aus dem Langzeitgedächtnis abrufen. Hingegen scheint die Artikulation der *patterns* vor dem variabel füllbaren *slot* durch das Reichen des Mikrofons unterbrochen, was darauf hindeutet, dass die Schülerin – wenngleich unbewusst – das austauschbare Segment der *patterns* auch non-verbal zum Ausdruck bringt.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Die eigenaktiv vorgenommenen paradigmatischen Variationen des *pattern* *What's your favourite_?*, das über den aktuellen Inhaltsbereich hinausgehende Füllelement „*colour*“ sowie die eigenaktiv eingebrachten *routines* in dem hier dargestellten Dialog deuten auf die Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse hin. Einschränkend muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass die konsequent durchgehaltene Rollentrennung zwischen Fragendem und Antwortendem gemäß der zugrunde liegenden Aufgabenstellung *school radio interview* (s. Kapitel 5.3.3.2) verantwortlich für das ausschließlich agierende statt reagierende Gesprächsverhalten der Schülerin war. Ob das eher zurückhaltende Mädchen auch in einem gleichberechtigt geführten Dialog eine derart aktive Sprecherrolle eingenommen hätte, bleibt angesichts der nachfolgenden Dialoge, in denen S1c eine vorwiegend reagierende Rolle einnimmt, eher fraglich.

6.2.3.2.2 Unterrichtseinheit II

Exemplarische Dialogsequenz I

	[...]
5	S1j: <<mit dem Stuhl drehend> (ähm) I´m nine> years <<ff und Kopf schüttelnd> (äh)> I´m nine. I´m nine years old. <<all> What´s your favourite colour?> #00:00:14-9#
6	S1c: My favourite colour is blue, gold and green. What´s your favourite colour? #00:00:19-5#
7	S1j: My favourite colour is blue and green and black. <<all> What´s your favourite car?> #00:00:23-3#
8	S1c: My favourite car is Porsche. What´s your favourite car? #00:00:26-9#
9	S1j: My favourite car is Lamborgini and Jaguar and (unv.). What´s your favourite number? #00:00:34-4#
10	S1c: My favourite number is ten and four. What´s your favourite number? #00:00:39-7#
11	S1j: <<mit dem Stuhl kippelnd> My favourite number is nine and one.> What´s your favourite pet? #00:00:44-5#
12	S1c: My favourite pet is horse, cat and dog. What´s your favourite pet? ((streicht sich mit der Hand die Haare hinter das Ohr)) #00:00:49-8#
13	S1j: My favourite pet is a spider. (äh) <<nach oben schauend> What´s your favourite> (-) <<all> Have you got a> boyfriend? ((lächelt)) #00:00:58-9#
14	S1c: <<lächelnd> No, I haven´t.> (ähm) What-what´s your favourite pet? #00:01:05-2#
15	S1j: (ähm) (unv.) <<all> What´s your favourite number?> #00:01:12-4#
16	S1c: My favourite number is eight, six, five, one. What´s your [f]-telephone number? #00:01:19-2#
17	S1j: (ähm) One, five, six (ähm), nine, eight (---), six. What´s you favourite (äh) <<all> soccer player>? #00:01:39-3#
18	S1c: <<auf dem Stuhl leicht herumrutschend> No, I have got a favourite soccer player.> ((streicht sich mit der Hand durch das Haar)) #00:01:44-1#
19	S1j: <<all> My favourite soccer player is> Kroos and (äh) (unv.). #00:01:53-4#
20	S1c: How is the weather (*weaðə*)? ((fasst sich an die Nase)) #00:01:54-7#
21	S1j: The weather (*weaðə*) is (-) <<aus dem Fenster schauend> sunny, a blue sky and cloudy and warm>. What´s your favourite weather? #00:02:10-1#
	[...]

Tabelle 6-80: Transkriptausschnitt 2_1_S1c_S1j

a) Kontextanalyse

field („what’s going on in the situation“):

Der dargestellte Dialogausschnitt wurde in der ersten Stunde der UEII im Rahmen eines *5 min chat* (s. Kapitel 5.3.2.3) ohne vorhandene visuelle Unterstützung videografisch aufgezeichnet.

tenor („who is taking part in the situation“):

Die Schülerin S1c steht in einer vertrauten, jedoch nicht freundschaftlichen Beziehung zu dem Schüler S1j. Die weitgehend reziproke Gesprächsführung sowie die eigenaktiv eingebrachten Fragen beider Kinder deuten auf eine gleichberechtigte Dialogführung hin. Während S1j in den Zeilen 7 bis 13 eigenaktiv Fragen in den Dialog einbringt, übernimmt S1c erstmalig in Zeile 14 die Initiative und stellt eine Frage. Ab diesem Zeitpunkt nimmt offenbar auch S1c Einfluss auf den Dialogverlauf.

Das Lächeln beider Kinder (s. Zeilen 13, 14) deutet einerseits auf eine fröhliche Gesprächsatmosphäre hin. Andererseits weist die nonverbale Kommunikation insofern eher auf eine angespannte bzw. nervöse Grundhaltung der beiden Lernenden hin, als S1j sich auf dem Stuhl dreht (s. Zeile 5) bzw. mit dem Stuhl kippelt (s. Zeile 11), während S1c sich zwei Mal mit der Hand durch die Haare streicht (s. Zeilen 12, 18), auf dem Stuhl herumrutscht (s. Zeile 18) und sich an die Nase fasst (s. Zeile 20).

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“):

In Bezug auf die Orientierung der sprachlichen Äußerungen in Richtung *tenor* siehe Kapitel 6.2 (Erläuterungen Kontextdimension *mode*). In Zeile 14 deutet sowohl die verbale als auch die nonverbale Kommunikation der Schülerin S1c darauf hin, dass sie bewusst Einfluss auf den Dialog nimmt, um einen von S1j eingebrachten Gesprächsinhalt nicht weiter zu vertiefen. S1j fragt die Schülerin S1c, ob diese einen Freund („*boyfriend*“) hat (s. Zeile 13), woraufhin S1c lächelnd verneint. Angesichts der eher introvertierten Persönlichkeit der Schülerin sowie ihres kulturellen Hintergrundes (s. Kapitel 6.2.3.1) deute ich dieses Lächeln insofern als Verlegenheit, als ihr eine solche Frage – noch dazu von einem Jungen – möglicherweise eher unangenehm sein könnte. Darüber hinaus formuliert S1c entgegen des bisherigen Dialogverhaltens nicht die entsprechende Gegenfrage, sondern bringt die Frage nach dem Lieblingshaustier wiederholt in den Dialog ein (s. Zeile 14, s. auch Zeile 12). Demzufolge kann angenommen werden, dass S1c von einem ihr eher unangenehmen Thema ablenken möchte und aus diesem Grund überraschend eine aktiv-steuernde Rolle einnimmt.

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven SprechensÄußerung I

6	S1c: My favourite colour is blue, gold and green . [...] #00:00:19-5#

Tabelle 6-81: Transkriptausschnitt 2_1_S1c_S1j (1)*Lexikogrammatische Ebene:*

Die Schülerin S1c variiert das *pattern* *My favourite is*_. im ersten *slot* mit dem Nomen „colour“ und im zweiten *slot* mit der mehrgliedrigen Nominalkonstruktion „blue, gold and green“ (nominalisiertes Adjektiv + nominalisiertes Adjektiv + Konjunktion + nominalisiertes Adjektiv) auf paradigmatischer Ebene (s. Tabelle 6-81). Allerdings gelingt es der Schülerin weder, das Nomen des ersten *slot* noch die Verbform entsprechend des mehrgliedrigen Füllelementes der Pluralform anzupassen (s. auch „*My favourite number is eight, six, five, one.*“, Tabelle 6-80, Zeile 16). Demzufolge kann angenommen werden, dass die Schülerin S1c die zuvor im Unterricht thematisierte Unterscheidung zwischen Singular- und Pluralform (s. Kapitel 5.3.4.2, Unterrichtsstunde 2_1 in G1) in einem spontansprachlichen Dialog noch nicht umsetzen kann.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Während die im zweiten *slot* aufgezählten Farbwörter „blue“ und „green“ explizit zu Beginn des Schuljahres von der Lehrerin eingeführt wurden (s. Kapitel 5.1.2, Tabelle 5-1), ist die Verwendung von „gold“ insofern bemerkenswert, als dieses Farbwort bislang noch nicht im Unterricht thematisiert wurde. Denkbar wäre an dieser Stelle auch eine Übertragung des deutschen Wortes *Gold* in das Englische.

Mittels der hier dargestellten Äußerung drückt die Schülerin insofern ihr Gefallen bzw. eine Vorliebe aus (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 119), als sie mitteilt, dass ihre Lieblingsfarben Blau, Gold und Grün sind.

Kontextuelle Ebene:

Während im Falle des ersten Füllelementes „colour“ anzunehmen ist, dass dieses aus der vorhergehenden Frage des Gesprächspartners übernommen wurde (s. Zeile 5), basiert das mehrgliedrige Füllelement des zweiten *slot* auf der Initiative der Schülerin S1c, da sie vollkommen eigenständig die zu Beginn des Schuljahres erlernten Farbwörter bzw. sogar ein Farbwort, welches über die explizit eingeführten Adjektive hinausgeht, in das *pattern* integriert.

Äußerung II

8	S1c: My favourite car is Porsche . [...] #00:00:26-9#

Tabelle 6-82: Transkriptausschnitt 2_1_S1c_S1j (2)

Lexikogrammatische Ebene:

In der hier dargestellten Äußerung (s. Tabelle 6-82) variiert die Schülerin das *pattern* *My favourite_is_* im ersten *slot* mit dem Nomen „car“ und im zweiten *slot* mit dem Eigennamen „Porsche“ auf paradigmatischer Ebene. Mit Ausnahme des fehlenden unbestimmten Artikels vor dem integrierten Nomen im zweiten *slot* stellt sich die Äußerung ziel-sprachenkonform dar.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Das Inhaltswort „car“ wurde im Unterricht nicht explizit eingeführt, dennoch wird es neben S1c und S1j noch von fünf weiteren Kindern der Lerngruppe (S1d, S1e, S1f, S1h, S1n) im Laufe der UEII und UEIII verwendet. Es ist daher anzunehmen, dass die Schülerin das Lexem entweder aus dem Dialog mit einem dieser Kinder extrahiert hat (*incidental learning*, vgl. Dörnyei 2009: 141) oder dieses möglicherweise auch außerhalb des Unterrichts erlernte (hier z. B. in Bezug auf die Radiowerbung von *Carglass* oder den Film *Cars*).

Die im zweiten *slot* eingefügte Automarke „Porsche“ stellt ein äußerst spezifisches Füllelement dar, welches der Schülerin aus dem außerschulischen Umfeld bekannt sein dürfte. Mithilfe der hier dargestellten Äußerung bringt S1c ihre Vorliebe für eine ganz bestimmte Automarke, nämlich *Porsche*, zum Ausdruck.

Kontextuelle Ebene:

S1j fragt die Schülerin S1c zuvor nach ihrem Lieblingsauto (s. Zeile 7). Somit basiert das Füllelement des ersten *slot* („car“) auf der Initiative des Gesprächspartners, während S1c dieses vermutlich lediglich imitativ in ihrer Antwort aufgreift. Obwohl das hier verwendete Inhaltswort „car“ nicht explizit im Unterricht eingeführt wurde, lässt die Antwort der Schülerin erkennen, dass sie die Bedeutung des Wortes insofern richtig zuordnet, als ihre Antwort, in der sie eine konkrete Automarke nennt, dem Informationsbedürfnis des Fragenden entsprechen dürfte. Vor dem Hintergrund, dass die von ihr geäußerte Automarke „Porsche“ lediglich ein weiteres Mal und zudem zeitgleich innerhalb derselben Übungsphase von einem anderen Schüler (S1f im Dialog 2_1_S1e_S1f) im Korpus der G1 verwendet wird, kann eine Imitation weitgehend ausgeschlossen und folglich von einem eigenaktiv eingebrachten Füllelement ausgegangen werden.

Äußerung III

18	S1c: <<auf dem Stuhl leicht herumschlingend> No, I have got a favourite soccer player. > ((streichet sich mit der Hand durch das Haar)) #00:01:44-1#

Tabelle 6-83: Transkriptausschnitt 2_1_S1c_S1j (3)*Lexikogrammatische Ebene:*

Die Schülerin weicht in der dargestellten Äußerung (s. Tabelle 6-83) erstmalig von dem Gebrauch der ganzheitlich erlernten *routines/patterns* ab und rekombiniert mindestens zwei Sequenzsegmente in einer neuen Äußerung bzw. konstruiert möglicherweise sogar Teile der Äußerung frei. Der erste Teil der Äußerung „*No, I have got*“ entspricht insofern nicht den erlernten Antwort-*routines* *No, I haven't.* oder *Yes, I have.*, als in der hier dargestellten Äußerung das Verb ohne kontrahierte Verneinung verwendet wird und die Schülerin korrekterweise das im *British English* übliche *have got* gebraucht. Es ist daher anzunehmen, dass die Konstruktion auf Grundlage des ‚herausgelösten‘ Sequenzsegments „*No*“ und des frei formulierten „*I have got*“ gebildet wurde.

Der zweite Teil der Äußerung stellt die Nominalkonstruktion „*a favourite soccer player*“ (unbestimmter Artikel + Adjektiv + zusammengesetztes Nomen) dar, welche mit Ausnahme des Artikels aus der initiativ gestellten Frage des Gesprächspartners („*What's your favourite soccer player*“, s. Zeile 17) möglicherweise übernommen wurde. Bemerkenswert ist, dass die Schülerin eigenaktiv den unbestimmten Artikel vor die Nominalkonstruktion setzt. Allerdings gelingt es S1c noch nicht, die Aussage zielsprachenkonform mit *not* bzw. der kontrahierten Form *haven't* zu verneinen.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Mittels der hier beobachteten Kombination verschiedener Sequenzsegmente bringt die Schülerin zum Ausdruck, dass sie keinen Lieblingsfußballspieler hat. Ob sie auf diese Weise auch ihr Missfallen bzw. ihre Abneigung (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 119) gegenüber Fußball – im Sinne einer indirekten Sprechhandlung – bekunden möchte, bleibt jedoch offen.

Kontextuelle Ebene:

Obwohl die Frage des Gesprächspartners bereits das Vorhandensein eines Lieblingsfußballspielers impliziert (s. Ausführungen zu Tabelle 6-35), verneint S1c die zuvor gestellte Frage. S1c bringt die segmentierte bzw. in Teilen frei konstruierte Äußerung insofern eigenaktiv in den Dialog ein, als sie diese ohne eine Form der Unterstützung artikuliert.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Die Eigenaktivität der paradigmatisch variierten Füllelemente sowie teilweise auch die Spezifität der integrierten Inhaltswörter „gold“ (s. [Tabelle 6-81](#)) und „Porsche“ (s. [Tabelle 6-82](#)) deuten insofern auf die Umsetzung persönlicher Mitteilungsbedürfnisse hin, als S1c über die im Unterricht explizit eingeführten Inhaltswörter hinaus Lexeme in das *pattern My favourite_is_* einfügt.

Die in [Tabelle 6-83](#) dargestellte Äußerung, in der S1c das Vorhandensein eines Lieblingsfußballspielers verneint, lässt insofern die Umsetzung eines persönlichen Kommunikationsbedürfnisses erkennen, als die Schülerin von dem bekannten Antwort-*pattern* abweicht, um eine Äußerung mittels teilweise segmentierter sowie teilweise frei konstruierter Bestandteile eigenaktiv zu formulieren. Auch in Anbetracht des sprachlichen ‚Aufwands‘ der Konstruktion, d. h. eine Äußerung, die über das rein Formelhafte hinausgeht, ist anzunehmen, dass S1c ein persönliches Mitteilungsbedürfnis realisiert. Sie nutzt offenbar gezielt die ihr zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen in kreativer Weise, um die Frage, die bereits das Vorhandensein eines Lieblingsfußballspielers impliziert, abzuwenden und eigenständig auszudrücken, dass sie keinen Lieblingsfußballspieler hat.²⁰³

Exemplarische Dialogsequenz II

	[...]
10	S1d: °h (ähm) What´s the weather? #00:00:18-5#
11	S1c: The weather it´s ((schaut aus dem Fenster)) sunny and a little bit windy. What´s the weather? #00:00:24-9#
12	S1d: The weather (*weəðə*) it´s sunny and warm and it´s <<mit dem Kopf zur Seite drehend> a little, little bit cloudy.> #00:00:30-6#
13	S1c: What´s your favourite car? #00:00:31-7#
14	S1d: My favourite car is a run car. What´s your favourite car? #00:00:34-9#
15	S1c: My favourite car is Porsche and (ähm) Lamborgini. ((lächelt)) #00:00:41-6#
16	S1d: (-) What´s your favourite number? #00:00:43-5#
17	S1c: ((fasst sich an das Ohr)) My favourite number is ten and six. What´s your favourite number? #00:00:48-4#
18	S1d: My favourite number is sixty. (ähm) What´s your favourite soccer player? #00:00:53-9#

²⁰³ In UEIII scheint S1c jedoch ihre Meinung dies bezüglich zu ändern, als sie nun Thomas Müller als ihren Lieblingsfußballspieler nennt (s. [Tabelle 6-95](#), Zeile 26). Vor dem Hintergrund, dass die Schülerin im Dialog mit S1b denselben Fußballspieler äußert wie ihre Gesprächspartnerin zuvor (s. [Tabelle 6-95](#)), kann jedoch angenommen werden, dass sie den Namen lediglich imitiert.

	[...]
26	S1d: No, I haven't. <<lächelnd> What's your favourite girlfriend?> #00:01:32-5#
27	S1c: (ähm) My favourite girlfriend is (S1m). What's your favourite boyfriend? #00:01:38-4#
28	S1d: My favourite boyfriend is <<Kopf nach links drehend> (S1g) and (S1f).> #00:01:43-9#
29	S1c: What's your favourite pet? #00:01:46-6#
30	S1d: My favourite pet is a dog. What's your favourite pet? #00:01:49-8#
31	S1c: My favourite pet it's a horse and dog. #00:01:55-8#
	[...]

Tabelle 6-84: Transkriptausschnitt 2_3_S1c_S1d_1

a) Kontextanalyse

field („what's going on in the situation“):

Der hier dargestellte Dialogausschnitt wurde im Rahmen eines 5 min chat (s. Kapitel 5.3.2.3) in der dritten Stunde der UEII im Nebenraum der Klasse, in dem sich außerdem die Forscherin und die Lehrerin zeitweise aufhalten, videografisch erfasst. Der Dialog wurde ohne visuelle Unterstützung, wie z. B. in Form einer *cue card* Übersicht, geführt.

tenor („who is taking part in the situation“):

Die Schülerin S1c steht in einer vertrauten Beziehung zu dem Jungen S1d. Die Kinder sind jedoch nicht näher miteinander befreundet. Die Machtverteilung erscheint insofern eher ausgeglichen, als beide Lernenden eigenaktiv Fragen in den Dialog einbringen und zur inhaltlichen Gestaltung des Gespräches beitragen. Die dialogische Gesprächsführung stellt sich darüber hinaus insofern überwiegend reziprok dar, als beide Kinder jeweils die eingebrachten Fragen der/des Gesprächspartnerin/-partners beantworten und die entsprechende Gegenfrage stellen. Bis auf das Lächeln der Schülerin S1c (s. Zeile 15) sind keine weiteren Gefühle der Kinder direkt beobachtbar.

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“):

Eine Orientierung in Richtung *field* ist insofern erkennbar, als die Schülerin zur Beantwortung der Frage nach dem Wetter aus dem Fenster schaut und erst danach die Frage beantwortet (s. Zeile 11). Hinsichtlich der *tenor*-Orientierung der verbalen Äußerungen siehe Kapitel 6.2 (Erläuterungen Kontextdimension *mode*).

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung I

11	S1c: The weather it's ((schaut aus dem Fenster)) sunny and a little bit windy. [...] #00:00:24-9#

Tabelle 6-85: Transkriptausschnitt 2_3_S1c_S1d_1 (1)

Lexikogrammatische Ebene:

Die hier dargestellte Äußerung (s. Tabelle 6-85) basiert insofern auf einem Segmentierungsprozess (s. auch Tabelle 6-91, Tabelle 6-95, Tabelle 6-102), als die Nominalkonstruktion „*the weather*“ (bestimmter Artikel + Nomen) vermutlich aus der bekannten *routine What's the weather like?* ‚herausgelöst‘ wurde und nun mit dem *pattern It's_* in einer neuen Äußerung rekombiniert wird. Alternativ wäre auch eine direkte Übersetzung aus dem Deutschen (*das Wetter*) denkbar. Schließlich variiert S1c den *slot* des *pattern it's_* mit der zielsprachenkonformen Adjektivkonstruktion „*sunny and a little bit windy*“ (Adjektiv + Konjunktion + Adverb + Adjektiv).

Die Verwendung des Pronomens *it* stellt sich insofern nicht zielsprachenkonform dar, als „*the weather*“ bereits die Funktion des Subjekts einnimmt. In diesem Zusammenhang erscheinen zwei Erklärungsansätze denkbar. Der hier beobachtete sprachliche Fehler könnte auf einer Übergeneralisierung hinsichtlich des in UEII eingeführten *pattern In [LOCATION] it's [WEATHER]* (s. Kapitel 5.3.4.2) basieren: Zwar kann die adverbiale Ergänzung *in_* korrekterweise vorangestellt werden kann, nicht aber die Nominalkonstruktion „*the weather*“. Wahrscheinlicher ist jedoch, dass die Schülerin das Segment „*the weather*“ aus der Vorfrage „*What's the weather?*“ (s. Zeile 10) aufgreift und ihrer Äußerung voranstellt.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Die Schülerin trifft mittels der hier dargestellten Äußerung eine Aussage zum aktuell vorherrschenden Wetter. Die von ihr verwendeten Inhaltswörter wurden im Rahmen dieser Unterrichtseinheit eingeführt und sind damit nicht als Transferleistung zu bewerten. Interessanterweise verwendet S1c den *qualifier „a little bit“* (s. auch Tabelle 6-98). Die Sequenz wurde zwar nicht explizit eingeführt, aber von der Lehrkraft häufiger während der *warming-up* Phasen zu Beginn der Englischstunde zur Beschreibung der aktuellen Wetterlage verwendet (s. auch Kapitel 5.1.2). Der hier beobachtete Gebrauch lässt sich insofern als Resultat eines inzidenziellen Lernprozesses einordnen, als das Erlernen des Adverbs zwar nicht explizit von der Lehrkraft forciert wurde, aber in Anbetracht des fremdsprachlichen

Lehrerinputs und der hiermit verbundenen Aufmerksamkeitsfokussierung das Adverb dennoch erlernt wurde (vgl. Dörnyei 2009: 141-142).

Kontextuelle Ebene:

Während das Segment „*the weather*“ womöglich aus der Vorfrage (s. Zeile 10) imitiert wurde (s. *lexikogrammatische Ebene*), basieren die benannten Wetteradjektive jedoch auf der Eigenaktivität der Schülerin. S1c beschreibt das Wetter auf Grundlage der tatsächlich vorherrschenden Wetterlage [„((schaut aus dem Fenster))“], ohne dass sie hierfür in irgendeiner Form Unterstützung erhält.

Äußerungen II

13	S1c: What 's your favourite car ? #00:00:31-7#
15	S1c: My favourite car is Porsche and (ähm) Lamborghini . ((lächelt)) #00:00:41-6#

Tabelle 6-86: Transkriptausschnitt 2_3_S1c_S1d_1 (2)

Lexikogrammatische Ebene:

In der ersten hier dargestellten Äußerung (s. Tabelle 6-86, Zeile 13) variiert die Schülerin das *pattern* *What's your favourite_?* auf paradigmatischer Ebene mit dem Nomen „*car*“ (s. auch Tabelle 6-82). In der nachfolgend aufgeführten Äußerung (s. Tabelle 6-86, Zeile 15) variiert die Schülerin das *pattern* *My favourite_is_*. im ersten *slot* mit dem Nomen „*car*“ und im zweiten *slot* mit der mehrgliedrigen Nominalkonstruktion „*Porsche and* (ähm) *Lamborghini*“ (Eigenname + Konjunktion + Eigenname). Trotz des mehrgliedrigen Füll-elementes verwendet S1c weder die Plural-Verbform, noch versieht sie das Nomen im ersten *slot* mit einem Plural -s. Die bereits mehrfach beobachtete ausbleibende Modifikation sowohl des Nomens im ersten *slot* als auch der Verbform im *pattern* (s. auch Tabelle 6-81; Tabelle 6-80, Zeile 16) deutet darauf hin, dass die Schülerin noch keinerlei Regelbewusstsein hinsichtlich der Unterscheidung zwischen Singular- und Pluralform entwickelt hat.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Mit der hier dargestellten Frage (s. Tabelle 6-86, Zeile 13) bringt S1c insofern etwas über das Gefallen bzw. die Vorlieben ihres Gesprächspartners in Erfahrung, als sie nach dem Lieblingsauto des Schülers fragt (Analyse des Inhaltswortes „*car*“ s. Analyse zu Tabelle 6-82). Da die Frage das Vorhandensein eines Lieblingsautos impliziert, ist anzunehmen, dass die Schülerin bereits über ein entsprechendes Vorwissen hinsichtlich der Vorlieben des Dialogpartners verfügt, so dass die Sprechhandlung erfolgreich fortgeführt werden kann. Schließlich teilt auch S1c in der nachfolgend aufgeführten Äußerung etwas über ihre

Vorlieben mit, indem sie die Automarken „Porsche“ und „Lamborghini“ als ihre Lieblingsautos bezeichnet (s. Tabelle 6-86, Zeile 15).

Kontextuelle Ebene:

Anders als im Dialog 2_1_S1c_S1j (s. Tabelle 6-82) bringt die Schülerin die Frage nach dem Lieblingsauto hier insofern eigenaktiv in den Dialog ein, als weder das *pattern* *What's your favourite_?* noch das paradigmatische Füllelement „car“ zuvor von ihrem Gesprächspartner geäußert werden. Interessanterweise nennt S1d in seiner Antwort keine spezielle Automarke, sondern bezieht sich mit „a run car“ (s. Zeile 14) eher auf einen bestimmten Autotyp. Auch diese spezifische Antwort deutet auf ein vorliegendes Interesse des Dialogpartners für Autos hin.

Im Gegensatz zu der Äußerung im Dialog 2_1_S1c_S1j (s. Tabelle 6-82) zählt die Schülerin neben „Porsche“ nun auch „Lamborghini“ zu ihren Lieblingsautos. Zwar äußert auch ihr Gesprächspartner S1j in einem vorhergehenden Dialog „Lamborghini“ als eine seiner Lieblingsautomarken (s. Tabelle 6-80, Zeile 9), aufgrund des zeitlichen Abstands von über einer Woche zwischen den beiden Dialogen ist hier jedoch nicht von einem Imitationsverhalten auszugehen, sondern eher von einer produktiven Sprechleistung.

Äußerung IV

27	S1c: (ähm) My favourite girlfriend is (S1m) . What's your favourite boyfriend ? #00:01:38-4#

Tabelle 6-87: Transkriptausschnitt 2_3_S1c_S1d_1 (3)

Lexikogrammatische Ebene:

In der ersten hier dargestellten Äußerung (s. Tabelle 6-87) variiert S1c das *pattern* *My favourite_is_* im ersten *slot* mit dem zusammengesetzten Nomen „girlfriend“ und im zweiten *slot* mit dem Mädchennamen „(S1m)“ auf paradigmatischer Ebene. In der anschließenden Frage variiert die Schülerin das *pattern* *What's your favourite_?* mit dem Nomen „boyfriend“. Allerdings gelingt es der Schülerin noch nicht, das Fragewort entsprechend des personenbezogenen Nomens im *slot* durch *who* zu ersetzen.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Die Inhaltswörter „boyfriend“ und „girlfriend“ wurden in UEI in Verbindung mit dem *pattern* *Have you got_?* thematisiert (s. Kapitel 5.3.4.1). Während das englische Inhaltswort *friend* sowohl männliche als auch weibliche Personen impliziert, erlauben die deutschsprachigen Äquivalente für *Freundin/Freund* eine geschlechtsspezifische Differenzierung. Mit den hier gewählten Inhaltswörtern „boyfriend“ und „girlfriend“ gelingt den Lernenden

somit auch im Englischen eine geschlechtsspezifische Unterscheidung zwischen Freund und Freundin.

In sprachfunktionaler Hinsicht setzt die Schülerin mittels der hier dargestellten Frage insofern eine Erkundigung nach den Vorlieben ihres Gesprächspartners um, als sie S1d nach seinem ‚Lieblingsfreund‘ fragt. Dies kann insofern als Transferleistung (vgl Kurtz 2016a: 126) bezeichnet werden, als hier eine Übertragung des Inhaltswortes sowohl auf einen neuen sprachlichen Kontext, d. h. die Integration des Inhaltswortes in ein anderes *pattern*, als auch auf einen neuen Umgebungskontext, d. h. die Verwendung in einem neuen Dialog mit einem anderen Kind, erfolgt.

Kontextuelle Ebene:

Während S1d in seine Frage das Inhaltswort „*girlfriend*“ integriert und auf diese Weise gezielt nach der ‚Lieblingsfreundin‘ fragt (s. Zeile 26), fügt S1c in der hier dargestellten Äußerung eigenaktiv das Inhaltswort „*boyfriend*“ ein. Auf diese Weise modifiziert sie die Frage insofern entsprechend des vorherrschenden Kontextes, als S1d ein Junge ist, von dem die Schülerin S1c annimmt, dass dieser möglicherweise eher einen besten männlichen Freund als eine beste Freundin hat.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Die eigenaktiv eingebrachte Frage nach dem Lieblingsauto (s. Tabelle 6-86, Zeile 13) wie auch die Spezifität der beiden im Unterricht nicht thematisierten Füllelemente „*Porsche*“ und „*Lamborghini*“ (s. Tabelle 6-86, Zeile 15) lassen darauf schließen, dass S1c ein besonderes Interesse für die Thematik ‚Autos‘ hat und demzufolge auch ein persönliches Kommunikationsbedürfnis in dem hier dargestellten Dialogausschnitt verwirklicht. Vor dem Hintergrund, dass auch ihr Gesprächspartner einen konkreten Autotyp auf die eingebrachte Frage nach dem Lieblingsauto nennt (s. Tabelle 6-84, Zeile 14) und auf diese Weise zeigt, dass er eine genaue Vorstellung von seinem Lieblingsauto hat, ist außerdem anzunehmen, dass S1c die Frage möglicherweise auf Grundlage ihres bestehenden Vorwissens über den Schüler S1d, dass dieser an Autos interessiert ist, konzeptualisiert.

Mit dem eigenaktiv eingebrachten Füllelement „*boyfriend*“ demonstriert die Schülerin, dass sie sprachlich zwischen männlichen und weiblichen Freunden unterscheiden kann. In Anbetracht der im Dialog 2_1_S1c_S1j vermuteten Verlegenheit hinsichtlich der Frage, ob sie einen Freund hat (s. Analyse *mode* zu Tabelle 6-80), kann insofern von der Umsetzung eines persönlichen Kommunikationsbedürfnisses ausgegangen werden, als sie ihren Gesprächspartner mittels der vorgenommenen sprachlichen Differenzierung gezielt nach

dessen ‚Lieblingsfreund‘ in der maskulinen Form fragt. Angesichts entwicklungspsychologischer Erkenntnisse, die darauf hindeuten, dass sich Kinder ab einem Alter von fünf bis sieben Jahren zunehmend geschlechtskonform – d. h. entsprechend ihrer Geschlechtsidentität – als Mädchen oder Jungen verhalten, kann angenommen werden, dass Schüler/-innen im Grundschulalter bewusst eher den Kontakt zu Kindern des gleichen Geschlechts suchen und sich hierbei zunehmend von Kindern des jeweils anderen Geschlechts abgrenzen (vgl. Siegler et al. 2016: 581/583-584).²⁰⁴ Vor diesem Hintergrund kann die Äußerung der Schülerin S1c insofern auch als *face saving act* (vgl. Yule 1996: 129) interpretiert werden, als S1c mittels der sprachlich wie auch inhaltlichen Modifikation vermeidet, weder sich selbst noch S1d in eine möglicherweise in diesem Alter als ‚peinlich‘ empfundene Situation, ein Kind des anderen Geschlechts sympathisch zu finden, zu bringen.

Exemplarische Dialogsequenz III

1	S1d: What-what´s your fa-what´s your favourite car and a colour? #00:00:07-7#
2	S1c: (äh) (---) ((schaut L1 an)) {hä, er hat aber nicht mit Auto gefragt, oder?} #00:00:17-1#
3	S1d: {Doch. Mit Auto und der Farbe} #00:00:21-5#
4	S1c: (äh) Gold and black. What´s your favourite colour car? #00:00:25-2#
5	S1d: My favourite colour car is a red car and red. (5) <<len> My it´s my favourite (-) car is it´s red.> #00:00:46-4#

Tabelle 6-88: Transkript 2_3_S1c_S1d_2

a) Kontextanalyse

field („what’s going on in the situation“):

Nachdem die Lernenden bereits den *5 min chat* (s. Tabelle 6-84) aufgezeichnet haben, fragt L1 die Kinder, ob sie alles äußern konnten, was sie von ihrer Gesprächspartnerin/ihrem Gesprächspartner wissen wollten. S1d teilt der Lehrerin daraufhin mit, dass er S1c gerne noch nach ihrer Lieblingsautofarbe fragen möchte. Ohne dass ein englisches Äquivalent für das Inhaltswort genannt wird, bietet die Lehrerin den Kindern an, den Dialog fortzuführen. In der hier dargestellten Dialogsequenz tauschen sich die Lernenden demzufolge anschließend über ihre Lieblingsautofarbe/-n aus.

²⁰⁴ In der Entwicklungspsychologie wird dieser Prozess als Geschlechtskonstanz bezeichnet. Die Kinder lernen hierbei, dass sich das Geschlecht eines Kindes nicht verändert, auch wenn ein Junge beispielsweise kurzzeitig ein Kleid trägt (vgl. Siegler et al. 2016: 581).

tenor („who is taking part in the situation”):

S1c wirkt in der hier dargestellten Dialogsequenz insofern etwas bestimmter als im vorhergehenden Dialog (s. [Tabelle 6-84](#)), als sie sich bezüglich ihres anfänglichen Unverständnisses nicht an S1d wendet, sondern direkt die Lehrerin anspricht (s. Zeile 2).

Die Gefühle der beiden Kinder sind nicht direkt beobachtbar.

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation”):

Die sprachlichen Äußerungen der Kinder sind sowohl in Richtung *field* als auch in Richtung *tenor* orientiert. Eine Orientierung in Richtung *field* ist insofern erkennbar, als sich S1c Hilfe suchend an die Lehrerin wendet und nachfragt, ob sich die Frage auf das Auto bezieht (s. Zeile 2). Die Lehrerin reagiert nicht unmittelbar, so dass S1d die Möglichkeit hat, selbst zu antworten. S1d richtet seine Erklärung direkt an die Gesprächspartnerin, indem er die beiden Inhaltswörter übersetzt („{Doch. Mit Auto und der Farbe}“, s. Zeile 3). Die Äußerung weist insofern auch eine Orientierung in Richtung *tenor* auf, als er S1c auf diese Weise unterstützt, die Frage richtig zu deuten. Auch die übrigen Äußerungen sind insofern eher *tenor* orientiert, als sich die Kinder auf das Gesagte der/des Gesprächspartnerin/-partners beziehen.

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung

4	S1c: (äh) Gold and black . What's your favourite colour car ? #00:00:25-2#

Tabelle 6-89: Transkriptausschnitt 2_3_S1c_S1d_2

Lexikogrammatische Ebene:

Die Äußerung „*Gold and black*“ (s. [Tabelle 6-89](#)) kann den frei konstruierten Äußerungen zugeordnet werden, da hier lediglich eine Nominalkonstruktion – bestehend aus zwei nominalisierten Farbadjektiven und der Konjunktion „*and*“ – ohne Einbindung in eine formelhafte Sequenz genannt wird.

Schließlich variiert S1c das *pattern* *What's your favourite_?* mit der frei konstruierten Nominalkonstruktion „*colour car*“ (Nomen + Nomen) auf paradigmatischer Ebene. Eine direkte Übersetzung aus dem Deutschen ist insofern eher auszuschließen, als das Lexem *Autofarbe* die umgekehrte Reihenfolge der Inhaltswörter erfordert hätte (also: *car colour*). Entsprechend der Zielsprachengrammatik bedürfte die in der Äußerung gewählte Reihenfolge der Präposition *of* (also: *colour of car*), die Schülerin reiht aber beide Nomen lediglich aneinander.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Anstatt im vollständigen *pattern* *My favourite_is_* zu antworten, nennt S1c lediglich die beiden Farben „gold“ und „black“. Zwar wurden die Schüler/-innen im Unterricht dazu angehalten, möglichst in ganzen Sätzen zu antworten, die hier vorliegende Kurzantwort entspricht jedoch durchaus dem authentischen mündlichen Sprachgebrauch als das Antworten in einem vollständigen *pattern*.

Während das Farbwort „black“ zu Beginn des Schuljahres explizit von der Lehrkraft eingeführt wurde (s. Kapitel 5.1.2), wurde „gold“ nicht im Unterricht thematisiert (s. *semantisch-pragmatische Ebene* zu Tabelle 6-81). Beide Farbwörter erfahren in der hier dargestellten Äußerung insofern eine Spezifizierung der Sprachfunktion ‚Gefallen oder Vorlieben ausdrücken‘ (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 119), als sie nicht nur dazu verwendet werden, die Lieblingsfarben im Allgemeinen (s. Tabelle 6-81), sondern auch, um die Lieblingsautofarbe im Speziellen mitzuteilen.

Das frei konstruierte Füllelement in der nachfolgenden Frage besteht aus den beiden bereits mehrfach verwendeten Inhaltswörtern „colour“ (s. *semantisch-pragmatische Ebene* zu Tabelle 6-79 und Tabelle 6-81) und „car“ (s. *semantisch-pragmatische Ebene* zu Tabelle 6-82). Die Schülerin erfragt mithilfe der Äußerung insofern die Vorlieben ihres Gesprächspartners, als sie sich ebenso nach dessen Lieblingsautofarbe erkundigt.

Kontextuelle Ebene:

In der Frage „*What’s your favourite colour car?*“ übernimmt die Schülerin nicht das Füllelement aus der vorhergehenden Frage ihres Dialogpartners „*car and a colour*“ (s. Zeile 4), sondern modifiziert den paradigmatischen Einschub eigenständig. Vor dem Hintergrund, dass S1c zunächst Verständnisschwierigkeiten bezüglich der von S1j konstruierten Äußerung hat (s. Zeile 3), ist anzunehmen, dass die sprachliche Modifikation des Füllelementes hierin begründet liegt.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Die Verwendung des nicht explizit eingeführten Farbadjektivs „gold“ und dessen sprachfunktionale Spezifizierung in der Äußerung „*Gold and black*.“ deuten insofern auf die Umsetzung eines persönlichen Kommunikationsbedürfnisses hin, als die inhaltlich präzise und darüber hinaus unmittelbar erfolgte Antwort der Schülerin darauf schließen lässt, dass sich S1c für Autos interessiert (s. auch Interpretation zu Tabelle 6-86, Zeile 15 und Tabelle 6-88) und sie sich möglicherweise auch gerne über die Thematik austauscht.

Obwohl die Schülerin S1c tendenziell als eher introvertiert einzuschätzen ist (s. Kapitel 6.2.3.1), gelingt es ihr auch in dem weitgehend offenen Übungsformat des *5 min chat* (s.

Kapitel 5.3.2.3) über die eigenaktive paradigmatische Variation hinaus, Fragen initiativ zu formulieren (s. z. B. Tabelle 6-86). Angesichts der individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerin, die darauf hindeuten, dass sich S1c insbesondere im Kontakt mit der Lehrperson oder mit mir als Forscherin eher zurückhaltend zeigt (s. Kapitel 6.2.3.1), erscheint für das hier gezeigte zunehmend aktivere Gesprächsverhalten der Schülerin die offen gehaltene soziale Handlungsstruktur der simultanen Partnerarbeit insofern ein begünstigender Faktor darzustellen, als sie sich im Umgang mit Gleichaltrigen weniger gehemmt fühlt und von Lehrkraft/Forscherin weitgehend unbeobachtet sprachlich agieren kann.

6.2.3.2.3 Unterrichtseinheit III

Exemplarische Dialogsequenz I

1	((Beide Kinder lächeln sich an.))
2	S1c: Hello, what 's your name? #00:00:03-8#
3	S1e: My name is (S1e). What 's your name? #00:00:06-1#
4	S1c: My name is (S1c). What 's your favourite colour? #00:00:08-7#
5	S1e: My favourite colour is blue and white. What 's your favourite colour? #00:00:12-3#
6	S1c: My favourite colour it 's purple, blue and white. What 's your favourite number? #00:00:18-6#
7	S1e: My favourite number it 's (seven?), six, five, one, one. ((lächelt)) #00:00:29-9#
8	S1c: My telephone number is eight, five (ähm) ((nickt)) four, five, one and six. What 's your favourite pet? #00:00:42-1#
9	S1e: <<lächelnd> My favourite pet it 's a cat.> What 's your favourite cat-<<lächelnd> pet>? #00:00:49-6#
10	S1c: My favourite pet it 's horse and cat. What 's your favourite number? #00:00:57-7#
11	S1e: (--) My favourite number <<len> it 's> one. #00:01:03-6#
12	S1c: My favourite number it 's ten and six. What 's your favourite fruit? #00:01:11-1#
13	S1e: (--) ((schaut S1c lächelnd an)) #00:01:13-9#
14	S1c: <<len und pp> {Was ist dein Lieblingessen?}> #00:01:16-1#
15	S1e: <<mit dem Stuhl von S1c wegdrehend> {Mein} favourite food> <<Augen zusammen-kneifend> it's> (---) {Pizza}. #00:01:23-7#
16	S1c: My favourite fruit it 's (ähm) <<len> {Pfannkuchen}> ((schaut L1 an)) #00:01:30-0#
17	L1: <<len> Pancakes> #00:01:31-8#

18	S1c: ((lächelt)) Pancakes. What´s your favourite horse? #00:01:34-0#
19	S1e: (7) ((flüstert S1c zu, unv.)) #00:01:42-0#
20	S1c: <<pp> ((unv.)) {Ich frag dich, was dein Lieblingspferd ist.}> #00:01:47-0#
21	S1e: (ähm) ((lächelt und greift sich mit dem Finger an den Mund)) <<len> {Schiller} horse.> #00:01:55-8#
22	S1c: My favourite horse is Shire horse. ((lächelt)) #00:01:59-1#
23	S1e: ((lächelt)) #00:01:59-1#
24	S1c: What´s your favourite cat? #00:02:02-9#
25	S1e: My favourite cat is (Name der Katze). #00:02:08-3#
26	S1c: My favourite cat <<lächelnd> it´s orange and white> and (-) Bye! #00:02:19-8#

Tabelle 6-90: Transkript 3_1_S1c_S1e

a) Kontextanalyse

field („what’s going on in the situation“):

Der hier dargestellte Dialog wurde im Rahmen eines 5 *min chat* (s. Kapitel 5.3.2.3) in der ersten Stunde der UEIII ohne visuelle Unterstützung erfasst. Die Englischlehrerin hält sich zeitweise ebenso in dem Nebenraum auf, wird allerdings nicht vom Blickwinkel der Kamera erfasst.

tenor („who is taking part in the situation“):

Die beiden Schülerinnen stehen seit dem ersten Schuljahr in einer freundschaftlichen Beziehung zueinander. Anders als in den bisher betrachteten Dialogen übernimmt S1c in dem hier dargestellten Gespräch insofern eine aktivere Rolle, als ausschließlich sie die Gesprächsinhalte mittels ihrer Fragen bestimmt.

Die Mädchen wirken insofern fröhlich, als sie bereits zu Beginn des Dialogs (s. Zeile 1) sowie im Verlauf des Öfteren lächeln (s. Zeilen 9, 18, 22, 23, 26). Das Lächeln der Schülerin S1e in den Zeilen 13 und 21 ist jedoch insofern eher als Unsicherheit zu deuten, als dieses in Zeile 13 mit einer längeren Sprechpause einhergeht, in der sie S1c ihr Unverständnis signalisiert (s. auch Zeile 19). Infolge dessen gibt S1c jeweils die Frage auf Deutsch wieder (s. Zeilen 14, 20).

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“):

Die sprachliche, parasprachliche und nonverbale Kommunikation der beiden Kinder lässt insofern überwiegend eine Orientierung in Richtung *tenor* erkennen, als sie mittels ihrer

Äußerungen wie auch mittels ihres Lächelns Bezug aufeinander nehmen. S1e signalisiert der Gesprächspartnerin S1c ihr Unverständnis verbal (flüsternd, s. Zeile 19), parasprachlich (lächelnd, s. Zeile 13) wie auch nonverbal (mittels Sprechpausen, s. Zeilen 13, 19) und bittet die Schülerin S1c somit möglicherweise um Hilfe. S1c reagiert auf das Unverständnis ihrer Dialogpartnerin S1e, indem sie ihr die deutsche Übersetzung für die eingebrachten Fragen anbietet (s. Zeilen 14, 20) und sie auf diese Weise darin unterstützt, den Dialog fortzuführen. Eine Orientierung sowohl in Richtung *field* als auch in Richtung *tenor* ist insofern zu beobachten, als S1c nach einem deutschsprachigen Einschub Blickkontakt mit der ebenso anwesenden Englischlehrerin sucht (s. Zeile 16). L1 nennt der Schülerin daraufhin das englischsprachige Äquivalent (s. Zeile 17) und unterstützt S1c auf diese Weise.

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung I

6	S1c: My favourite colour it's purple, blue and white. What's your favourite number? #00:00:18-6#

Tabelle 6-91: Transkriptausschnitt 3_1_S1c_S1e (1)

Lexikogrammatische Ebene:

In der hier dargestellten Äußerung variiert die Schülerin (s. Tabelle 6-91) das *pattern My favourite_is_*. augenscheinlich mit der mehrgliedrigen Nominalkonstruktion „*purple, blue and white*“ (nominalisiertes Adjektiv + nominalisiertes Adjektiv + Konjunktion + nominalisiertes Adjektiv). Ähnlich, wie bereits in den vorausgegangenen Dialogen zu sehen war (s. z. B. Tabelle 6-81; Tabelle 6-80, Zeile 16), gelingt der Schülerin weder die Modifikation in Bezug auf die erforderliche Pluralform des Nomens „*colour*“ noch der erforderlichen Pluralverbform. Gegen die Annahme, dass es sich hier um den vollständigen Gebrauch des *pattern My favourite_is_*. handelt, spricht die Verwendung der kontrahierten Form „*it's*“ (Personalpronomen + Verb) anstelle von *is*. Das *pattern It's_* ist der Schülerin vorrangig aus UEII zur Beschreibung des Wetters bekannt (s. Kapitel 5.3.4.2). Einerseits deutet die Äußerung insofern auf die Rekombination zweier Sequenzsegmente hin, als „*My favourite colour*“ aus dem *pattern My favourite_is_*. möglicherweise segmentiert wurde und mit dem *pattern It's_*. (inklusive der paradigmatischen Variation mit „*purple, blue and white*“) in einer neuen Äußerung rekombiniert wird. Aus psycholinguistischer Perspektive (s. Kapitel 3.2.2.1) ließe sich die Rekombination der Sequenzsegmente insofern deuten, als die Schülerin nach „*My favourite colour*“ die weitere Äußerung konzeptualisiert und schließlich mit „*it's*“ fortfährt. Zwar ist hier keine Sprechpause vor dem Segment „*it's*“ beobachtbar,

was zu einer Unterstützung der Vermutung beitragen würde, allerdings haben die Ausführungen zu Levelts parallelem Sprechmodell (s. Kapitel 3.2.2.1) deutlich gemacht, dass die verschiedenen Prozesse der Konzeptualisierung, Planung und Artikulation mündlicher Sprache simultan verlaufen, so dass hier nicht zwangsläufig Sprechpausen beobachtet werden müssen.

Neben dem Erklärungsansatz der Rekombination zweier Sequenzsegmente wäre insofern auch eine weitere Ursache für den Gebrauch von „it’s“ denkbar, als es sich auch um einen Aussprachefehler im Sinne einer Übergeneralisierung handeln könnte. Da „it’s“ in dem hier vorliegenden Dialog ausschließlich in Verbindung mit „*My favourite*“ verwendet wird (s. Zeilen 6, 10, 12, 16, 26), könnte angenommen werden, dass S1c den [ts]-Laut aus der Fragewort-Verb-Kontraktion *What’s* übernimmt. Angesichts des Zeitpunktes, zu dem dieses Phänomen im Teilkorpus der Schülerin S1c zu beobachten ist, also nachdem die *patterns It’s_* und *In_it’s_* zur Beschreibung des Wetters (in einem bestimmten Land/einer bestimmten Stadt) explizit von der Lehrkraft eingeführt wurden (s. Kapitel 5.3.4.2), gehe ich in der hier dargestellten Äußerung jedoch eher von einer Rekombination zweier Sequenzsegmente aus (s. auch Tabelle 6-85, Tabelle 6-92).

Die Äußerung entspricht insofern nicht der Zielsprachengrammatik, als hier sowohl die Nominalkonstruktion „*My favourite colour*“ als auch „it“ die Satzgliedfunktion des Subjekts übernehmen.

Semantisch-pragmatische Ebene:

S1c verwendet ausschließlich Farbadjektive, die zu Beginn des Schuljahres explizit eingeführt wurden (s. Kapitel 5.1.2). Mithilfe der hier dargestellten Äußerung trifft die Schülerin insofern eine Aussage zu ihren Vorlieben, als sie – anders als in den vorausgegangenen Dialogen (s. z. B. Tabelle 6-81) – neben Blau nun auch Lila und Weiß zu ihren Lieblingsfarben zählt. Zwar entspricht der in der Äußerung erfolgte Einschub von „it’s“ (s. *lexikogrammatische Ebene*) nicht der Zielsprachengrammatik, aber die Segmentierungsleistung der Schülerin erscheint angesichts der hierdurch erzielten Hervorhebung der zentralen Satzaussage interessant.²⁰⁵ Im Hinblick auf die Muttersprache der Schülerin stellt sich daher die Frage, ob eine derartige Hervorhebung möglicherweise im türkischen Sprachgebrauch üblich ist. Eine Befragung von zwei türkischen Muttersprachlerinnen ergab, dass dies im türkischen Sprachgebrauch zwar grundsätzlich möglich ist, jedoch sprachlich

²⁰⁵ Im französischen mündlichen Sprachgebrauch ist es durchaus üblich, das Äquivalent *c’est* (*das/es ist*) in eine derartige Äußerung zu integrieren (*Ma couleur préférée c’est le bleu.*) mit dem Ziel, das ursprüngliche Subjekt des Satzes (hier: die Lieblingsfarbe) hervorzuheben.

vollkommen anders realisiert wird. Eine direkte Übersetzungsstrategie aus dem Türkischen ist demzufolge weitgehend auszuschließen.²⁰⁶

Kontextuelle Ebene:

Im Falle von „it’s“ ist ein Imitationsverhalten weitgehend auszuschließen. Die Schülerin bringt das *pattern* eigenaktiv in den Dialog ein, während S1e in ihrer Antwort regulär „is“ verwendet (s. Zeilen 5, 25). Unabhängig von der Ursache des mehrfach auftretenden sprachlichen Phänomens im Teilkorpus der Schülerin S1c deutet die Verwendung von *it’s* anstelle von *is* in den Äußerungen anderer Kinder der Lerngruppe in Verbindung mit dem *pattern* *My favourite is_*. (s. z. B. S1k im Dialog 2_1_S1a_S1k, S1d im Dialog 2_3_S1c_S1d, S1o im Dialog 3_1_S1f_S1o, S1b im Dialog 3_1_S1b_S1c) darauf hin, dass es sich bereits um einen im sprachlichen Repertoire der Lernenden verfestigten Fehler handelt, der von der Lehrkraft möglicherweise nicht hinreichend korrigiert wurde und somit einer expliziten Thematisierung bedurft hätte.

Äußerung II

16	S1c: My favourite fruit it's (ähm) <<len> { Pfannkuchen }> ((schaut L1 an)) #00:01:30-0#

Tabelle 6-92: Transkriptausschnitt 3_1_S1c_S1e (2)

Lexikogrammatische Ebene:

S1c variiert das Sequenzsegment *My favourite_* mit dem Nomen „fruit“ und rekombiniert dieses mit dem *pattern* *It's_*. (s. Tabelle 6-92). In das *pattern* fügt die Schülerin das deutsche Nomen „Pfannkuchen“ ein. Mittels der Strategie des *code mixing* gelingt es S1c an dieser Stelle, ihr lexikalisches Defizit zu kompensieren. Eine ausführliche Begründung für die Einordnung der Äußerung als Segmentierung im Sinne einer Rekombination zweier Sequenzsegmente siehe *lexikogrammatische Ebene* zu Tabelle 6-91.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Die Verwendung des Inhaltswortes „fruit“ im ersten *slot* ist insofern interessant, als dieses nicht explizit im Unterricht eingeführt wurde und ausschließlich von der Schülerin S1c im Korpus der G1 gebraucht wird. Das deutsche Füllelement „Pfannkuchen“ (Hyponym) im zweiten *slot* lässt sich in semantischer Hinsicht nicht dem gewählten Hyperonym „fruit“ unterordnen und wirft somit die Frage auf, ob sich S1c im Falle des Füllelementes „fruit“ versprochen hat (s. *kontextuelle Ebene*). Mit der hier dargestellten Äußerung bringt S1c

²⁰⁶ Regulär würde die Äußerung *Meine Lieblingsfarbe ist Blau.* im Türkischen *En sevidiğm renk mavi.* lauten. Eine Äußerung, in der Blau entsprechend hervorgehoben wird, lautet dann wie folgt: *En sevidiğm renk – mavidir.*

insofern eine Vorliebe zum Ausdruck, als sie Pfannkuchen als ihre Lieblingsspeise bezeichnet.

Kontextuelle Ebene:

Die Schülerin S1c bringt das Inhaltswort „fruit“ eigenaktiv in den Dialog ein, d. h., ohne dass S1e das Lexem zuvor bereits verwendet (s. Zeile 12). Aufgrund von Verständnisschwierigkeiten der Schülerin S1e hinsichtlich des hier verwendeten nicht im Unterricht thematisierten Füllelementes (s. Zeile 13) übersetzt S1c die Frage wie folgt: „{Was ist dein Lieblingsessen?}“ (s. Zeile 14). Da S1c dem verwendeten Wort die Bedeutung des bekannten Inhaltswortes *food* zuschreibt, ist anzunehmen, dass sich S1c in der hier dargestellten Äußerung nicht bewusst für den Gebrauch des Inhaltswortes „fruit“ im Sinne von Obst entscheidet, sondern die Artikulation „fruit“ auf einem bedeutungsunterscheidenden Aussprachefehler basiert. Obwohl S1e in ihrer nachfolgenden Antwort das Inhaltswort „food“ verwendet (s. Zeile 15), greift S1c dennoch auf „fruit“ zurück (s. Zeile 16). Dies deutet auf einen möglicherweise bereits verfestigten Aussprachefehler hin.

Äußerungen III

18	S1c: [...] What 's your favourite horse ? #00:01:34-0#
	[...]
22	S1c: My favourite horse is Shire horse . ((lächelt)) #00:01:59-1#

Tabelle 6-93: Transkriptausschnitt 3_1_S1c_S1e (3)

Lexikogrammatische Ebene:

S1c variiert das *pattern* *What's your favourite_?* mit dem Nomen „horse“ auf paradigmatischer Ebene, so dass eine zielsprachenkonforme Äußerung entsteht (s. [Tabelle 6-93](#), Zeile 18). In der nachfolgend aufgeführten Äußerung (s. Zeile 22) variiert die Schülerin das *pattern* *My favourite_is_* im ersten *slot* mit dem Nomen „horse“. In den zweiten *slot* fügt sie die Eigennamenkonstruktion „Shire horse“ ein. Interessanterweise verzichtet S1c hier wiederum auf den Einschub von *it's* (s. z. B. [Tabelle 6-92](#)). Mit Ausnahme des fehlenden Artikels im zweiten *slot* stellt sich die Äußerung zielsprachenkonform dar.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Das Inhaltswort „horse“ wurde in UEI innerhalb des Themenbereichs *pets* explizit von der Lehrkraft eingeführt (s. Kapitel 5.3.4.1). Bislang wurde das Lexem jedoch lediglich als Hyponym – d. h. als ein dem Hyperonym *pets* untergeordnetes Inhaltswort – in den *patterns* *Have you got a horse?* oder *My favourite pet is a horse*. gebraucht. Die Verwendung von „horse“ im Frage-*pattern* *What's your favourite_?* ist insofern bemerkenswert, als die Schülerin das bislang ausschließlich als Hyponym verwendete Inhaltswort an die Position

eines Hyperonyms setzt. In sprachfunktionaler Hinsicht gelingt der Schülerin S1c auf diese Weise insofern eine Spezifizierung der Frage nach den Vorlieben der Dialogpartnerin, als sie neben dem Lieblingshaustier (s. Zeile 8) auch etwas über die mögliche Vorliebe der Schülerin zu Pferden, wie z. B. in Bezug auf eine bestimmte Rasse oder anderer Aussehensmerkmale, in Erfahrung bringt. Die adäquate Beantwortung der Frage durch die Gesprächspartnerin setzt allerdings voraus, dass diese auch vertiefte Pferdekennntnisse besitzt. Dass S1c selbst über derartiges Wissen verfügt, verdeutlicht die anschließend dargestellte Antwort der Schülerin, in der sie die Kaltblut-Pferderasse „*Shire horse*“ als ihr Lieblingsspferd bezeichnet.

Kontextuelle Ebene:

Die hier vorgenommenen paradigmatischen Variationen der Schülerin erfolgen insofern eigenaktiv, als S1c weder auf eine visuelle Unterstützung zurückgreift, noch in Form einer Gegenfrage reagiert. Vor dem Hintergrund, dass S1e tatsächlich in der Lage ist, eine bestimmte Pferderasse („{Schiller} horse“, s. Zeile 21) zu nennen, kann angesichts des freundschaftlichen Verhältnisses der beiden Schülerinnen zueinander davon ausgegangen werden, dass S1c über ein entsprechendes Vorwissen bezüglich ihrer Gesprächspartnerin verfügt. Dies stellt für den Erfolg der Sprechhandlung eine wichtige Voraussetzung dar (s. *semantisch-pragmatische Ebene*). Obwohl die entsprechende Gegenfrage der Schülerin S1e ausbleibt, teilt S1c eigenaktiv mit, dass die Pferde der Rasse *Shire horse* ihre Lieblingsspferde sind. Demzufolge übersteigt an dieser Stelle das Mitteilungsbedürfnis der Schülerin S1c das Informationsbedürfnis ihrer Dialogpartnerin.

Äußerungen IV

24	S1c: What's your favourite cat ? #00:02:02-9#
	[...]
26	S1c: My favourite cat <<lächelnd> it's orange and white > and (-) Bye! #00:02:19-8#

Tabelle 6-94: Transkriptausschnitt 3_1_S1c_S1e (4)

Lexikogrammatische Ebene:

In der hier dargestellten Frage (s. Tabelle 6-94, Zeile 24) variiert S1c das *pattern* *What's your favourite_?* mit dem Nomen „cat“ auf paradigmatischer Ebene. In der nachfolgend abgebildeten Äußerung (s. Zeile 26) rekombiniert die Schülerin das Sequenzsegment *My favourite_* mit dem *pattern* *It's_* in einer neuen Äußerung. Während die Schülerin das erste Segment mit dem Nomen „cat“ variiert, fügt sie in das zweite Segment die Nominalkonstruktion „orange and white“ (nominalisiertes Adjektiv + Konjunktion + nominalisiertes Adjektiv) ein. Eine ausführliche Begründung für die Einordnung der Äußerung als

Segmentierung im Sinne einer Rekombination zweier Sequenzsegmente siehe die Ausführungen zu Tabelle 6-91.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Ähnlich, wie bereits in der zuvor analysierten Äußerung (s. Tabelle 6-93) zu sehen war, fügt die Schülerin mit dem Inhaltswort „cat“ ein im Rahmen des Inhaltsbereichs *pets* eingeführtes Inhaltswort ein (s. Kapitel 5.3.4.1), welches bislang jedoch lediglich als Hyponym verwendet wurde. Die paradigmatische Variation mit dem Inhaltswort „cat“ in den hier benannten *patterns* führt zu einer sprachfunktionalen Spezifizierung der Frage (s. Zeile 24) wie auch der Antwort (s. Zeile 26). In der Frage verwendet S1c das Inhaltswort „cat“ in der Funktion eines Hyperonyms, um sich nach der Lieblingskatze ihrer Gesprächspartnerin zu erkundigen. Dies geht insofern mit einer inhaltlichen Eingrenzung der erwarteten Antwort der Dialogpartnerin einher, als S1e sich beispielsweise auf eine Katzenrasse oder eine konkret existierende Katze beziehen muss, um die Sprechhandlung erfolgreich zu bewältigen.

In der hier dargestellten Antwortäußerung ordnet die Schülerin S1c dem im ersten *slot* als Hyperonym gebrauchten Inhaltswort „cat“ die Farbadjektive „orange and white“ unter. Demnach äußert sie keine konkrete Rasse wie in der Frage nach ihrem Lieblingspferd (s. Zeile 22), sondern beschreibt mit großer Wahrscheinlichkeit die Fellfarben ihrer Lieblingskatze. Vor dem Hintergrund, dass die Farbadjektive „orange“ und „white“ bereits zu Beginn des Schuljahres eingeführt wurden (s. Kapitel 5.1.2), erfahren diese nun insofern einen Transfer, als die Wörter aus dem Anwendungskontext der Mitteilung von Lieblingsfarben auf die Beschreibung einer konkreten Katze übertragen werden. Demzufolge gebraucht die Schülerin die ihr bereits verfügbaren lexikalischen Mittel, um eine kontextadäquate Aussage zu treffen (vgl. auch Kurtz 2016a: 126).

Kontextuelle Ebene:

Die Schülerin S1c bringt die Thematik ‚Lieblingskatze‘ in der Frage „What’s your favourite cat?“ (s. Zeile 24) eigenaktiv in den Dialog ein. Angesichts des in der Frage implizierten Vorhandenseins einer Lieblingskatze ist anzunehmen, dass diese insofern aus ihrem Vorwissen über die Schülerin S1e heraus motiviert gestellt wurde, als S1c bereits zu Beginn des Dialogs in Erfahrung bringt, dass Katzen die Lieblingstiere ihrer Gesprächspartnerin sind (s. Zeile 9).

Während S1e im Anschluss den Namen ihrer Katze nennt (s. Zeile 25), beschreibt S1c, die keine eigene Katze besitzt, zwei äußerliche Merkmale (hier: mutmaßlich die Fellfarben)

ihrer Lieblingskatze. Ob es sich hierbei um eine real existierende oder womöglich um eine bekannte Comic-Katze handelt, bleibt allerdings offen.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Insgesamt deuten sowohl die in dem hier dargestellten Dialogausschnitt beobachtete, zunehmend aktivere Sprecherrolle der Schülerin S1c als auch die Vielzahl der hier eigenaktiv eingebrachten Gesprächsinhalte auf die Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse hin.

Der Gebrauch von „it’s“ im *pattern My favourite is...* (s. [Tabelle 6-91](#), [Tabelle 6-92](#), [Tabelle 6-94](#)) weist in lexikogrammatischer Hinsicht auf die Rekombination zweier Sequenzsegmente hin und dient der Schülerin möglicherweise als inhaltliche/sprachfunktionale Hervorhebung der zentralen Satzaussage (hier: die Mitteilung der Lieblingsfarben bzw. des Liebblingssessens).

Der Gebrauch der eigenaktiv eingebrachten Füllelemente „horse“ (s. [Tabelle 6-93](#)) und „cat“ (s. [Tabelle 6-94](#)), die in semantischer Hinsicht bislang lediglich als Hyponyme, d. h. als dem Hyperonym *pet* untergeordnete Lexeme, verwendet wurden, deutet insofern auf die Umsetzung individueller Informationsbedürfnisse hin, als es der Schülerin auf diese Weise gelingt, eine äußerst spezifische Sprachfunktion in Bezug auf die Frage nach dem Lieblingspferd/der Lieblingskatze zu verwirklichen. Darüber hinaus lässt die in der Antwort deutlich gewordene Kenntnis mindestens einer Pferderasse („Shire horse“, [Tabelle 6-93](#)) auf ein besonderes Interesse der Schülerin für die Thematik schließen. Vor dem Hintergrund, dass mit den Fragen sowohl nach dem Lieblingspferd als auch der Lieblingskatze die Implikationen verbunden sind, dass die Gesprächspartnerin eine Vorliebe für Pferde bzw. für Katzen hat bzw. zumindest über ein spezifischeres Wissen hinsichtlich beider Tiere verfügt, stellt der Bezug zu einem bereits thematisierten Gesprächsinhalt in demselben Dialog oder der Rückgriff auf Vorwissen bezüglich der Vorlieben der Gesprächspartnerin (s. auch Kapitel 3.2.2.1, Weltwissensspeicher) eine zentrale Voraussetzung für den Erfolg der Sprechhandlungen dar.

Das hier gezeigte zunehmend aktivere Gesprächsverhalten der Schülerin sowie die sprachfunktionale Spezifizierung der Redebeiträge erlauben die Annahme, dass sich die Zusammenarbeit mit einer befreundeten Schülerin insofern begünstigend auf die Entwicklung des produktiven Sprechens der Schülerin S1c auswirkt, als es ihr auf einem Fundament gemeinsam geteilten Vorwissens gelingt, Gesprächsinhalte mittels der erlernten formelhaften Sequenzen zu vertiefen.

Exemplarische Dialogsequenz II

	[...]
12	S1c: What's the weather like today? #00:00:38-3#
13	S1b: ((zieht die Augenbrauen zusammen)) #00:00:41-4#
14	S1c: What's your favourite weather like? #00:00:42-7#
15	S1b: This (*dis*) is (ähm) <<an L1 wendend> {Was heißt egal?}> #00:00:45-0#
16	L1: It doesn't matter. #00:00:46-4#
17	S1b: It doesn't matter. ((wirft Ball in die Luft und fängt ihn wieder auf)) #00:00:54-6#
18	S1c: Okay! What's your telephone number? #00:00:56-8#
19	S1b: <<den Ball weniger weit hochwerfend und wieder auffangend> five, nine, six, one, five, nine. What's YOUR favourite (äh) what's your telephone number?> #00:01:03-5#
20	S1c: My telephone number is eight, four, six, one, five. Have you got a pet? #00:01:10-7#
21	S1b: No, I haven't (*hæfit*). ((wirft Ball wieder hoch und fängt ihn auf)) (---). #00:01:19-4#
22	S1c: ((schaut auf cue card Übersicht)) What's your favourite football team? #00:01:21-6#
23	S1b: <<Ball in beiden Händen drehend> I don't like (äh) {ich meine} I no I haven't (*hæfit*) a football team {doch} (ähm) {es} is German.> #00:01:35-0#
24	S1c: My favourite football team it's German. (4) #00:01:46-2#
25	S1b: My favourite football player <<lächelnd> it's Thomas Müller ((lacht)) {und} (ähm) Manuel Neuer.> #00:01:56-3#
26	S1c: My favourite football player is Thomas Müller. ((schaut auf cue card Übersicht)) Can you swimming? #00:02:03-8#
27	S1b: I CAN swimming. <<Kopf zu S1c drehend> Can YOU swimming?> #00:02:06-1#
28	S1c: Yes, I can. #00:02:07-7#
29	S1b: Will you swimming? #00:02:10-1#
30	S1c: ((nickt)) Yes. #00:02:12-7#
31	S1b: <<zeigt mit der Hand auf sich> And me.> #00:02:13-2#
32	S1c: Okay! #00:02:14-8#
33	S1b: Come! ((winkt mit der Hand und lacht)) #00:02:17-3#
34	S1c: What's your favourite colour? #00:02:18-2#
35	S1b: My favourite colour it's (ähm) purple. What's YOUR favourite colour? #00:02:24-0#

36	S1c: My favourite colour is white and blue. Have you got a horse? #00:02:30-1#
37	S1b: (ähm) No, I haven't (*hæfɪt*) {aber} (-) I riding a horse. #00:02:40-6#
38	S1c: Ah, okay. #00:02:41-3#
39	S1b: And spring. #00:02:44-6#
40	S1c: Can you reading a book? #00:02:47-2#
41	S1b: (ähm) Oh, I like reading a book. I (ähm) reading (ähm) for five and six > ((schaut L1 an)) {Was heißt Klässler?} < #00:03:03-5#
	[...]
52	S1c: Do you like dancing? #00:03:34-5#
53	S1b: <<lächelnd und sehr betont> Oh, I like dancing. Do you like dancing?> #00:03:38-1#
54	S1c: A little bit. Do you like pet? #00:03:42-4#
55	S1b: Oh (ähm) I like pet. Do you like pet? #00:03:50-7#
56	S1c: I like pet. #00:03:52-2#
57	S1b: What's your (ähm) favourite horse (äh) {genau} what's your favourite horse? #00:03:57-7#
58	S1c: My favourite horse it's (äh) (--) (white?) yes. What's your favourite-favourite horse? #00:04:10-1#
59	S1b: MY favourite horse is a (Name des Pferdes). <<len> The (*dæ*) horse (ähm) colour is (ähm) {hell} (ähm) and {er} is twenty years old.> (--) Okay, come {wir gehen jetzt} swimming! ((macht auffordernde Handbewegung und steht auf)) #00:04:41-3#
60	S1c: Okay! #00:05:02-1#

Tabelle 6-95: Transkriptausschnitt 3_5_S1b_S1c

a) Kontextanalyse

field („what's going on in the situation“):

Die hier dargestellte Dialogsequenz wurde in der fünften Stunde der UEIII im inszenierten Kontext *at the beach* (s. Kapitel 5.3.3.2) im Rahmen einer Stationsarbeit im Nebenraum der Klasse, in dem sich auch die Englischlehrerin L1 zeitweise aufhält, videografisch erfasst (ausführliche *field*-Analyse s. Tabelle 6-37).

tenor („who is taking part in the situation“):

Die Schülerinnen stehen in einer vertrauten Beziehung zueinander – wenngleich sie nicht eng miteinander befreundet sind. Die Äußerungen der Schülerin S1b in den Zeilen 15 und 17 lassen insofern auf eine eher Macht einnehmende Rolle schließen, als sie den von S1c

eingebrauchten Gesprächsinhalt mit der erfragten Sequenz „*It doesn't matter!*“ (s. Zeile 17) als scheinbar irrelevant abwendet. Darüber hinaus beschränkt sich S1c in ihren *turns* lediglich auf das Gefragte, während S1b darüber hinaus Informationen in den Dialog einbringt, nach denen sie nicht explizit gefragt wurde (s. Zeilen 41, 59). Entgegen meiner Einschätzung geht die Englischlehrerin jedoch davon aus, dass sich S1b in dem Dialog generell, d. h. über den betrachteten *turn* hinaus, der Gesprächspartnerin S1c überlegen fühlt:

Ja, ich glaube bei S1b ist es so, wenn sie sich ein Stück weit – das hört sich jetzt fies an – aber wenn sie sich ein Stück weit überlegen fühlt, blüht sie glaube ich auf. Ich glaube, wenn sie dasselbe Interview mit S1a gemacht hätte, wäre S1a die Redensführerin gewesen. Und deswegen war es für S1b zumindest und für das, was sie gesagt hat, wichtig, dass S1c ihre Gesprächspartnerin ist. Wobei ich S1c im Unterricht nicht wesentlich schwächer einschätzen würde als S1b (s. 2_L1).

Anders als in vorhergehenden Dialogen – insbesondere mit ihrer Freundin S1a – zeigt sich die Schülerin S1b im Gespräch mit S1c sprachlich risikobereiter: „S1b ist ja sonst sehr, sehr überlegt. Und sie will ja eigentlich nie irgendwas falsch machen. Und da hat sie jetzt einfach mal drauf los geredet“ (s. 2_L1). Während ich der Einschätzung der Englischlehrerin insofern zustimme, als auch ich S1b in dem hier dargestellten Dialog deutlich weniger gehemmt erlebe als in den Dialogen mit S1a – dies steht womöglich mit dem bereits dargestellten Konkurrenzverhalten zwischen S1a und S1b in Verbindung (s. Kapitel 6.2.1.1) – nehme ich S1c trotz ihrer eher introvertierten Persönlichkeit nicht grundsätzlich als unterlegen wahr.

So bestimmt S1c maßgeblich die Inhalte des Dialogs, indem sie die überwiegende Anzahl der Fragen eigenaktiv in das Gespräch einbringt. Außerdem stellt sich die Gesprächsführung insofern überwiegend reziprok dar, als S1b in der Mehrheit der Fälle auch die entsprechenden Gegenfragen stellt. Während die Gefühle der Schülerin S1c nicht direkt beobachtbar sind, deuten das Lächeln (s. Zeile 25, 53) bzw. Lachen (s. Zeilen 25, 33) sowie die äußerst betonten Äußerungssegmente (s. Zeilen 27, 35, 53) der Dialogpartnerin S1b auf eine fröhliche bis heitere Gesprächsatmosphäre hin.

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“): Die sprachliche wie auch außersprachliche Kommunikation der Dialogpartnerinnen lässt auf eine Orientierung sowohl in Richtung *field* als auch in Richtung *tenor* schließen. Eine Orientierung in Richtung *field* ist insofern erkennbar, als S1c auf die zur Verfügung stehende *cue card* Übersicht schaut (s. Zeilen 22, 26) und S1b die anwesende Englischlehrerin um eine englische Übersetzung eines ihr unbekannten Wortes bittet (s. Zeile 41). Darüber hinaus richtet S1b ihre sprachlichen Äußerungen insofern auf den inszenierten Strandkontext aus,

als sie S1c fragt, ob diese schwimmen möchte („*Will you swimming?*“, s. Zeile 29) bzw. S1c am Ende sogar direkt auffordert, mit schwimmen zu gehen [„*Okay, come {wir gehen jetzt} swimming!*“, Zeile 59]. S1c stimmt den kontextbezogenen Vorschlägen der Gesprächspartnerin jeweils zu (s. Zeilen 30, 32, 60). Die hier dargestellte sprachliche Kommunikation unterstützt die Schülerin S1b mittels ihrer Handbewegungen nonverbal (s. Zeilen 33, 59). Außerdem spielt die Schülerin S1b mit dem als Strandrequisite zur Verfügung gestellten Ball, indem sie diesen immer wieder hochwirft und auffängt bzw. in beiden Händen dreht (s. Zeilen 17, 19, 21, 23).

Die hier beobachtete sprachliche, parasprachliche wie auch nonverbale Kommunikation orientiert sich insofern auch in Richtung *tenor*, als z. B. S1b ihrer Gesprächspartnerin S1c mittels des Verziehens der Augenbrauen das Nichtgefallen/die Irrelevanz der Thematik ‚Wetter‘ signalisiert und S1c sprachlich entsprechend auf ihre Dialogpartnerin eingeht (s. Zeilen 14, 18). Hinsichtlich der Orientierung in Richtung *tenor* bedingt durch das Aufgabenformat siehe Kapitel 6.2 (Erläuterungen Kontextdimension *mode*).

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung I

14	S1c: What's your favourite weather like ? #00:00:42-7#

Tabelle 6-96: Transkriptausschnitt 3_5_S1b_S1c (1)

Lexikogrammatische Ebene:

In der hier dargestellten Frage (s. Tabelle 6-96) variiert S1c das *pattern* *What's your favourite_?* auf paradigmatischer Ebene mit der Nominalkonstruktion „*weather like*“ (Nomen + Präposition). Es ist anzunehmen, dass das benannte Füllelement ein Sequenzsegment der *routine* „*What's the weather like today?*“ (s. Zeile 12) darstellt, welches hier wiederum in ein *pattern* eingefügt wird.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Sowohl das Inhaltswort „*weather*“ als auch die *routine* *What's the weather like (today)?* wurden bereits zu Beginn der UEII eingeführt (s. Kapitel 5.3.4.2). Das Segment „*weather like*“ erfährt somit nach einem zeitlichen Abstand von mehreren Monaten insofern einen Anwendungstransfer (vgl. auch Kurtz 2016: 126), als es in einer neuen sprachlichen Äußerung wie auch in einem neuen situativen Kontext gebraucht wird. In sprachfunktionaler Hinsicht setzt die Schülerin S1c eine Erkundigung nach den Vorlieben ihrer Gesprächspartnerin um, indem sie S1b nach deren Lieblingswetter fragt.

Kontextuelle Ebene:

In Zeile 12 bringt S1c die Thematik ‚Wetter‘ eigenaktiv in den Dialog ein. Überraschenderweise antwortet S1b nicht und verzieht die Augenbrauen (s. Zeile 13). Daraufhin wandelt S1c ihre ursprüngliche Frage ab und fragt nach dem Lieblingswetter des Mädchens („*What’s your favourite weather like?*“, Zeile 14).

Sowohl die nonverbale (s. Zeile 13) als auch die verbale (s. Zeile 15) Reaktion der Dialogpartnerin lassen darauf schließen, dass sich S1b insofern nicht zur Thematik ‚Wetter‘ äußern möchte, als sie die anwesende Englischlehrerin nach dem englischen Wort für *egal* fragt und mit deren Unterstützung schließlich „*It doesn’t matter.*“ (s. Zeile 17) äußert. S1c scheint die Ablehnung ihres eingebrachten Informationsbedürfnisses zu akzeptieren, da sie „*Okay!*“ entgegnet und eigenaktiv die Frage-routine nach der Telefonnummer einbringt (s. Zeile 18).

Äußerung II

26	S1c: [...] ((schaut auf <i>cue card</i> Übersicht)) Can you swimming ? #00:02:03-8#

Tabelle 6-97: Transkriptausschnitt 3_5_S1b_S1c (2)

Lexikogrammatische Ebene:

Die Schülerin S1c variiert das *pattern* *Can you_?* mit dem nominalisierten Verb „*swimming*“ auf paradigmatischer Ebene (s. [Tabelle 6-97](#)). Anders als das *pattern* *Do you like_?* erfordert das hier verwendete *pattern* die Verbform jedoch im Infinitiv. Vor dem Hintergrund, dass die Schülerin auch in einer nachfolgenden Äußerung nicht die korrekte Verbform wählt („*Can you **reading** a book?*“, s. Zeile 40), ist anzunehmen, dass sie noch nicht bewusst zwischen der Verwendung des *gerund* und des Infinitivs unterscheiden kann.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Das hier eingefügte Tätigkeitswort „*swimming*“ wurde im Rahmen der UEIII innerhalb des Inhaltsbereichs *hobbies* explizit eingeführt. In sprachfunktionaler Hinsicht erkundigt sich S1c, ob ihre Gesprächspartnerin in der Lage ist, zu schwimmen. Angesichts des inszenierten Kontextes *at the beach* integriert die Schülerin mit dem Inhaltswort „*swimming*“ eine für den Kontext relevante Tätigkeit, die in einem realen Strandkontext tatsächlich hätte umgesetzt werden können.

Kontextuelle Ebene:

Die Schülerin S1c reagiert zwar mit der hier dargestellten Äußerung nicht in Form einer Gegenfrage, schaut aber zuvor auf die *cue card* Übersicht, die das *pattern* *Can you_?* ohne Füllelement in einer Sprechblase abbildet (s. Kapitel 5.3.3.2, [Abb. 5-14](#)). Somit basiert zwar

der Gebrauch des *pattern* nicht zwangsläufig auf der Initiative der Schülerin, das eingefügte Füllelement aber schon.

Äußerung III

54	S1c: A little bit. [...] #00:03:42-4#

Tabelle 6-98: Transkriptausschnitt 3_5_S1b_S1c (3)

Lexikogrammatische Ebene:

Die Schülerin verwendet die Nominalkonstruktion „*A little bit.*“ (unbestimmter Artikel + Adjektiv + Nomen) zielsprachenkonform (s. Tabelle 6-98). Interessanterweise überträgt die Schülerin mit dieser Äußerung ein bereits im Rahmen des Themenbereichs *weather* häufiger geäußertes, jedoch nicht explizit eingeführtes Segment (s. Tabelle 6-85) auf einen neuen Umgebungs- wie auch Sprachkontext.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Die hier eingebrachte, vermutlich inzidenziell erlernte (vgl. Dörnyei 2009: 141) Sequenz dient in sprachfunktionaler Hinsicht insofern als *qualifier*, als S1c eine Antwort auf die Frage, ob sie Tanzen mag, zwischen den beiden Polen **Yes, I like.* und **No, I don't like.* geben kann und demzufolge eine Abschwächung bzw. Verstärkung (vgl. Nordquist 2018: ohne Seitenangabe) hinsichtlich des Gefallens bzw. Nichtgefallens der genannten Tätigkeit unabhängig von den ursprünglich erlernten *routines* zum Ausdruck bringt.

Kontextuelle Ebene:

Anstatt mittels einer der regulär erlernten *routines* zu antworten, wählt S1c eigenaktiv die Konstruktion „*A little bit.*“. Demzufolge ‚improvisiert‘ sie auf der Grundlage der ihr zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen mit dem Ziel, eine inhaltlich möglichst zutreffende Mitteilung zu machen (vgl. Kurtz 2001: 123). Im Anschluss führt die Schülerin den thematischen Wechsel von ‚Hobbys‘ zu ‚Haustieren‘ insofern initiativ herbei, als S1c nicht die entsprechende Gegenfrage stellt, sondern das Inhaltswort „*pet*“ in das *pattern* einfügt (s. Zeile 54).

Äußerungen IV

54	S1c: [...] Do you like pet ? #00:03:42-4#
	[...]
56	S1c: I like pet. #00:03:52-2#

Tabelle 6-99: Transkriptausschnitt 3_5_S1b_S1c (4)

Lexikogrammatische Ebene:

S1c variiert das *pattern* *Do you like_?* auf paradigmatischer Ebene mit dem Nomen „pet“ (Tabelle 6-99, s. Zeile 54), welches jedoch in Anbetracht der Unbestimmtheit der genannten Menge mit einem Plural -s versehen werden müsste.

Die in Zeile 56 dargestellte Antwortäußerung konstruiert S1c insofern frei, als kein unmittelbarer Bezug zu einer ganzheitlich erlernten formelhaften Sequenz erkennbar ist. Zwar entspricht die Konstruktion der korrekten Satzgliedstellung (Subjekt + Prädikat + Objekt), allerdings müsste auch hier das Nomen „pet“ im Plural verwendet werden, da es sich um eine allgemeine Aussage und damit um eine unspezifische Menge von Haustieren handelt.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Das in das *pattern* *Do you like_?* eingefügte Inhaltswort „pet“ (s. Zeile 54) ist insofern interessant, als die Schülerin hier anstelle eines als Hyponym eingeführten Lexems, wie *cat* oder *dog*, das Hyperonym „pet“ verwendet. Somit verallgemeinert S1c die Erkundigung nach den Vorlieben der Gesprächspartnerin, anstatt diese zu spezifizieren (s. z. B. Tabelle 6-93). Eine Verallgemeinerung ist auch im Falle der hier dargestellten Antwort zu beobachten (s. Zeile 56), da die Schülerin mitteilt, dass sie Haustiere mag, ohne hierbei jedoch ein ganz Bestimmtes zu benennen.

Kontextuelle Ebene:

Die Schülerin bringt die Thematik ‚Haustiere‘ insofern eigenaktiv in den Dialog ein (s. Zeile 54), als sie die paradigmatische Variation ohne einen externen Impuls vornimmt. Vor dem Hintergrund, dass S1b zuvor bereits eine ähnlich konstruierte Antwort einbringt (s. Zeile 56), kann eine Imitation der hier dargestellten Antwortäußerung allerdings nicht ausgeschlossen werden.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Die sprachliche Modifikation der allgemeinen Frage nach dem Wetter zu einer Frage nach dem Lieblingswetter (s. Tabelle 6-98) sowie die sprachlich flexible Reaktion, unmittelbar einen alternativen Gesprächsinhalt mithilfe der Frage nach der Telefonnummer in den Dialog einzubringen, lassen erkennen, dass es der Schülerin S1c gelingt, *patterns* und *routines* eigenaktiv zu kombinieren.

Zwar basiert weder der Gebrauch des *pattern* in der Äußerung „*Can you swimming?*“ (s. Tabelle 6-97) auf der Eigenaktivität der Schülerin, noch handelt es sich bei dem eingefügten paradigmatischen Füllelement um ein über den aktuellen Inhaltsbereich hinausgehendes Inhaltswort, aber die Eigenaktivität der Variation in Verbindung mit dem inszenierten

situativen Strandkontext deutet insofern auf die Umsetzung eines persönlichen Kommunikationsinteresses hin, als eine möglicherweise gemeinsam durchzuführende Aktivität der Kenntnis bedarf, ob die Gesprächspartnerin ebenso Schwimmen kann. In sprachlicher Hinsicht gelingt es jedoch erst der Schülerin S1b, die eingebrachte Thematik ‚Schwimmen‘ in Form einer Einladung, gemeinsam schwimmen zu gehen, entsprechend zu vertiefen.

Mit der in Tabelle 6-98 betrachteten Äußerung verwirklicht die Schülerin insofern ein persönliches Mitteilungsbedürfnis, als sie von den bereits bekannten Möglichkeiten (*Yes, I like./*No, I don't like.), die Frage zu beantworten, abweicht, um ein lediglich geringfügiges Gefallen zum Ausdruck zu bringen. In diesem Sinne deute ich auch den Verzicht, ihrer Gesprächspartnerin S1b die identische Gegenfrage zu stellen und stattdessen ein neues Inhaltswort eigenaktiv in das *pattern* zu integrieren, als einen bewusst herbeigeführten Themenwechsel zu einem möglicherweise für sie interessanteren Gesprächsinhalt.

Die beiden betrachteten Dialoge der UEIII deuten auf eine tendenziell zunehmendere Eigenaktivität der Schülerin hin. Vor allem auf der inhaltlichen Ebene scheint S1c vermehrt Einfluss auf die Gespräche mittels des hier gezeigten paradigmatischen Variationsverhaltens zu nehmen. Zwei zentrale Aspekte des hier gestalteten Unterrichts deuten darauf hin, einen hohen Einfluss auf die fremdsprachliche Entwicklung der Schülerin zu haben. Neben der offenen Konzeption des Übungsformats *5 min chat* und der Aufgabe *at the beach* (s. ausführlich Kapitel 6.2.1.2.2) scheint darüber hinaus auch die Partnerwahl relevant für das hier gezeigte Sprach-können. Im Vergleich zu den Dialogen der UEII, die S1c allesamt mit männlichen Gesprächspartnern führt, zeigt S1c im Dialog mit dem befreundeten Mädchen S1e und mit der Schülerin S1b insofern eine größere Risikobereitschaft, als sie zunehmend experimentierfreudiger mit den semantischen Relationen der erlernten Inhaltswörter umgeht (Hyponym-Hyperonym-Verhältnis) und auf diese Weise auch das sprachfunktionale Anwendungsspektrum der erlernten *patterns* erweitert (s. Spezifizierung und Verallgemeinerung).

6.2.3.2.4 Erhebung am Ende des Schuljahres

Exemplarische Dialogsequenz I

	[...]
7	S1c: I'm fine. (ähm) What's your favourite best friend? #00:00:57-4#
8	F: Hm my best friend is-I've got two best friends: Lisa and Sonja. ((lächelt)) They are also twenty-nine years old. Have you got a best friend? #00:01:08-9#
9	S1c: My best friend it's (S1m) and (weibl. Vorname) and (weibl. Vorname). #00:01:13-2#

10	F: <<pp> Aha, okay. > #00:01:14-9#
11	S1c: (ähm) What´s your favourite hobby? #00:01:18-2#
12	F: My favourite hobby is taking my dog for a walk. I also like playing badminton, jogging and painting. What´s your favourite hobby? #00:01:30-2#
13	S1c: My favourite hobby is <<lächelnd> painting and (-) (ähm) yes> #00:01:38-8# [...]

Tabelle 6-100: Transkriptausschnitt S1c

a) Kontextanalyse

field („what’s going on in the situation“):

Der vorliegende Dialogausschnitt wurde auf Grundlage der ersten Erhebungsaufgabe (s. Kapitel 4.5.5) geführt. Der Schülerin steht zu Zwecken der visuellen Unterstützung der Sprech-handlungssituation eine *cue card* Übersicht (s. Anhang 2.4.1) zur Verfügung.

tenor („who is taking part in the situation“):

Die Gesprächspartnerinnen nehmen die institutionell bedingten Rollen von Schülerin und Forscherin ein. Die Forscherin ist der Schülerin S1a zum Zeitpunkt der Erhebungssituation bereits seit ca. einem Schuljahr vertraut. In dem hier dargestellten Dialogausschnitt steuert maßgeblich die Schülerin S1c das Gespräch, indem sie mittels ihrer eigenaktiv eingebrachten Fragen die Dialoginhalte bestimmt. Die Forscherin übernimmt demzufolge überwiegend den reagierenden Part, indem sie antwortet und die entsprechenden Gegenfragen stellt. Die Gesprächspartnerinnen wirken insofern fröhlich, als beide im Verlauf des Dialogs lächeln (s. Zeilen 8, 19).

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“):

In dem hier vorliegenden Dialogausschnitt ist insofern lediglich eine Orientierung in Richtung *tenor* erkennbar, als sich die Schülerin weder an den sprachlichen Impulsen der *cue card* Übersicht orientiert, noch Vorgaben zu der Dialoggestaltung gemacht wurden (s. auch Kapitel 6.2, Erläuterungen Kontextdimension *mode*). Die eingebrachten Fragen der Schülerin deuten demnach auf ein tatsächlich vorhandenes Informationsbedürfnis hin.

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung I

7	S1c: [...] (ähm) What´s your favourite best friend ? #00:00:57-4#

Tabelle 6-101: Transkriptausschnitt S1c (1)

Lexikogrammatische Ebene:

Die Schülerin variiert das *pattern* *What's your favourite_?* mit der Nominalkonstruktion „*best friend*“ (Adjektiv im Superlativ + Nomen) auf paradigmatischer Ebene (s. Tabelle 6-101), so dass es zu einer Aneinanderreihung der beiden Adjektive „*favourite*“ und „*best*“ kommt (s. *semantisch-pragmatische Ebene*) Angesichts des personenbezogenen Nomens im *slot* bedarf die Konstruktion anstelle von *what* des Fragewortes *who*. Eine entsprechende Modifikation gelingt der Schülerin trotz der expliziten Thematisierung im Unterricht (s. Kapitel 5.3.4.3, Unterrichtsstunde 3_1 in G1) allerdings noch nicht.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Die hier eingebrachte Nominalkonstruktion „*best friend*“ wurde zwar nicht explizit im Unterricht eingeführt, das Inhaltswort „*friend*“ aber wurde im Rahmen der semi-kommunikativen Übungen mit Transfer als Substitutionsmöglichkeit des *pattern* *Who's your favourite_?* benannt (s. Kapitel 5.3.4.3, Unterrichtsstunde 3_1 in G1). Aus diesem Zusammenhang resultiert möglicherweise insofern auch die Aneinanderreihung der Synonyme „*favourite*“ und „*best*“, als die Bedeutung von *favourite* als ein Bestandteil des *pattern* noch nicht separat erfasst werden kann und „*best friend*“ möglicherweise ebenfalls als invariables Segment abgespeichert wurde. Eine bewusste Aneinanderreihung der Wörter im Sinne von *best-loved* wäre demzufolge eher auszuschließen.

Für die semantisch-pragmatisch korrekte Realisierung der Sprachfunktion, den besten Freund/ die beste Freundin der Gesprächspartnerin in Erfahrung zu bringen, wäre jedoch die Segmentierung des ursprünglich erlernten *pattern* nötig (*Who's your best friend?*).

Kontextuelle Ebene:

Die Schülerin bringt sowohl das *pattern* als auch das Füllelement eigenaktiv in den Dialog ein, d. h., sie reagiert weder in Form einer Gegenfrage, noch greift sie auf die *cue card* Übersicht zurück. Sie nimmt auf diese Weise insofern Einfluss auf den Dialog, als sie mithilfe der hier gewählten *pattern*-Inhaltswort-Kombination den Gesprächsinhalt ‚beste Freunde‘ einbringt.

Äußerung II

9	S1c: My best friend it's (S1m) and (weibl. Vorname) and (weibl. Vorname). #00:01:13-2#

Tabelle 6-102: Transkriptausschnitt S1c (2)

Lexikogrammatische Ebene:

In der hier dargestellten Äußerung (s. Tabelle 6-102) rekombiniert die Schülerin das *pattern* *it's_* (s. auch die Ausführungen zu Tabelle 6-91, Tabelle 6-92, Tabelle 6-94) mit der

weitgehend frei formulierten Nominalkonstruktion „*My best friend*“ (Possessivpronomen + Adjektiv + Nomen). Allerdings gelingt es S1c weder, das Nomen „*friend*“ noch das Verb entsprechend des dreigliedrigen Füllelementes „(S1m) *and* (weibl. Vorname) *and* (weibl. Vorname)“ der Pluralform anzugleichen. Anders als in den bereits erfolgten Aufzählungen vorhergehender Dialogaufnahmen (s. auch Tabelle 6-81; Tabelle 6-80, Zeile 16; Tabelle 6-91) fügt die Schülerin jeweils zwischen die Aufzählungselemente die Konjunktion „*and*“ ein.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Mittels der hier dargestellten Äußerung teilt die Schülerin mit, wer ihre besten Freundinnen sind und trifft somit in sprachfunktionaler Hinsicht eine Aussage zu ihren Vorlieben (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 119). Die Namen der genannten Kinder lassen erkennen, dass S1c ausschließlich Mädchen zu ihren besten Freunden zählt und dass eines davon auch in ihrer Klasse ist. Die Verwendung der Konjunktion „*and*“ zwischen den einzelnen Aufzählungselementen bewirkt – wenngleich dies möglicherweise unbewusst geschieht – eine Hervorhebung der einzelnen Namen.

Kontextuelle Ebene:

Meine Antwort auf die Frage nach der besten Freundin/dem besten Freund erfolgt nicht im üblichen *pattern* *My favourite_is/are_*. (s. Zeile 8), sondern in der Konstruktion *I've got_*. Vor dem Hintergrund, dass ich für meine zuvor gestellte Gegenfrage (s. Zeile 8) ein anderes *pattern* (*Have you got_?*) verwende, ist davon auszugehen, dass die Schülerin die hier dargestellte Äußerung vollkommen eigenständig konstruiert.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Die beobachtete Eigenaktivität der hier eingebrachten Fragen mittels initiativ vorgenommener paradigmatischer Variationen (s. Tabelle 6-101) sowie einer selbstständig erfolgten Segmentierung (s. Tabelle 6-102) in einem der Schülerin bislang fremden situativen Kontext (hier: Sprechdatenerhebung) deuten insofern auf die Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse hin, als die Schülerin die ihr zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen nutzt, um für sie interessante Gesprächsinhalte, wie ‚Freunde‘ und ‚Hobbys‘, in den Dialog zu integrieren.

Exemplarische Dialogsequenz II

1	S1d: What 's telephone number the (*də*) Peter? #00:01:58-0#
2	S1c: (ähm) The (*də*) Peter telephone number it 's (12) <<sich an die Forscherin wendend> {Das steht da nicht drauf.}> #00:02:19-8#

3	F: (äh) hm ((geht zu den Kindern hin)) #00:02:20-6#
4	S1d: ((hält sein Arbeitsblatt hoch)) {Achso, das steht da nicht} #00:02:22-5#
5	F: {Genau} #00:02:23-9#
6	S1c: <<lächelnd> {Achso.}> #00:02:24-7#
7	S1d: What's-have Peter a sister? #00:02:31-1#
8	S1c: (äh) One sister. #00:02:33-0#
9	S1d: And have Peter a brother (*brødeə*)? #00:02:35-9#
10	F: <<sich an (S1c) wendend> {Kannst du nicht vorher noch was über die Schwester sagen?}> #00:02:37-7#
11	S1c: <<len> The (*tə*) sister i-is two years old. And Judy (*ju:di*).> #00:02:50-2#
12	F: Judy. #00:02:49-5#
13	S1d: And (-) what's your favourite-what's your favourite pets have the (*də*) Peter? #00:03:00-1#
14	S1c: <<len> (ähm) Peter it's (--) two guinea-pigs. Harry black and white, one years old. Pit brown, white, black (-)> two years old. #00:03:27-7#
	[...]
26	S1d: And what's not like Peter? #00:04:54-1#
27	S1c: (ähm) Not like Peter it's doing homeworks. (4) #00:05:03-4#
28	S1d: Have Peter a pet? #00:05:08-0#
29	S1c: Yes, he (äh) <<lächelnd> two guinea-pigs>. #00:07:05-0#

Tabelle 6-103: Transkriptausschnitt S1c_S1d

a) Kontextanalyse

field („what's going on in the situation“):

Die Lernenden bearbeiten die zweite Aufgabe der Sprechdatenerhebung (s. ausführlich Kapitel 4.5.5). S1c liegt das *quiz A* und S1d das *quiz B* vor (s. Anhang 2.4.3).

tenor („who is taking part in the situation“):

Das Verhältnis der beiden Lernenden ist kameradschaftlich (s. Kapitel 6.1.3.2.2). Beide Kinder sind sich aus früheren Dialogen als Gesprächspartner vertraut (s. Tabelle 6-84, Tabelle 6-89). Auffällig ist, dass lediglich der Schüler S1d Fragen stellt, während S1c ausschließlich in der Rolle der Antwortenden verbleibt. Da dies auch für die hier nicht

dargestellten Sequenzen des Dialogs S1c_S1d zutreffend ist, stellt sich das Gespräch somit eher einseitig dar und scheint maßgeblich von dem Schüler S1d bestimmt zu werden.

Die Gefühle der beiden Kinder sind insofern beobachtbar, als eine längere Sprechpause der Schülerin S1c darauf hindeutet, dass sie bezüglich der von S1d eingebrachten Frage irritiert scheint (s. Zeile 1). Als sich das angenommene Missverständnis (s. Analyse *mode*) aufklärt, reagiert S1c mit einem Lächeln, was eine gewisse Erleichterung erkennen lässt (s. Zeile 6).

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“): Die sprachlichen Äußerungen der Schülerinnen orientieren sich insofern überwiegend in Richtung *field*, als S1d darum bemüht scheint, die fehlenden Informationen auf den Steckbriefen zu erfragen, während S1c die gewünschten Informationen auf Grundlage der ihr vorliegenden Steckbriefe nennt. Allerdings wird bereits zu Beginn des Dialogs ersichtlich (s. Zeile 1), dass S1d insofern Schwierigkeiten mit der Aufgabe hat, als er nach Peters Telefonnummer fragt, obwohl kein entsprechendes Symbol auf dem Steckbrief aufgeführt ist (s. Anhang 2.4.3, *quiz B*). Da S1c die entsprechende Information nicht finden kann, wendet sie sich Hilfe suchend an die Forscherin (s. Zeile 2). Bevor diese jedoch unterstützend einwirken kann, erkennt S1d den Fehler selbst (s. Zeile 4) und erfragt schließlich eine Information, die auch auf dem abgebildeten Steckbrief als fehlend markiert wurde (s. Zeile 7).

Eine Orientierung in Richtung *field* ist darüber hinaus auch insofern seitens der Forscherin erkennbar, als diese in Zeile 11 in Anbetracht der noch fehlenden Informationen über Peters Schwester S1c fragt, ob sie nicht noch etwas über die Schwester sagen könnte. Zwar greift die Forscherin auf diese Weise in den Dialogverlauf ein, aber sie trägt in didaktischer Hinsicht zur Bewältigung der Aufgabe bei, indem sie S1c darin unterstützt, ihrem Gesprächspartner alle erforderlichen Informationen mitzuteilen. Eine Orientierung in Richtung *tenor* ist in diesem Zusammenhang insofern erkennbar, als die Forscherin die Schülerin ermutigen möchte, möglichst viel in der Fremdsprache zum Ausdruck zu bringen.

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung I

2	S1c: (ähm) The (*də*) Peter telephone number it's (12) <<sich an Forscherin wendend> {Das steht da nicht drauf.}> #00:02:19-8#

Tabelle 6-104: Transkriptausschnitt S1c_S1d (1)

Lexikogrammatische Ebene:

Der hier dargestellten Äußerung (s. Tabelle 6-104) scheint insofern das segmentierte *pattern* *My telephone number is_*. zugrunde zu liegen, als in der Äußerung sowohl das zusammengesetzte Nomen „*telephone number*“ als auch das nun bereits mehrfach verwendete *pattern* „*it’s*“ anstelle von *is* auftreten (s. auch Tabelle 6-84, Zeile 11; Tabelle 6-92, Tabelle 6-94). Die Segmentierung des *pattern* *My telephone number is_*. erfolgt an der *determiner*-Position, indem die Schülerin *my* durch die Artikel-Nomen-Verbindung „*the Peter*“ ersetzt und schließlich mit dem *pattern* *It’s_*. in einer neuen Äußerung rekombiniert. Über den Einschub von „*it’s*“ hinaus entspricht die Äußerung auch insofern nicht der Zielsprachengrammatik (s. ausführlich Ausführungen zu Tabelle 6-91), als es der Schülerin noch nicht gelingt, „*Peter*“ mit einem Genitiv -`s zum Ausdruck des Possessivverhältnisses zu versehen. Die Verwendung des bestimmten Artikels „*the*“ erscheint zudem überflüssig.

Semantisch-pragmatische Ebene:

In sprachfunktionaler Hinsicht kann S1c die Informationsvergabe über eine andere Person nicht zu Ende führen, da ihr die erfragte Information, d. h. Peters Telefonnummer, nicht vorliegt.

Kontextuelle Ebene:

S1c reagiert mittels der hier dargestellten Äußerung auf die von S1d eingebrachte Frage „*What’s telephone number the (*də*) Peter?*“ (s. Zeile 1). Zwar kommen in dieser Frage ähnlich wie in der Äußerung der Schülerin S1c die Segmente „*telephone number*“ und „*the Peter*“ vor, jedoch deuten die Gesamtstruktur der Konstruktion und die Ähnlichkeit mit dem *pattern* *My telephone number is_*. eher auf eine eigenständig vorgenommene Segmentierung hin – wenngleich nicht auszuschließen ist, dass zumindest das eingefügte Segment „*the Peter*“ aus der vorangegangenen Frage imitiert wurde. Angesichts der auf dem Steckbrief nicht abgebildeten Telefonnummer kann S1c dem Informationsbedürfnis ihres Gesprächspartners an dieser Stelle jedoch nicht nachkommen.

Äußerung II

11	S1c: <<len> The (*tə*) sister i-is two years old. And Judy (*ju:dr*).> #00:02:50-2#

Tabelle 6-105: Transkriptausschnitt S1c_S1d (2)

Lexikogrammatische Ebene:

Die Schülerin segmentiert in der hier dargestellten Äußerung (s. Tabelle 6-105) das *pattern* *I’m_years old.*, indem sie anstelle der Personalpronomen-Verb-Verbindung *I’m* die Konstruktion „*the sister is*“ (bestimmter Artikel + Nomen + Verb) einfügt. Aufgrund der

strukturellen Intransparenz der kontrahierten Form *I'm* im ursprünglichen *pattern* ist hier eher von einer als von zwei segmentierten *slots* innerhalb des *pattern* auszugehen (s. auch [Tabelle 6-16](#)).

Die Annahme, dass der Äußerung ein Segmentierungsprozess zugrunde liegt, wird insofern auch durch die nachfolgenden Äußerungen (s. [Tabelle 6-106](#)) unterstützt, als das Segment „*years old*“ unverändert auftritt – wenngleich dem Segment hier das Zahlwort „*one*“ vorangestellt wird.

14	S1c: <<len> (ähm) Peter it's (--) two guinea-pigs. Harry black and white, one years old . Pit brown, white, black (-)> two years old . #00:03:27-7#

Tabelle 6-106: Transkriptausschnitt S1c_S1d (3)

Interessanterweise verwendet die Schülerin in der Äußerung „<<len> (ähm) *Peter it's* (--) *two guinea-pigs*.“ (s. [Tabelle 6-106](#)) wiederum „*it's*“. Hier jedoch nicht alternativ zu *is* innerhalb eines (segmentierten) *pattern*, sondern als Ersatz für das Verb *has got*. Vor dem Hintergrund des beobachteten Gebrauchs von „*it's*“ in verschiedenen sprachlichen Kontexten und der hierbei konstanten Verwendung an der Verbposition ist anzunehmen, dass *it's* für die Schülerin S1c als ‚Verbersatz‘ fungiert. Die Beobachtungen lassen die Annahme zu, dass die gezielte Vermittlung von Verbformen, wie *have/has*, für S1c möglicherweise hilfreich gewesen wäre.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Mit der hier dargestellten Äußerung (s. [Tabelle 6-105](#)) setzt die Schülerin insofern die Sprachfunktion ‚sich vorstellen‘ (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 116) um, als sie das Alter der Schwester des auf dem Steckbrief abgebildeten Kindes mitteilt.

Kontextuelle Ebene:

Die Schülerin bringt die Äußerung zwar erst nach meiner Aufforderung ein, aber ich fordere sie weder zur Mitteilung einer bestimmten Information auf, noch biete ich ihr eine sprachliche Konstruktionshilfe an. Vor diesem Hintergrund kann die Äußerung in puncto Inhalt und Struktur als eigenaktiv bewertet werden. Darüber hinaus deutet insofern auch die langsame Sprechgeschwindigkeit auf eine eigenständig vorgenommene Segmentierung hin, als die Schülerin die Äußerung nicht ganzheitlich aus dem Langzeitgedächtnis abruft, sondern diese vermutlich simultan konzeptualisiert bzw. formuliert (s. auch Kapitel 3.2.2.1).

Äußerung III

27	S1c: (ähm) Not like Peter it's doing homeworks. (4) #00:05:03-4#

Tabelle 6-107: Transkriptausschnitt S1c_S1d (4)

Lexikogrammatische Ebene:

Mit Ausnahme des abermals verwendeten *pattern* „it’s“ anstelle von *is* weist die hier vorliegende Äußerung (s. Tabelle 6-107) keine Bezüge zu einer ganzheitlich erlernten formelhaften Sequenz auf. Während die Verbkonstruktion „*doing homeworks*“ in identischer Form auf dem vorliegenden Steckbrief abgebildet ist (s. Anhang 2.4.3), erscheinen alle weiteren Äußerungsbestandteile frei konstruiert. S1c reiht die Verneinung „*not*“, das Verb „*like*“ sowie den Namen „*Peter*“ scheinbar willkürlich aneinander. Ein bereits in Ansätzen entwickeltes Regelbewusstsein hinsichtlich der korrekten Wortstellung bzw. der Verneinung im Englischen ist demzufolge nicht feststellbar. Aufgrund der hier vorliegenden Wortstellung ist eine direkte Übersetzung aus dem Deutschen eher auszuschließen.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Die Verwendung von „*not*“ in der hier dargestellten Äußerung deutet darauf hin, dass die Schülerin dessen verneinende Funktion erfasst hat und somit in sprachfunktionaler Hinsicht in der Lage ist, etwas über das Missfallen bzw. die Abneigung (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 119) eines anderen auszudrücken.

Kontextuelle Ebene:

Angesichts der von S1d eingebrachten offenen Frage „*And what’s not like Peter?*“ (s. Zeile 27), in der ebenso „*not like*“ verwendet wird, kann ein Imitationsverhalten seitens der Schülerin S1c nicht vollkommen ausgeschlossen werden. Die Rekombination des *pattern* „it’s“ mit den anderen Äußerungssegmenten basiert dagegen auf der Initiative der Schülerin.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Die teilweise eigenwilligen bzw. auch improvisierten Konstruktionen der Schülerin S1c auf Grundlage ihrer bereits vorhandenen sprachlichen Mittel lassen erkennen, dass S1c darum bemüht scheint, dem Informationsbedürfnis ihres Gesprächspartners nachzukommen und die Aufgabe erfolgreich zu meistern. In Anbetracht der hier eingenommenen, ausschließlich reagierenden Rolle der Schülerin S1c im Gegensatz zu den Dialogen der UEIII (s. Tabelle 6-11) und dem Dialog mit mir als Forscherin (s. Tabelle 6-100) stellt sich die Frage, warum S1c nicht ebenso versucht, die Lücken ihrer beiden Steckbriefe zu komplettieren. Abgesehen von der ohnehin eher introvertierten Persönlichkeit der Schülerin (s. Kapitel 6.2.3.1) erscheint die bereits vorgebrachte Vermutung, dass sich S1c in Dialogen mit männlichen Gesprächspartnern tendenziell zurückhaltender zeigt als in Gesprächen mit (befreundeten) Mädchen oder mir als Forscherin (s. Kapitel 6.2.3.2.3), auch für den hier vorliegenden Fall eine plausible Begründung. Möglicherweise stellen aber auch die sprachlichen Anforderungen der zweiten Erhebungsaufgabe (s. auch Kapitel 4.5.5), Fragen in der dritten Person

Singular zu stellen, eine (zu) hohe Herausforderung für die Schülerin dar, die sie sich in Anbetracht ihrer nur begrenzt zur Verfügung stehenden sprachlichen Wissens-/Könnensbestände noch nicht zutraut.

6.2.3.3 Zusammenfassung

Produktives Sprechen auf Grundlage der hier erfolgten lexikogrammatischen, semantisch-pragmatischen und kontextuellen Analysen verschiedener Äußerungen manifestiert sich im Falle der mittelstark eingeschätzten Schülerin S1c neben einer allmählich zunehmenden Segmentierungsfähigkeit überwiegend auf der Ebene der paradigmatischen Variationen. Im Folgenden wird das produktiv-dialogische Sprechen der Schülerin im Laufe des ersten Lernjahres (3. Klasse) aus einer primär prozessorientierten Perspektive zusammengefasst dargestellt.

Eigenaktive Kombination formelhafter Sequenzen

S1c kombiniert von Beginn der UEI an eigenaktiv und zunehmend flexibler sowohl *routines* als auch *patterns* in den Dialogen mit ihren Gesprächspartnerinnen/-partnern. Während sich die Anzahl der eigenaktiv eingebrachten *routines* relativ konstant im Laufe des Schuljahres darstellt, nimmt die Anzahl der eigenaktiv eingebrachten *patterns* – insbesondere des *pattern What's your favourite_?* – ab UEII tendenziell zu. Vor allem in den Dialogen der UEIII sowie im Dialog mit mir als Forscherin während der Erhebungsphase scheint die eigenaktive Kombination formelhafter Sequenzen am stärksten ausgeprägt. Dem *pattern What's your favourite_?* kommt hier insofern eine zentrale Bedeutung zu, als dieses auffallend häufig initiativ geäußert wird (s. [Tabelle 6-79](#); [Tabelle 6-78](#), Zeile 7; [Tabelle 6-86](#); [Tabelle 6-90](#); [Tabelle 6-96](#); [Tabelle 6-101](#)), während mit Ausnahme von *It's_* ansonsten keine weiteren *patterns* eigenaktiv verwendet werden. Auch aus quantitativ-frequenzanalytischer Perspektive kann dem Gebrauch des *pattern What's your favourite_?* insofern eine besondere Bedeutung beigemessen werden, als dieses in nahezu allen vier Zeitintervallen die höchste Verwendungshäufigkeit aufweist (s. Kapitel 6.1.4.2.2, [Tabelle 6-9](#)). Eine Erklärung hierfür liefert möglicherweise insofern der Blick auf die paradigmatischen Variationen, als hier zu erkennen ist, welche Sprachfunktionen sowie, hiermit eng verbunden, welche Kommunikationsbedürfnisse die Schülerin mithilfe des *pattern What's your favourite_?* umsetzt (s. ausführlich *eigenaktive paradigmatische Variation*).

Mit der Äußerung „*A little bit.*“ (s. [Tabelle 6-98](#)) zeigt die Schülerin darüber hinaus, dass sie auch ein nicht explizit eingeführtes Segment aus einer früheren Unterrichtseinheit eigenaktiv in Dialoge integrieren kann, um eine Aussage hinsichtlich ihrer Vorlieben inhaltlich zu präzisieren.

Eigenaktive paradigmatische Variationen

Das paradigmatische Variationsverhalten der Schülerin S1c nimmt im Laufe des Schuljahres tendenziell zu. Hierbei ist zu beobachten, dass S1c insbesondere das Frage-*pattern* *What's your favourite_?* wie auch das entsprechende Antwort-*pattern* *My favourite_is_*. auffallend häufig eigenaktiv variiert. Das beobachtete paradigmatische Variationsverhalten der Schülerin S1c wird ähnlich, wie im quantitativen Analyseteil zu sehen war (s. Kapitel 6.1.3.1.3), zunehmend produktiver. So integriert die Schülerin Inhaltswörter verschiedener Inhaltsbereiche – auch aus früheren Unterrichtseinheiten („*colour*“, s. Tabelle 6-79) – sowie Inhaltswörter, die nicht explizit im Unterricht thematisiert wurden („*car*“, s. Tabelle 6-84, Zeile 13) und Eigennamen des außerschulischen Umfeldes („*Porsche*“, s. Tabelle 6-82; „*Porsche and Lamborgini*“, s. Tabelle 6-88). Die eigenaktiv vorgenommenen paradigmatischen Variationen des Frage-*pattern* deuten insofern auf die Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse hin, als insbesondere die Thematik ‚Autos‘ dem Interesse der Schülerin S1c zu entsprechen scheint und sie daher auch dafür sorgt, dass dieser Inhalt im Dialog zur Sprache kommt.

Ab UEII nutzt die Schülerin das *pattern* *What's your favourite_?* vermehrt, um nach Personen zu fragen (z. B. „*What's your favourite boyfriend?*“, s. Tabelle 6-87). In diesem Zusammenhang wird jedoch deutlich, dass es der Schülerin noch nicht gelingt, eine formkorrekte Unterscheidung zwischen den Fragewörtern *what* und *who* vorzunehmen. Die hier exemplarisch aufgeführte Äußerung stellt sich in funktionaler Hinsicht jedoch insofern bemerkenswert dar, als die Schülerin – angesichts der entwicklungsbedingten Abgrenzung vom anderen Geschlecht (vgl. Siegler et al. 2016: 583-584) – dem Gesprächspartner scheinbar bewusst nicht die entsprechende Gegenfrage *What's your favourite girlfriend?* stellt, sondern den *slot* gezielt mit dem männlichen Äquivalent „*boyfriend*“ variiert. Auf diese Weise gelingt ihr die Umsetzung eines *face saving act* (vgl. Yule 1996: 61), da sie – in Anbetracht der vermutlich bereits selbst als unangenehm empfundenen Frage nach einem männlichen Freund im Dialog 2_1_S1c_S1j (s. Tabelle 6-80) – die möglicherweise bei ihrem Gesprächspartner ‚Peinlichkeit‘ hervorrufende Frage nach einem Freund des anderen Geschlechts gezielt vermeidet.

Neben einer zunehmenden Integration personenbezogener Nomen ist insofern auch eine zunehmende Komplexität der Füllsegmente zu beobachten, als die Schülerin im zweiten *slot* des *pattern* *My favourite_is_*. vermehrt mehrgliedrige Nominalkonstruktionen integriert, die teilweise mit der Konjunktion „*and*“ verknüpft werden. So zählt S1c beispielsweise verschiedene Farben („*blue, gold and green*“, s. Tabelle 6-81; Tabelle 6-95, Zeile 36), Zahlen („*eight, six, five, one*“, s. Tabelle 6-80, Zeile 16) oder Automarken („*Porsche and*

Lamborghini“, s. Tabelle 6-88) auf. In UEIII sind darüber hinaus auch mehrgliedrige, mit der Konjunktion „and“ verknüpfte Füllelemente zu erkennen, die jedoch vorwiegend in das Sequenzsegment *My favourite_* eingefügt (s. Tabelle 6-91, Tabelle 6-94; Tabelle 6-90, Zeile 12) und mit dem *pattern It's_* rekombiniert werden (s. *Segmentierungen*). Auffällig ist, dass S1c trotz der mehrgliedrigen Füllsegmente im zweiten *slot* weder das Nomen im ersten *slot* noch die Verbform entsprechend der erforderlichen Pluralform modifiziert. Dies lässt darauf schließen, dass die Schülerin hinsichtlich der Singular-Plural-Unterscheidung noch keinerlei Regelbewusstsein entwickelt hat.

Gegen Ende des Schuljahres ist insofern noch ein weiteres interessantes Phänomen zu erkennen, als die Schülerin zunehmend Inhaltswörter, die in semantischer Hinsicht bislang lediglich als Hyponyme verwendet wurden („horse“, s. Tabelle 6-93 und „cat“, s. Tabelle 6-90, Zeile 24), in das *pattern What's your favourite_?* integriert, so dass diese die Funktion eines Hyperonyms einnehmen. Auf diese Weise gelingt es der Schülerin, eine Vertiefung der Thematik ‚Haustiere‘ zu erzielen, indem sie – anders als noch in UEI und UEII – nicht generell nach dem Lieblingshaustier fragt, sondern mittels ihrer Frage eine spezifizierte Antwort ihrer Gesprächspartnerin, d. h. das Nennen einer bestimmten Pferderasse bzw. einer ‚bestimmten‘ Katze bewirkt. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass S1c sich teilweise auf zuvor genannte Informationen der Partnerin bezieht bzw. auch über den aktuellen Gesprächskontext hinaus, auf ihr Vorwissen bezüglich der Vorlieben der ihr vertrauten Gesprächspartnerin S1e zurückgreift, um auf diese Weise Sprachfunktionen zu vertiefen. Darüber hinaus deuten die dargestellten paradigmatischen Variationen des Frage-*pattern* wie auch die Antworten der Schülerin, in denen sie sowohl die Pferderasse „Shire horse“ oder konkrete Aussehensmerkmale ihrer Lieblingskatze nennt, darauf hin, dass auch die Thematik ‚Tiere‘ dem Kommunikationsinteresse der Schülerin entspricht.

Im Vergleich zu den beiden zuvor betrachteten leistungsstarken Kindern S1a und S2b stellt sich das paradigmatische Variationsverhalten der mittelstarken Schülerin S1c insbesondere in UEII und UEIII deutlich intensiver dar. Dies entspricht der im quantitativen Analyseteil beobachteten Tendenz, dass mittelstarke Lernende in UEII und UEIII im Umgang mit den *patterns* eine signifikant höhere Variabilität aufweisen als leistungsstärkere Schüler/-innen [s. Kapitel 6.1.4.2.1, *type frequencies* (Inhaltswörter)].

Neben den lexikogrammatikalischen Defiziten, die im Zusammenhang mit dem Gebrauch der *patterns What's your favourite_?* und *My favourite_is_* beobachtet wurden, deutet das paradigmatische Variieren des *pattern Can you_?* auf Schwierigkeiten bei der Unterscheidung zwischen Infinitiv und *gerund* hin (s. Tabelle 6-97; Tabelle 6-95, Zeile 40).

Wortschatzlücken kompensiert die Schülerin mithilfe der Strategie des *code mixing* selbstständig (s. Tabelle 6-92).

Eigenaktive syntagmatische Ergänzungen

Im Gegensatz zu den beiden leistungsstärkeren Kindern S1a und S2b (s. Kapitel 6.2.1.3, Kapitel 6.2.2.3) konnten im Teilkorpus der Schülerin S1c keinerlei syntagmatische Ergänzungen beobachtet werden.

Segmentierungen

Insgesamt ist zu beobachten, dass die Segmentierungstätigkeit im Laufe des Schuljahres zunimmt. Während in UEII lediglich eine Segmentierung in Form einer Rekombination von mindestens zwei Sequenzsegmenten (s. Tabelle 6-83) zu beobachten ist, häufen sich ab UEIII insbesondere Äußerungen, in denen die Schülerin u. a. das Sequenzsegment *My favourite_* und das *pattern It's_*. miteinander rekombiniert (s. Tabelle 6-91, Tabelle 6-92, Tabelle 6-95, Tabelle 6-102, Tabelle 6-104). Aus psycholinguistischer Perspektive wurde die Vermutung angeführt, dass die Schülerin von dem regulären *pattern My favourite_is_*. aus Gründen der weiteren Konzeptualisierung/Planung der Äußerung nach dem Sequenzsegment *My favourite_* das *pattern It's_*. ergänzt und hiermit – möglicherweise eher unbewusst – eine Hervorhebung bewirkt.

Mittels der Rekombination verschiedener Sequenzsegmente, die teilweise auch mit frei konstruierten Segmenten in neuen Äußerungen rekombiniert werden, kann S1c in sprachfunktionaler Hinsicht – möglicherweise auch im Rahmen einer indirekten Sprechhandlung – das eigene Missfallen („*No, I have got a favourite soccer player.*“, s. Tabelle 6-83) oder das Missfallen anderer („*Not like Peter it's doing homeworks.*“, s. Tabelle 6-107) zum Ausdruck bringen. Äußerungen dieser Art können angesichts des teilweise kreativen, spontanen wie auch eigenständigen Umgangs mit den verfügbaren sprachlichen Mitteln dem improvisierenden Sprechen zugeordnet werden (vgl. Kurtz 2001: 123). In lexikogrammatischer Hinsicht wird hierbei zwar deutlich, dass die Schülerin bereits ein ‚Gespür‘ für die verneinenden Segmente *No* und *not* innerhalb der ganzheitlich erlernten *routines* und *patterns*, aus denen sie diese womöglich extrahiert, entwickelt hat, aber noch nicht in der Lage ist, eine zielsprachenkonforme Verneinung oder korrekte Syntax umzusetzen.

Neben der Rekombination von Sequenzsegmenten in einer neuen Äußerung sind während der Erhebungsphase (s. Kapitel 4.5.5, zweite Aufgabe) auch Segmentierungen des *pattern I'm_years old.* (s. Tabelle 6-105, Tabelle 6-106) erkennbar. Die Schülerin variiert dieses an einer weiteren Stelle eigenaktiv, um Aussagen über die auf den Steckbriefen abgebildeten Kinder zu treffen. Demzufolge kann auch für den hier vorliegenden Einzelfall bestätigt

werden, dass die Konzeption der zweiten Aufgabe (s. Kapitel 4.5.5) zu einer weiterführenden Segmentierungstätigkeit herausfordert (s. z. B. auch Kapitel 6.2.2.3).

Angesichts der insgesamt am Ende des Schuljahres, d. h. in UEIII und in der Erhebung, vermehrt beobachteten Segmentierungsprozesse kann auch auf Grundlage der hier vorliegenden Einzelbetrachtung die Annahme der korpuslinguistischen Untersuchungsperspektive unterstützt werden, dass der im Verhältnis zur steigenden Wortanzahl abnehmende Gebrauch formelhafter Sequenzen in Verbindung mit der zunehmenden Segmentierungstätigkeit der Lernenden steht (s. Kapitel 6.1.3.3).

Freie Konstruktionen

Neben der frei konstruierten, syntaktisch nicht eingebundenen Nominalkonstruktion „*Gold and black*.“ (s. Tabelle 6-89) ist ansonsten lediglich eine weitere frei konstruierte, vermutlich jedoch imitierte Äußerung im Teilkorpus der Schülerin zu beobachten („*I like pet*“, s. Tabelle 6-99). Darüber hinaus sind in den mündlichen Sprachdaten der Schülerin auch vereinzelt frei konstruierte Segmente innerhalb eines *pattern* („*colour car*“, s. Tabelle 6-89) oder rekombinierte Sequenzsegmente („*I have got*“, s. Tabelle 6-83) zu erkennen. Die Eigenaktivität der hier formulierten Konstruktionen deutet auf die Umsetzung persönlicher Mitteilungs- bzw. Informationsbedürfnisse hin. Allerdings werden auch hier die lexikogrammatikalischen Grenzen im sprachlichen Repertoire der Schülerin insofern deutlich, als basale grammatikalische Phänomene, wie das Anfügen eines Plural -s an ein Nomen, noch nicht gelingen (vgl. z. B. J. Roos 2007: 168).

Die im Vergleich zu den leistungsstärkeren Kindern S1a und S2b seltener beobachteten Segmentierungen/freien Konstruktionen der eher mittelstark eingeschätzten Schülerin S1c unterstützen die in der quantitativen Analyse beobachtete Tendenz, dass die Segmentierungs- und Analysetätigkeit der Lernenden des Leistungsmittelfeldes weniger weit fortgeschritten ist (s. Kapitel 6.1.3.2.3).

Die hier vorliegende kommunikativ-funktionale Analyse spontansprachlicher Äußerungen der Schülerin S1c ließ u. a. erkennen, dass der Gebrauch formelhafter Sequenzen – insbesondere aber der *patterns* *What’s your favourite_?* und *My favourite_is_*. – für die Schülerin insofern eine wichtige Rolle spielt, als sie mittels eigenaktiv vorgenommener paradigmatischer Variationen bereits zu Beginn des ersten Lernjahres eine Vielzahl von Informations- und Mitteilungsbedürfnissen zum Ausdruck bringen kann. Während freie Konstruktionen noch nahezu keine Rolle im mündlichen Sprachgebrauch des Mädchens spielen, lässt die zunehmende Segmentierungstätigkeit gegen Ende des Schuljahres dennoch eine sprachliche Weiterentwicklung der Schülerin erkennen – wenngleich die auf diese

Weise konstruierten Äußerungen noch nicht der Zielsprache entsprechen. Ansätze *top-down*-basierter Prozesse produktiven Sprechens – im Sinne eines allmählich einsetzenden Regelbewusstseins – sind dagegen noch nicht zu beobachten.

Trotz der eher introvertierten Persönlichkeit der Schülerin S1c (s. Kapitel 6.2.3.1) gelingt es S1c, Gesprächsinhalte eigenaktiv in den Dialogverlauf zu integrieren und auf diese Weise persönliche Kommunikationsbedürfnisse zu verwirklichen. In diesem Zusammenhang wurde zum einen die Vermutung geäußert, dass sich S1c im Gespräch mit (befreundeten) Mädchen selbstsicherer fühlt als in Dialogen mit männlichen Gesprächspartnern. Zum anderen wurde aber auch angemerkt, dass sich das fremdsprachliche Können der Schülerin im Laufe des ersten Lernjahres entsprechend weiterentwickelt hat, so dass sie zunehmend flexibler in der Lage ist, *patterns* gemäß ihres Informationsbedürfnisses in die Dialoge einzubringen.

Dem formelhaften Sprachgebrauch kommt insofern eine grundlegende Bedeutung für die eher zurückhaltende Schülerin zu, als ihr die Verwendung vertrauter *patterns* die Sicherheit bietet, ihre Mitteilungen oder Fragen verständlich zu artikulieren (s. auch Kapitel 2.1.2.3). Darüber hinaus erscheint die offene Konzeption des Übungsformats *5 min chat* sowie die offen konzipierte Aufgabe *at the beach* insofern begünstigend für das hier gezeigte produktive Sprachkönnen der Schülerin, als S1c Inhalte gemäß ihrer Interessen frei wählen kann. Zudem kann angenommen werden, dass sich das dialogische Sprechen im Rahmen der simultanen Partnerarbeit positiv auf die zunehmende Eigenaktivität der eher zurückhaltenden Schülerin auswirkt, da sich S1c möglicherweise weitgehend unbeobachtet von der Lehrkraft oder anderen Kindern besser auf die Fremdsprache einlassen kann. Zwar muss darauf hingewiesen werden, dass sich im Falle der Schülerin S1c in den simultan geführten Dialogen sprachliche Fehler, wie z. B. der häufiger beobachtete Gebrauch von „*it's*“, unbemerkt von der Lehrkraft ‚einschleichen‘ konnten. Die ausnahmslos erfolgreich umgesetzten Sprechhandlungen einer mittelstarken Schülerin, die über das rein Formelhafte hinaus ihren kommunikativen Bedürfnissen in der Fremdsprache nachkommt, überwiegen an dieser Stelle jedoch.

6.2.4 Der Schüler S2e

6.2.4.1 Darstellung der individuellen Lernvoraussetzungen

Überfachliche Betrachtungsebene

Der neunjährige Schüler S2e wirkt im Unterricht sowohl aus meiner Perspektive als auch aus Sicht der Englischlehrerin L2 oftmals eher passiv und teilnahmslos, was sich insbesondere darin äußert, dass er sich nur selten mit eigenen Beiträgen am Unterrichtsgeschehen beteiligt. Allerdings konnte ich während einer Hospitationsstunde beobachten, wie sich S2e freiwillig für die Rolle als Spielleiter des Wortschatzspiels *What's missing?* meldet, was darauf hindeutet, dass sich der Schüler phasenweise durchaus aktiv am Unterricht beteiligen und Verantwortung übernehmen möchte. Problematisch erscheint jedoch die mehrfach beobachtete motorische Unruhe des Schülers S2e, die sich darin äußert, dass er häufiger mit dem Stuhl kipzelt, des Öfteren die Sitzpositionen wechselt oder während der Plenumsunterrichtsphasen in der Klasse umherläuft. Auf diese Weise lenkt er nicht nur seine Mitschüler/-innen ab, sondern auch sich selbst. Dieses Verhalten trägt mitunter dazu bei, dass sich S2e beispielsweise nur schwer auf die von der Lehrkraft gestellten Arbeitsaufträge konzentrieren kann und in den anschließenden Arbeitsphasen oftmals nicht weiß, was er tun soll. Gemäß der Aussage der Englischlehrerin wurde bei S2e im 2. Schuljahr eine ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung) durch eine Kinderpsychologin diagnostiziert. Daraufhin begann der Schüler mit einer Therapie zur Impulssteuerung, welche gemäß der Lehrerin bereits zu einer leichten Verbesserung seiner Konzentrationsfähigkeit führte. Aufgrund des Todes eines Familienangehörigen war die Mutter des Kindes für längere Zeit (ca. drei Wochen) nicht zu Hause (s. 2_L2).

Trotz der genannten Schwierigkeiten des Schülers S2e konnte ich während der Phase I beobachten, dass S2e insofern offen auf andere Kinder zugeht, als er sich mit anderen befreundeten Jungen der Klasse für gemeinsame Nachmittagsaktivitäten oder das gemeinsame Pausenspiel verabedete. Der Lehrerin oder mir gegenüber verhält sich der Schüler dagegen eher zurückhaltend. Im Umgang mit neuen Übungen/Aufgaben zeigt sich S2e oftmals unsicher und scheint den Arbeitsbeginn hinauszuzögern, indem er seinen Sitznachbarn anspricht und in Unterhaltungen über außerunterrichtliche Themen einbindet. Vor diesem Hintergrund beklagt die Englischlehrerin im Interview den mangelnden Ehrgeiz des Jungens: „S2e ist halt jemand, wenn der nicht mehr will, dann-und das ist halt jemand, der hat gar keinen Ehrgeiz. Der kämpft nicht. Also das ist so einer, der könnte noch viel mehr in allen Fächern“ (s. 3_L2). Aufgrund seines mangelnden Engagements in verschiedenen Unterrichtsfächern kann S2e nicht seine volle Leistungsfähigkeit zeigen.

S2e ist deutscher Muttersprachler. Sein Gesprächsstil lässt insofern Besonderheiten erkennen, als er dazu neigt, sehr schnell und undeutlich zu sprechen, so dass es oftmals schwierig ist, S2e zu verstehen. L2 bewertet die muttersprachliche Kommunikationsfähigkeit des Schülers auf dem Beobachtungsbogen (s. Anhang 2.1.2.1) mit *stark ausgeprägt*, da es ihm gelingt, Konflikte oder die eigenen Gefühle treffend zu verbalisieren.

Die sozialen Fähigkeiten des Schülers sind insofern gut entwickelt, als er sich anderen Kindern gegenüber meist hilfsbereit verhält, indem er beispielsweise seine Stifte bereitwillig mit seinem Sitznachbarn teilt, als dieser äußert, dass er sein Mäppchen zu Hause vergessen hat. Darüber hinaus versucht sich S2e auch an die gemeinsamen Arbeitsregeln zu halten, was ihm allerdings oftmals – vermutlich neben seiner motorischen Unruhe auch aufgrund seiner Impulsivität, d. h. der Schwierigkeit, seine Gefühle zu kontrollieren – nicht gelingt. Vor allem in geöffneten sozialen Handlungsstrukturen, wie der simultanen Partnerarbeit, konnte ich beobachten, dass S2e insofern besonders große Schwierigkeiten hat, sich an vereinbarte Regeln zu halten, als er mit lautstarken Scherzen das Unterrichtsgeschehen stört und sich in einem Fall vor Lachen sogar auf den Boden wirft (Phase I, dritte Hospitationsstunde). Dies hat zur Folge, dass auch andere Kinder der Klasse abgelenkt sind und nicht weiterarbeiten können.

Fachliche Betrachtungsebene

Im Fach Englisch zählt der Schüler S2e gemäß der Einschätzung der Lehrkraft wie auch gemäß meiner Wahrnehmung eher zu den mittelstark bis leistungsschwachen Kindern der Klasse, wobei die Englischlehrerin insbesondere die Hörverstehensfähigkeit des Schülers tendenziell schlechter bewertet als ich und ihn vor diesem Hintergrund eher im unteren Leistungsspektrum einordnet. Ich konnte jedoch beobachten, dass es S2e in Situationen, in denen er sich konzentrieren kann, durchaus gelingt, die englischsprachigen Arbeitsaufträge der Lehrerin zu verstehen. Dies äußert sich darin, dass er in der Lage ist, die Übungen im Anschluss korrekt umzusetzen oder sich sogar bereitwillig meldet, um die Übung auf Deutsch zu erklären.

Im Bereich des Sprechens scheint S2e dagegen insofern größere Schwierigkeiten zu haben, als es ihm oftmals nicht gelingt, eine von der Lehrperson vorgesprochene formelhafte Sequenz korrekt nachzusprechen. Seine Aussprache weist darüber hinaus auf Schwierigkeiten mit den typischen englischen Lauten, wie [θ] bzw. [ð] oder [w], hin. Im Bereich des reproduktiven Sprechens ist hingegen erkennbar, dass S2e die eingeführten Inhaltswörter und formelhaften Sequenzen insofern überwiegend sicher beherrscht, als er in dialogischen Phasen im Plenum oder auch in Partnerarbeit in der Lage ist, auf Fragen des Gegenübers in den entsprechenden *patterns/routines* zu antworten. Seine sprachlichen Äußerungen gehen

allerdings noch nicht über das reproduktive Niveau hinaus. Auch die Englischlehrerin stellt fest, dass es S2e – ähnlich wie dem Schüler S2c (s. Kapitel 6.2.6.1) auch – schwerfällt, über die im Unterricht erlernten Variationsmöglichkeiten der *patterns* hinaus eigene Abwandlungen vorzunehmen:

Aber bis es dann bei S2f, S2e und S2c selbst mal gesprochen wird oder abgewandelt wird oder was dazu gesagt wird, da vergehen oft zwei, drei Stunden. Also die würden nie am Anfang in einer Einheit, [...] aber die trauen sich da gar nichts zu oder können das da noch nicht anwenden. Das ist so mein Eindruck (s. 2_L2).

Zudem stellt L2 fest, dass es S2e neben den anderen benannten Kindern noch nicht gelingt, sich Wörter/formelhafte Sequenzen zügig einzuprägen und diese anschließend auch anzuwenden. Ich kann der Einschätzung der Lehrkraft insofern nur eingeschränkt zustimmen, als ich in diesem Zusammenhang beobachten konnte, dass es S2e in Situationen, in denen er seine Gefühle kontrolliert und seine Aufmerksamkeit fokussiert, durchaus gelingt, sich neue Wörter/formelhafte Sequenzen unmittelbar zu merken und überwiegend korrekt in anschließenden Dialogen anzuwenden.

Eine Einschätzung hinsichtlich des Bereichs *language awareness* erscheint insofern schwierig, als sich S2e in den Phasen des Unterrichts, in denen die Lehrerin sprachliche Phänomene explizit in den Aufmerksamkeitsfokus der Kinder lenkt (s. Kapitel 5.1.2), nicht beteiligt. Die Englischlehrerin bewertet die Fähigkeit des Schülers, sprachliche Merkmale wahrzunehmen und einzuordnen auf dem Beobachtungsbogen (s. Anhang 2.1.2.2) als *stark ausgeprägt*, wobei hierzu keine konkreten Beispiele vorliegen.

Vor dem Hintergrund des dargestellten Leistungsspektrums ordne ich den Schüler eher dem Leistungsmittelfeld zu – wenngleich es sich hierbei um eine Einordnung im unteren Bereich des Leistungsmittelfeldes handelt.

6.2.4.2 Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiv-dialogischen Sprechens im Laufe des ersten Lernjahres (3. Klasse) in erfassten Dialogen der Unterrichtseinheiten I bis III und in Dialogen der Sprechdatenerhebung

6.2.4.2.1 Unterrichtseinheit I

Exemplarische Dialogsequenz I

	[...]
7	S2e: <<sich das Mikrofon vor den Mund haltend> How are you?> ((hält S2c das Mikrofon hin)) #00:08:39-1#
8	S2c: <<leicht nach vorne beugend> I am fine.> #00:08:41-0#

9	S2e: <<sich das Mikrofon vor den Mund haltend> What´s your favourite number?> ((hält S2c das Mikrofon hin)) #00:08:43-7#
10	S2c: My favourite number is nine. #00:08:46-3#
11	S2e: ((zieht Mikrofon zurück und hält es auf Oberschenkelhöhe)) (ähm) (-) What´s your name? #00:08:51-7#
12	S2c: <<S2e hält S2c das Mikrofon hin> My> name is (S2c). #00:08:54-4#
13	S2e: ((zieht Mikrofon wieder zurück und hält es auf Oberschenkelhöhe)) (-- (ähm) (-) How old are you? ((hält S2c das Mikrofon hin)) #00:09:01-7#
14	S2c: How old are you? (äh) I am nine years old. #00:09:07-7#
15	S2e: <<sich das Mikrofon vor den Mund haltend> What´s your favourite colour?> ((hält S2c das Mikrofon hin)) #00:09:11-5#
16	S2c: My favourite colour is <<len> blue, green, pink> and red. #00:09:17-8#
17	S2e: <<sich das Mikrofon vor den Mund haltend> Have you got a pet?> ((hält S2c das Mikrofon hin)) #00:09:20-0#
18	S2c: My favourite pet is (-) a budgie and a dog. #00:09:26-7#
19	S2e: <<sich das Mikrofon vor den Mund haltend und nach unten auf die Übersicht schauend> What´s your favourite pet?> ((hält S2c das Mikrofon hin)) #00:09:29-7#
20	S2c: <<len> My favourite pet is a (---) dog and budgie.> #00:09:40-6#
21	S2e: <<sich das Mikrofon vor den Mund haltend> Bye bye!> ((hält S2c das Mikrofon hin)) #00:09:42-0#
22	S2c: Bye bye! #00:09:44-3#

Tabelle 6-108: Transkriptausschnitt 1_4_S2e_S2c

a) Kontextanalyse

field („what’s going on in the situation“):

Die hier dargestellte Dialogsequenz wurde im Rahmen der Aufgabe *school radio interview* (s. Kapitel 5.3.3.2) während einer Stationsarbeit in der vierten Stunde der UEI videografisch erfasst. Zur Unterstützung der Sprechhandlung und zur Einfindung in den inszenierten Kontext standen den Lernenden eine *cue card* Übersicht (s. Kapitel 5.3.3.2, [Abb. 5-13](#)) und ein Spielzeugmikrofon (ohne Aufnahmefunktion) zur Verfügung. S2e hält sowohl das Spielzeugmikrofon als auch die *cue card* Übersicht in der Hand.

tenor („who is taking part in the situation“):

Die Beziehung der beiden Jungen S2e und S2c zueinander ist insofern nicht eindeutig zu beschreiben, als zwar S2e den Schüler S2c in einem Dialog mit einem anderen Kind als

Freund benennt (s. Tabelle 6-21), S2c allerdings den Schüler S2e (im Gespräch mit S2b) nicht als Freund mitaufzählt (s. Tabelle 6-61, Zeile 22). Es erscheint jedoch zutreffend, dass sich beide Schüler vertraut sind und in einem kameradschaftlichen Verhältnis zueinanderstehen. Die einseitige Gesprächsführung resultiert aus den eingenommenen Rollen des Interviewers bzw. des Interviewten, so dass S2e als Interviewer ausschließlich Fragen stellt und S2c als Interviewter entsprechend antwortet. Demzufolge bestimmt der Schüler S2e maßgeblich die Gesprächsinhalte im Dialog, während S2c den reagierenden Part übernimmt. Die Gefühle der beiden Kinder sind nicht direkt beobachtbar.

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“): Die verbale wie auch die nonverbale Kommunikation der beiden Kinder orientiert sich sowohl in Richtung *field* als auch in Richtung *tenor*. Eine Orientierung in Richtung *field* ist auf drei Ebenen zu erkennen: (1) Rollentrennung bedingt durch das Aufgabenformat (s. ausführlich Kapitel 6.2, Erläuterungen zu der Kontextdimension *mode*); (2) Umgang mit dem Mikrofon (s. ausführlich Analyse *mode* zu Tabelle 6-13) sowie ergänzend hierzu das Hinbeugen des Schülers S2c zu dem von S2e gehaltenen Mikrofon (s. Zeile 8), was eine tatsächliche Funktionsweise des Spielzeugmikrofons gemäß des inszenierten Radiokontextes vorgibt und (3) Blick auf *cue card* Übersicht (s. Zeile 19), um möglicherweise eine weitere Frage zu konzeptualisieren.

Die sprachlichen Äußerungen der beiden Jungen stellen sich insofern *tenor* orientiert dar, als S2e weitgehend unabhängig von der zur Verfügung stehenden *cue cards* Übersicht Inhalte in den Dialog einbringt und S2c auf die Fragen seines Gesprächspartners Bezug nimmt.

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung

19	S2e: <<sich das Mikrofon vor den Mund haltend und nach unten auf Übersicht schauend> What's your favourite pet ?> ((hält S2c Mikrofon hin)) #00:09:29-7#

Tabelle 6-109: Transkriptausschnitt 1_4_S2e_S2c (1)

Lexikogrammatische Ebene:

In der hier dargestellten Frage (s. Tabelle 6-109) variiert S2e das *pattern* *What's your favourite_?* mit dem Nomen „pet“ auf paradigmatischer Ebene, so dass eine zielsprachenkonforme Äußerung entsteht. In ähnlicher Weise nimmt der Schüler noch zwei weitere paradigmatische Variationen des benannten *pattern* vor (s. Zeilen 9, 15). Exemplarisch sei an dieser Stelle noch auf die ebenso zielsprachenkonforme paradigmatische Variation mit

dem Nomen „*number*“ verwiesen („*What’s your favourite number?*“, s. Tabelle 6-11, Zeile 9).

Semantisch-pragmatische Ebene:

S2e erkundigt sich insofern nach den Vorlieben seines Gesprächspartners, als er S2c nach seinem Lieblingshaustier fragt. Hierfür integriert der Schüler das in der aktuellen Unterrichtseinheit eingeführte Inhaltswort „*pet*“ in das bereits benannte *pattern*. Demzufolge kann die Äußerung nicht dem produktiven Sprechen zugeordnet werden.

Kontextuelle Ebene:

Der Schüler betrachtet vor der Artikulation der Frage die zur Verfügung stehende *cue card* Übersicht (s. Kapitel 5.3.3.2, Abb. 5-13), so dass angenommen werden kann, dass der Impuls zu der hier dargestellten Äußerung vermutlich nicht auf der Eigenaktivität des Schülers basiert. Interessanterweise bringt S2e bereits in Zeile 17 eine Frage mit dem Inhaltswort „*pet*“ in den Dialog ein, in der er den Interviewten nach dem Besitz von Haustieren fragt („*Have you got a pet?*“). S2c antwortet allerdings nicht in einer der erwarteten *routines* *Yes, I have./No, I haven’t.*, sondern teilt seine Lieblingstiere im *pattern* *My favourite_is_.* mit (s. Zeile 18). Angesichts der nachfolgenden Frage nach den Lieblingstieren des Schülers S2e wird deutlich, dass S2e die vermutlich versehentlich eingebrachte Antwort des Gesprächspartners nicht verarbeiten kann, so dass er in der Folge die vermutlich simultan konzeptualisierte Frage dennoch stellt. Da ihn auch der Schüler S2c nicht auf die bereits benannten Informationen aufmerksam macht und stattdessen erneut die Frage in identischer Weise beantwortet (s. Zeile 20), bleibt unklar, ob S2e das Missverständnis am Ende bewusst wird.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Eine Interpretation der beiden hier betrachteten Äußerungen hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse erscheint insofern schwierig, als S2e ausschließlich zuvor geübte *pattern*-Inhaltswort-Kombinationen wählt, deren Eigenaktivität m. E. verbunden ist. Darüber hinaus deutet die in Tabelle 6-109 betrachtete Frage nach dem Lieblingshaustier angesichts der zuvor bereits erfolgten Mitteilung des Gesprächspartners über seine Lieblingstiere darauf hin, dass S2e noch große Schwierigkeiten mit den simultan ablaufenden Prozessen der Sprachverarbeitung, Konzeptualisierung und Artikulation von Äußerungen (s. Kapitel 3.2.2.1) zu haben scheint. Sofern es dem Schüler S2e möglicherweise doch gelungen sein sollte, die Informationen seines Gesprächspartners zu verarbeiten, was sich letztlich nicht eindeutig widerlegen lässt, so deutet das Verhalten des Schülers jedoch darauf hin, dass er zum gegebenen Zeitpunkt noch nicht die erforderliche sprachliche

Flexibilität aufbringen kann, von einer möglicherweise zuvor bereits geplanten Äußerung abzuweichen und auf das Gesagte des Gegenübers spontan zu reagieren.

6.2.4.2.2 Unterrichtseinheit II

Exemplarische Dialogsequenz I

1	S2e: Hello! #00:00:00-9#
2	S2m: <<lächelnd> What's your name?> #00:00:00-9#
3	S2e: My name is (S2e). What's your name? #00:00:03-5#
4	S2m: My name is (S2m). °hh What's your telephone number? #00:00:08-6#
5	S2e: My telephone number is <<all> two, six, six, seven, seven, eight, zero> (--) <<all> What's your telephone number?> #00:00:16-8#
6	S2m: My telephone number is two, six, six, ((beugt Kopf kurz nach vorne)) three, four, six, six. (-) Have you got a pet? #00:00:28-6#
7	S2e: No, I haven't. (-) Have you got a Ipod Touch? #00:00:33-1#
8	S2m: <<lächelnd> Yes, I have.> #00:00:34-1#
9	S2e: ((lacht und schaut in Richtung Kamera)) (--) Do you like a ice cream? #00:00:39-4#
10	S2m: (5) Yes, I do. (--) Do you like a dog? #00:00:51-7#
11	S2e: Yes, I do. (5) #00:00:59-4#
	[...]

Tabelle 6-110: Transkriptausschnitt 2_1_S2e_S2m

a) Kontextanalyse

field („what's going on in the situation“):

Die hier dargestellte Dialogsequenz wurde im Rahmen eines *5 min chat* in der ersten Stunde der UEII videografisch erfasst. Den Kindern stand für die Durchführung des Dialogs keine visuelle Unterstützung zur Verfügung.

tenor („who is taking part in the situation“):

Die beiden Schüler stehen in einer freundschaftlichen Beziehung zueinander und haben sich unabhängig von dem Einwirken der Englischlehrerin als Partner für den hier vorliegenden Dialog gefunden. Die Schüler gestalten das Gespräch insofern weitgehend gleichberechtigt, als zwar S2m in der ersten Hälfte der hier abgebildeten Dialogsequenz die Inhalte mittels seiner eigenaktiv eingebrachten Fragen bestimmt (s. Zeilen 2 bis 6), in der zweiten Hälfte aber auch der Schüler S2e zwei Fragen initiativ einbringt (s. Zeilen 7, 9). Dennoch wirkt der

Junge S2m in der hier dargestellten Sequenz insofern etwas bestimmter, als zwar S2e die von S2m eingebrachten Fragen – mit Ausnahme der Frage nach dem Haustier (s. Zeile 6) – jeweils mit einer entsprechenden Gegenfrage erwidert, der Schüler S2m die gegen Ende des Dialogs eingebrachten Fragen des Schülers S2e jedoch nicht in identischer Form stellt und stattdessen eigene Variationen vornimmt. Beide Kinder wirken insofern fröhlich, als sie im Laufe des Gesprächs lächeln bzw. lachen (s. Zeilen 2, 8, 9).

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“): Eine Orientierung in Richtung *field* ist insofern auf nonverbaler Ebene beobachtbar, als S2e in Zeile 9 lacht und hierbei direkt in die aufgestellte Kamera schaut, was darauf hindeutet, dass sich S2e der Aufzeichnung des Dialogs bewusst ist.

In Bezug auf die Orientierung der sprachlichen Äußerungen in Richtung *tenor* siehe Kapitel 6.2 (Erläuterungen Kontextdimension *mode*). Darüber hinaus weist auch das Lächeln des Schülers S2m (s. Zeile 2) insofern auf eine Orientierung in Richtung *tenor* hin, als er dieses in Verbindung mit einer an den Gesprächspartner gestellten Frage zeigt und S2e somit möglicherweise sein Interesse signalisiert.

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung I

7	S2e: [...] (-) Have you got a Ipod Touch ? #00:00:33-1#

Tabelle 6-111: Transkriptausschnitt 2_1_S2e_S2m (1)

Lexikogrammatische Ebene:

S2e variiert in der hier dargestellten Frage (s. [Tabelle 6-111](#)) das *pattern Have you got_?* mit der Nominalkonstruktion „a *Ipod Touch*“ (unbestimmter Artikel + zusammengesetztes Nomen) auf paradigmatischer Ebene. Nicht der Zielsprache entsprechend erscheint lediglich die aufgrund des ausgesprochenen Anfangsvokals in „*Ipod*“ nicht erfolgte Modifikation des unbestimmten Artikels „a“ zu *an*. Dies wurde auch im Unterricht noch nicht thematisiert.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Der Schüler S2e integriert mit dem Eigennamen „*Ipod Touch*“ ein Inhaltswort aus dem außerschulischen Umfeld. Der Eigenname bezieht sich auf ein technisches Gerät der Marke *Apple* zum Abspielen von Musik. Mittels der hier dargestellten Frage gelingt dem Schüler die inhaltliche Übertragung des *pattern Have you got_?* aus dem ursprünglichen Einführungskontext *pets* der UEI (s. Kapitel 5.3.4.1) auf einen neuen Anwendungsbereich, indem er sich nicht nach dem Haustierbesitz des Gesprächspartners erkundigt, sondern nach

dem Besitz eines technischen Gerätes. Aufgrund der Spezifität des Füllelementes ist anzunehmen, dass S2e über entsprechendes Vorwissen – entweder, dass der Gesprächspartner ein solches Gerät besitzt und/oder dass er an derartigen Geräten interessiert ist – verfügt.

Kontextuelle Ebene:

Während das *pattern* *Have you got_?* zuvor von S2m in den Dialog eingebracht wird (s. Zeile 6), basiert die paradigmatische Variation insofern auf der Initiative des Schülers S2e, als er weder einen externen Impuls erhält, noch irgendein anderes Kind im Korpus der G2 das Inhaltswort „*Ipod Touch*“ äußert. Vor dem Hintergrund, dass S2e selbst im Besitz eines *Ipod Touch* ist (s. 2_L2), kann angenommen werden, dass der Schüler eine entsprechende Gegenfrage des Dialogpartners erwartet, welche letztlich jedoch nicht erfolgt.

Äußerung II

9	S2e: ((lacht und schaut in Richtung Kamera)) (--) Do you like a ice cream ? #00:00:39-4#

Tabelle 6-112: Transkriptausschnitt 2_1_S2e_S2m (2)

Lexikogrammatische Ebene:

Der hier abgebildeten Frage (s. Tabelle 6-112) liegt das *pattern* *Do you like_?* zugrunde, welches der Schüler mit der Nominalkonstruktion „*a ice cream*“ (unbestimmter Artikel + zusammengesetztes Nomen) auf paradigmatischer Ebene variiert. Da der *pattern-slot* entweder eines Nomens in einer undefinierten Menge bedarf, d. h. ohne die Verwendung eines Artikels, oder – sofern sich der Schüler auf ein bestimmtes Eis bezieht – den bestimmten Artikel erfordert, erscheint die Verwendung des unbestimmten Artikels in jedem Fall inadäquat. Der Gebrauch von „*a*“ lässt allerdings erkennen, dass es dem Schüler, ähnlich, wie bereits in der zuvor betrachteten Frage zu sehen war (s. Tabelle 6-111), noch nicht gelingt, die Modifikation des Artikels hinsichtlich des vokalischen Anfangslautes vorzunehmen. Insgesamt kommen zwei Gründe für die Verwendung des Artikels in Betracht. Zum einen könnte der Gebrauch die Folge einer Übergeneralisierung der bislang mit Artikel erlernten Nomen, wie *a cat*, *a dog* oder *a pencil*, darstellen. Zum anderen wäre es ebenso möglich, dass die Verwendung aus einer direkten Übersetzung der deutschen Frage *Magst du ein Eis?* resultiert, was mit entsprechenden sprachfunktionalen Auswirkungen einherginge (s. *semantisch-pragmatische Ebene*).

Semantisch-pragmatische Ebene:

Das in die Äußerung integrierte Inhaltswort „*ice cream*“ aus dem Inhaltsbereich *food* wurde nicht explizit im Unterricht eingeführt. Auch das *pattern* *Do you like_?* wurde zum

Aufnahmezeitpunkt noch nicht explizit thematisiert (s. Kapitel 5.3.4.3). Dennoch gelingt es den Kindern, die korrekte Antwort-*routine* „Yes, I do.“ (s. Zeilen 11, 12), die womöglich aus einem inzidenziellen Lernprozess (vgl. Dörnyei 2009: 141) hervorgeht, einzubringen. In sprach-funktionaler Hinsicht setzt der Schüler mit dem hier geäußerten *pattern* *Do you like_?* insofern eine Erkundigung nach dem Gefallen um, als er seinen Gesprächspartner fragt, ob dieser Eis mag. Angesichts des im Füllelement verwendeten Artikels ist insofern auch eine alternative sprachfunktionale Deutung möglich, als der Schüler im Sinne der deutschen Frage *Magst du ein Eis?* (s. *lexikogrammatische Ebene*) dem Dialogpartner ein Eis anbieten möchte. Allerdings wäre für eine zielsprachenkonforme Umsetzung dieser Sprachfunktion das zum Aufnahmezeitpunkt noch nicht erlernte *pattern* *Would you like_?* erforderlich. Da der Schüler nicht zu seiner kommunikativen Absicht befragt wurde, bleibt dies jedoch nur eine Vermutung.

Kontextuelle Ebene:

Sowohl die Äußerung des *pattern* selbst als auch die paradigmatische Variation basieren insofern auf der Eigenaktivität des Schülers S2e, als das *pattern* zuvor noch nicht im Dialog geäußert wurde. Zwar verwenden auch andere Kinder der Lerngruppe das Inhaltswort „ice cream“, eine Imitation ist aber entweder aufgrund der Gleichzeitigkeit der Aufnahmen (im Falle von S2a und S2b) oder eines deutlich späteren Gebrauchs (UEIII im Falle von S2d und S2c) weitgehend auszuschließen.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Die Eigenaktivität der hier vorgenommenen paradigmatischen Variationen und teilweise auch die Spezifität der Füllelemente in den dargestellten Fragen lassen auf die Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse schließen. Die Frage des Schülers S2e, ob S2m einen *Ipod Touch* besitzt (s. Tabelle 6-111), erscheint angesichts der Vertrautheit der beiden Jungen nicht zwangsläufig einem vorhandenen Informationsbedürfnis des Schülers S2e zu entsprechen, sondern deutet vielmehr auf ein vorliegendes Mitteilungsbedürfnis seinerseits hin. Offenbar bringt S2e mithilfe der Frage eine für ihn interessante Thematik in den Dialog ein und möchte darüber hinaus möglicherweise selbst für eine Gelegenheit sorgen, mitzuteilen, dass er im Besitz eines *Ipod Touch* ist – auch vor dem Hintergrund der Aufzeichnung des Dialogs (s. *Analyse mode*). Da die entsprechende Gegenfrage des Dialogpartners ausbleibt und S2e die Information nicht initiativ einbringt, bleibt dies jedoch nur eine Vermutung.

Auch im Falle der Frage „Do you like a ice cream?“ (s. Tabelle 6-112) kann ein reines Informationsbedürfnis insofern ausgeschlossen werden, als sich beide Kinder gut kennen und

möglicherweise auch über die Vorlieben des anderen informiert sind. Eine weiterführende Deutung erscheint allerdings schwierig, da unklar bleibt, wie der Gebrauch des Artikels „a“ in lexikogrammatischer bzw. semantisch-pragmatischer Hinsicht einzuordnen ist. Ungeachtet der tatsächlichen Intention der Frage, die sich im Nachhinein leider nicht vollständig rekonstruieren lässt, deutet die vorgenommene, neuartige *pattern*-Inhaltswort-Kombination auf eine zunehmende Experimentierfreudigkeit des Schülers S2e hin, die zu Beginn des Schuljahres in diesem Maße noch nicht zu beobachten war. In ähnlicher Weise schätzt auch die Englischlehrerin die Äußerung ein und nimmt darüber hinaus Stellung in Bezug auf die fremdsprachliche Entwicklung des Schülers:

Das war super. Das war Spitze vom S2e. Und ich erlebe ihn schon auch so, wie ich es gerade gesagt habe. Er hat wirklich einen guten Sprung gemacht und wenn ich das so sehe, von Anfang bis jetzt. Aber er hat halt-das hätte ich ihm jetzt nicht so zugetraut (s. 2_L2).

Offensichtlich ist die Englischlehrerin angesichts des gezeigten mündlichen Sprachkönnens des Schülers – insbesondere in Bezug auf den eigenaktiven Gebrauch unterschiedlicher Frage-*patterns* – überrascht. Als möglichen Grund für die positive Entwicklung des Schülers vermutet sie, dass die Mutter zu Hause zusätzlich mit ihm übt:

Ich muss sagen, der S2e hat auch eine gute Entwicklung gemacht. Der hat ja eigentlich gar nichts gesagt. Ja. Und ich hatte ja ein Elterngespräch im Januar mit den Eltern. [...] Aber es fällt ihm einfach schwer. Und ich glaube, sie übt vielleicht ein bisschen zu Hause (s. 2_L2).

Dieser Annahme kann ich jedoch insofern nur eingeschränkt zustimmen, als sich für mich bereits zu Beginn des Schuljahres abzeichnete, dass S2e in Situationen, in denen er seine ADHS kontrollieren kann, eine hohe Arbeitsbereitschaft zeigt und durchaus in der Lage ist, sich neues lexikalisches Wissen zügig anzueignen (s. auch Kapitel 6.2.4.1). Offenbar hat sich der Schüler aber insofern weiterentwickelt, als er nun auch Inhaltswörter, die nicht explizit im Unterricht eingeführt wurden, in die erlernten *patterns* einbindet und somit bereits in Ansätzen produktives Sprechen zeigt. Demzufolge können die Äußerungen insofern auch dem Bereich des improvisierenden Sprechens zugeordnet werden, als S2e auf Grundlage der ihm zur Verfügung stehenden *patterns*/Inhaltswörter zunehmend ‚Eigenes‘ versprachlicht (vgl. Kurtz 2001: 122).

Aus Sicht der Englischlehrerin wirkt sich die Partnerkonstellation mit dem Schüler S2m begünstigend auf das hier gezeigte Sprachkönnen des Schülers S2e aus, da S2m seinen Dialogpartner zu ‚stärken‘ scheint:

Der S2m ist auch nicht so fit, aber der hat so eine andere Basis. Und dadurch kam das glaube ich mit dem S2e so ein bisschen besser ins Laufen. [...] Der S2m hat den S2e ein bisschen gestärkt (s. 2_L2).

Die Einschätzung der Lehrkraft erscheint insbesondere vor dem Hintergrund des vollkommen differenten Verhaltens des Schülers S2e im nachfolgend betrachteten Dialog mit der Schülerin S2f (s. Tabelle 6-113) insofern von Relevanz, als sich dort abzeichnet, dass die Partnerwahl vermutlich von hoher Bedeutung für die produktive Sprechentwicklung des Schülers S2e ist (s. auch Interpretation zu Tabelle 6-119).

Exemplarische Dialogsequenz II

1	S2f: Hello! #00:00:01-1#
2	S2e: Hello! #00:00:01-8#
3	S2f: <<auf das Arbeitsblatt schauend> What's the (*də*) weather (*weəðə*) like in the (*də*) (---) England?> #00:00:12-0#
4	S2e: ((nimmt S2f das Arbeitsblatt ruckartig aus der Hand, um drauf zu schauen. Hierbei fällt S2f das zweite Arbeitsblatt runter. S2f bückt sich, um dieses aufzuheben und gibt das Arbeitsblatt dem Schüler S2e.)) Sun. ((grinst und gibt S2f das Arbeitsblatt zurück)) #00:00:20-2#
5	S2f: What's the (*də*) weather (*weəðə*) like in the (*də*) (--) Welshpool? ((grinst)) #00:00:27-1#
6	S2e: ((nimmt sich wieder das Arbeitsblatt)) It's sunny and foggy. ((gibt das Arbeitsblatt S2f zurück)) #00:00:32-5#
7	S2f: What's the (*də*) weather (*weəðə*) like in the (*də*) (4) (unv.)? ((gibt S2e das Arbeitsblatt)) #00:00:43-3#
8	S2e: (6) It's windy. ((gibt das Arbeitsblatt wieder zurück)) #00:01:02-6#
9	S2f: What's the (*də*) weather (*weəðə*) like in the (*də*) (-) Wales? ((gibt S2e wieder das Arbeitsblatt)) #00:01:09-9#
10	S2e: It's (-) ((macht Handbewegung)) sunny-sunny. ((gibt das Arbeitsblatt zurück)) (5) (ähm) ((lächelt und legt Kopf in den Nacken)) #00:02:08-2#

Tabelle 6-113: Transkript 2_5_S2e_S2f

a) Kontextanalyse

field („what's going on in the situation“):

Der hier dargestellte Dialog wurde im Rahmen eines *weather report (information gap activity)*, s. Kapitel 5.3.3.2) in der fünften Stunde der UEII videografisch erfasst. Die Kinder sitzen frontal zur aufgestellten Kamera. Zur visuellen Unterstützung der Sprechhandlung stand den Lernenden jeweils eine Karte der Länder *England, Wales, Scotland, Ireland* oder

Northern Ireland mit unterschiedlichen Wettersymbolen zur Verfügung. Gemäß der Aufgabenstellung fragt S2f in der Rolle der *weatherwoman* nach dem Wetter in den Städten des Landes *Wales* (s. *weather report – Wales B*, Anhang 5.1) und S2e antwortet in der Rolle des *reporter* auf Grundlage des *weather report – Wales A* (s. Anhang 5.1). Die Partnerkonstellationen für die geführten Dialoge wurden von der Lehrerin vorab bestimmt.

tenor („who is taking part in the situation“):

Den hier dargestellten Dialog spricht S2e zusammen mit der eher als leistungsschwach eingeschätzten Schülerin S2f. Beide Kinder kennen einander, mögen sich laut Aussage der Lehrerin jedoch nichts besonders gerne:

Also was mir jetzt aufgefallen ist, was eigentlich nicht sein kann. Dass man zwei schwächere Kinder in so ein Interview zusammen macht. [...] Und dann habe ich auch gemerkt S2f und S2e können nicht so miteinander. Das merkt man einfach auch. Es ist beiden unangenehm. Überhaupt die Situation mit dem Video und dann wollen die auch nicht miteinander. Sie sind unsicher (s. 2_L2).

Die Lehrerin stellt fest, dass sich die Schülerin und der Schüler angesichts der von ihr bestimmten Partnerkonstellation und der Videoaufzeichnung unwohl fühlen, was insgesamt zu einer größeren Unsicherheit der beiden ohnehin eher schwächeren Lernenden beiträgt. Betrachtet man den Dialog genauer, so lassen sich die Gefühle der beiden Kinder zwar nicht direkt beobachten, aber insbesondere das Verhalten des Schülers S2e deutet auf eine gewisse ‚Unlust‘ hin, den Dialog (mit der Schülerin S2f) zu führen. S2e kommt ohne das für die Aufgabe benötigte Arbeitsblatt in die Gesprächssituation. S2f, die auch das Arbeitsblatt für S2e mitbringt, hält beide Arbeitsblätter in der Hand. S2e nimmt seiner Gesprächspartnerin eines der beiden Arbeitsblätter derart ruckartig aus der Hand, dass das andere Arbeitsblatt runterfällt (s. Zeile 4). Anstatt es selbst aufzuheben, überlässt er das Aufheben der Schülerin S2f. Vor diesem Hintergrund kann das anschließende Grinsen (s. Zeile 4) insofern auch negativ gedeutet werden, als es eine gewisse Überheblichkeit gegenüber der Gesprächspartnerin erkennen lässt. S2f lässt sich ihre Gefühle allerdings nicht anmerken. Die Ausführungen lassen erkennen, dass S2e in dem hier dargestellten Dialog eine tendenziell machtergreifende Position gegenüber der zurückhaltenden Schülerin S2f einnimmt.

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“):

Die Kommunikation der Kinder lässt sowohl eine Orientierung in Richtung *field* als auch in Richtung *tenor* erkennen. Eine Orientierung in Richtung *field* liegt in Anbetracht des durch

die Aufgabe vorgegebenen Gesprächsinhaltes ‚Wetter‘ und der auf den Arbeitsblättern abgebildeten *patterns* *What’s the weather like in_?/In_it’s_and_*. vor.²⁰⁷ Darüber hinaus lässt auch das mehrfach zu beobachtende Hantieren der beiden Kinder mit den Arbeitsblättern insofern eine Orientierung in Richtung *field* erkennen, als die Schülerin S2f wie auch der Schüler S2e auf die (fehlenden) Informationen der vorliegenden Arbeitsblätter Bezug nehmen, um ihre Äußerungen zu konzipieren.

Eine Orientierung in Richtung *tenor* ist insofern erkennbar, als sich S2e angesichts der demonstrierten ‚Unlust‘, den Dialog zu führen (s. Analyse *tenor*), seiner Gesprächspartnerin gegenüber respektlos verhält (s. Zeile 4). Die Schülerin S2f beschwert sich nicht über das Verhalten ihres Gesprächspartners (s. Zeile 4) und trägt auf diese Weise möglicherweise zur Beschwichtigung des eher impulsiven Schülers S2e bei.

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung

5	S2e: ((nimmt S2f das Arbeitsblatt ruckartig aus der Hand, um drauf zu schauen. Hierbei fällt S2f das zweite Arbeitsblatt runter. S2f bückt sich, um dieses aufzuheben und gibt das Arbeitsblatt dem Schüler S2e.)) Sun. ((grinst und gibt S2f das Arbeitsblatt zurück)) #00:00:20-2#

Tabelle 6-114: Transkriptausschnitt 2_5_S2e_S2f (1)

Lexikogrammatische Ebene:

Die hier dargestellte Einwortäußerung (s. Tabelle 6-114) besteht aus dem einzelnen Nomen *sun* und weist somit keinen Bezug zu einer zuvor erlernten formelhaften Sequenz auf. Die Verwendung des Nomens erscheint hier jedoch insofern inadäquat, als die Frage nach dem Wetter den Gebrauch des Adjektives *sunny* zur näheren Beschreibung des Wetters erfordert hätte.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Die Verwendung des Nomens *sun* ist insofern interessant, als im Unterricht lediglich das Adjektiv *sunny* eingeführt wurde (s. auch Zeilen 6, 10) – nicht aber das hier gebrauchte Nomen (s. Kapitel 5.3.4.2). In Bezug auf die vorausgehende Frage (s. Zeile 3) kann die Äußerung in sprachfunktionaler Hinsicht insofern als Zustandsbeschreibung eingeordnet werden, als S2e das Wetter in England als sonnig bezeichnet.

²⁰⁷ Auf den Arbeitsblättern werden sowohl die zu erfragenden Informationen durch die Schülerin S2f mittels entsprechender Lücken verdeutlicht, als auch das Wetter in den Städten anhand von Symbolen dargestellt (s. Kapitel 5.3.3.2).

Kontextuelle Ebene:

S2e antwortet hier in einer Einwortäußerung, obwohl das für die Wetterbeschreibung vorgesehene *pattern It's_/In_it's_*, zuvor vielfach im Unterricht geübt wurde und auf dem Arbeitsblatt abgebildet ist (s. Anhang 5.1). Zwar kommt S2e dem Informationsbedürfnis der Schülerin S2f nach, beschränkt seine Äußerung in sprachlicher Hinsicht aber auf ein Minimum. Problematisch erscheint, dass das Arbeitsblatt *weather report – Wales* (s. Anhang 5.1) weder eine Wetterinformationen über England noch ein leeres Kästchen, welches eine fehlende Wetterinformation signalisieren würde, abbildet,²⁰⁸ so dass sich die Frage der Schülerin S2f eher unangemessen darstellt. S2e scheint sich hieran jedoch insofern nicht zu stören, als er das dem Land *England* nächststehende Wettersymbol benennt (s. Anhang 5.1). Er beschreibt somit bereits teilweise das Wetter der Stadt *Welshpool*.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Angesichts der Konzeption der Aufgabe, die keinen Austausch persönlicher Informationen vorsieht und der Äußerungen beider Kinder, die sich fast ausschließlich dem reproduktiven Sprechen zuordnen lassen, erscheint eine Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse schwierig.

Anders als in dem zuvor betrachteten Dialog zusammen mit dem befreundeten Schüler S2m (s. Tabelle 6-110) deuten die bereits erfolgten Analysen in den Bereichen *tenor* und *mode* auf eine gewisse ‚Unlust‘ des Schülers S2e hin, den Dialog zusammen mit der Schülerin S2f zu führen. Vor diesem Hintergrund erscheint es interessant, ob die Ursache hierfür lediglich in der Partnerkonstellation zu suchen ist oder ob möglicherweise auch andere Ursachen eine Rolle spielen.

Meiner Einschätzung nach stellt ein zentraler Grund für das Ausbleiben produktiver Sprechhandlungen die gewählte Thematik ‚Wetter‘ dar. Grundschul Kinder sind zwar tagtäglich mit dem vorherrschenden Wetter auf dem Weg zur Schule oder draußen beim Spielen konfrontiert, aber der situative Kontext *weather report* entspricht letztlich nur m. E. der Lebenswelt der Kinder. Auch die Englischlehrerin bewertet die gewählte Thematik ‚Wetter‘ rückblickend als weniger sinnvoll: „Der S2e konnte mit diesem Wetter und so – das andere ist jetzt einfach kindernaher oder da konnten die mehr mitanfangen und einbauen. Das war jetzt mit dem Wetter für sie nicht so greifbar“ (s. 2_L2). Demnach sieht auch L2 das Problem darin, dass das Führen eines *weather report* nicht in ausreichender Form an den Interessen der Grundschul Kinder anknüpft mit der Folge, dass eigene Bedürfnisse nicht versprochen

²⁰⁸ Die angrenzenden Länder – darunter auch England – wurden lediglich zur Orientierung auf der Karte aufgeführt.

werden können. Erschwerend kommt aus meiner Sicht hinzu, dass die Kinder den *weather report* – anders als die Dialoge der UEI und UEIII – nicht in ihrer jeweiligen ‚Ich-Rolle‘ umsetzen konnten, sondern zudem die Rolle einer eigentlich erwachsenen Person einnehmen mussten.

6.2.4.2.3 Unterrichtseinheit III

Exemplarische Dialogsequenz I

1	S2l: ((dreht den Kopf zu S2e)) Hello! #00:00:07-3#
2	S2e: ((dreht den Kopf leicht zu S2l)) Hello! #00:00:08-5#
3	S2l: What´s your name? #00:00:10-9#
4	S2e: My name is (S2l). [What´s your name?] #00:00:13-3#
5	S2l: [(((fasst sich an die Stirn)))]
6	S2l: <<lachend hh°> My name is (S2e).> {Nein, warum hast du das versaut?} #00:00:21-2#
7	S2e: How old are you? #00:00:21-9#
8	S2l: ((lachend)) {Wir müssen noch mal.} #00:00:27-3#
9	S2e: ((lacht)) #00:00:28-5#
10	S2l: <<lachend> {Du hast den falschen Namen gesagt.}> Hello! #00:00:33-1#
11	S2e: Hello! #00:00:34-0#
12	S2l: <<lachend> What´s your name?> My name is (S2l). What´s your name? #00:00:36-3#
13	S2e: My name is (S2e). How old are you? #00:00:39-4#
14	S2l: I am nine years old. How old are you? #00:00:43-3#
15	S2e: I am eight years old. #00:00:47-6#
16	S2l: What´s your favourite colour? #00:00:51-1#
17	S2e: <<am Hinterkopf kratzend> My favourite colour is (-) black.> What´s your favourite colour? #00:00:57-4#
18	S2l: My favourite colour it´s-is {gelb} yellow. <<mit dem Oberkörper schaukelnd> What´s your favourite (-) pet?> #00:01:06-7#
19	S2e: My favourite pet-PET is a dog. <<len> What´s your> what´s your favourite pet? #00:01:14-1#
20	S2l: My favourite <<mit den Achseln zuckend (4)> no I have. (--) #00:01:31-3#
21	S2e: <<die Hand vor den Mund haltend> (ähm)> What´s your favourite number? #00:01:33-6#

22	S2l: My favourite number is nine. What's your favourite number?= #00:01:38-5#
23	S2e: <<mit der Hand die Wange berührend> =My fav-MY FAVourite number is nine.> #00:01:45-6#
24	S2l: Who (*wu:*)-who's-who's your favourite sports star? #00:01:51-1#
25	S2e: My favourite sports star is Alexander Meier and Kevin Trapp. What's your favourite {nein} (äh) who's your favourite sports star? #00:01:59-3#
26	S2l: {Mein} favourite sports star is Mario Götze and Manuel Neuer. ((lächelt)) What's your favourite music (*mu:sɪk*) star? #00:02:12-4#
27	S2e: <<len> My favourite music star (-) is (äh) (10) ((lacht)) (ku:). What's your favourite music star? #00:02:32-7#
28	S2l: My favourite music star is (haikro:s). (äh) What's your favourite friends? #00:02:37-6#
29	S2e: My favourite band is (S2l), (S2h) and (S2m) and (S2q) (äh) (S2c) and (S2o). <<grinsend> What's your favourite friend?> #00:03:00-3#
30	S2l: My favourite friends {sind} (--) (S2c), (S2q), (S2e) and (S2o). Bye! [Bye bye!] #00:03:16-4#
31	S2e: [Bye bye!] #00:03:16-4#

Tabelle 6-115: Transkript 3_1_S2e_S2l

a) Kontextanalyse

field („what's going on in the situation“):

Die beiden Jungen führen einen 5 *min chat*, der in der ersten Stunde der UEIII videografisch aufgezeichnet wurde. Den Lernenden stand zur Gestaltung des Dialogs keine visuelle Unterstützung, beispielsweise in Form einer *cue card* Übersicht, zur Verfügung. Die Lehrerin nimmt keinen Einfluss auf die Partnerwahl.

tenor („who is taking part in the situation“):

Die beiden Schüler S2e und S2l sind miteinander befreundet. S2l steuert insofern weitestgehend die thematische Gestaltung des Dialogs, als zwar auch S2e eine Frage eigenaktiv einbringt (s. Zeile 21), aber S2l die überwiegende Anzahl der Dialoginhalte mittels seiner initiativ geäußerten Fragen bestimmt. Dies stellt sich zu Beginn des Dialogs insofern anders dar, als S2e hier einen Scherz initiiert, indem er auf die Frage, wie er heißt, den Namen des Gesprächspartners nennt (s. Zeile 4). Da auch S2l in der Folge nicht seinen eigenen Namen, sondern den des Dialogpartners S2e nennt, wird der Scherz fortgeführt. Obwohl beide Kinder angesichts der getauschten Namen mehrfach lachen (s. Zeilen 6, 8, 9, 10, 12) und demzufolge fröhlich wirken, scheint sich S2l jedoch insofern eher unwohl zu fühlen, als er

sich in Zeile 6 in Anbetracht der falschen Antwort seines Gesprächspartners an die Stirn fasst und trotz seiner ebenso erfolgten falschen Namensangabe dem Schüler S2e (lachend) vorwirft, das „{versaut}“ (s. Zeile 4) zu haben. Demzufolge scheint sich S2m in einem Zwiespalt zu befinden, der sich darin äußert, dass er einerseits nicht die Rolle des ‚Spielverderbers‘ einnehmen möchte, sich aber andererseits auch an die Vereinbarung mit der Lehrkraft, zunächst die eigenen englischen Namen zu nennen, halten möchte.

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“): Die Kommunikation der Lernenden weist insofern eine Orientierung in Richtung *field* auf, als der Schüler S2l angesichts des von S2e initiierten Scherzes und der gleichzeitigen Aufnahmesituation seinen Gesprächspartner darauf hinweist, den Dialog erneut zu beginnen (s. Zeile 8). Als S2e zunächst nur lacht (s. Zeile 9), weist S2l den Dialogpartner eindeutig darauf hin, dass er den falschen Namen genannt hat und initiiert mit „Hello!“ den erneuten Dialogbeginn (s. Zeile 10). Die beschriebenen Äußerungen des Schülers S2l können insofern auch in Richtung *tenor* orientiert gedeutet werden, als S2l seinen Gesprächspartner auf diese Weise ‚ermahnt‘, die richtigen Informationen im Dialog zu nennen. Trotz dieser eindeutigen Hinweise an den Gesprächspartner S2e zeigt sich S2l gegenüber seinem Freund solidarisch, indem er ebenso den falschen Namen nennt (s. Zeile 6). Allerdings deuten die weiteren Äußerungen des Schülers S2l darauf hin, dass sich S2l nicht auf einen korrekten Neubeginn des Schülers S2e verlassen möchte: S2l wartet nicht auf die Antwort seiner erneut gestellten Frage nach dem Namen des Gesprächspartners (s. Zeile 12), sondern nennt zunächst selbst seinen Namen und wiederholt die Frage danach. Da S2e in der Folge korrekte Angaben in seinen Antworten macht (s. Zeile 13), kann angenommen werden, dass S2l ihn auf diese Weise zu einer ‚ernsthaften‘ Dialogführung ermutigen konnte.

Darüber hinaus deutet insofern auch die parasprachliche Kommunikation der beiden Kinder auf eine Orientierung in Richtung *tenor* hin, als S2l angesichts des falsch genannten Namens lacht und S2e auf diese Weise die gewünschte Aufmerksamkeit für seinen Scherz entgegenbringt (s. Zeile 6). Das Grinsen des Schülers S2e in Zeile 29 deute ich im Hinblick auf die erfolgte Gegenfrage nach den ‚Lieblingsfreunden‘ als Ermunterung, auch ihn als Freund mitaufzuzählen.

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung I

4	S2e: My name is (S2l) . [...] #00:00:13-3#

Tabelle 6-116: Transkriptausschnitt 3_1_S2e_S2l (1)

Lexikogrammatische Ebene:

S2e variiert das *pattern* *My name is_* mit dem Namen S2l auf paradigmatischer Ebene (s. Tabelle 6-116).

Semantisch-pragmatische Ebene:

Der Schüler gebraucht hier ein *pattern*, das in sprachfunktionaler Hinsicht dazu dient, sich vorzustellen (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 117). Angesichts des fälschlicherweise integrierten Vornamens des Gesprächspartners S2l gebraucht er das *pattern* insofern nicht in dessen ursprünglicher Funktion, als er es in humorvoller Weise für die Mitteilung einer falschen Information nutzt.

Kontextuelle Ebene:

Wie bereits die Darstellung der individuellen Lernvoraussetzungen des Schülers S2e erkennen ließ, neigt S2e in Zusammenarbeit mit befreundeten Jungen zu albernem Verhaltensweisen (s. Kapitel 6.2.4.1). Vor dem Hintergrund der freundschaftlichen Beziehung zwischen den beiden Schülern S2e und S2l ist anzunehmen, dass S2e angesichts der nicht eingehaltenen Vereinbarung mit der Lehrkraft, zu Beginn des Dialogs nach den englischen Namen zu fragen, dem Schüler S2l mit dem initiierten Namenstausch möglicherweise imponieren möchte.

Äußerung II

25	S2e: My favourite sports star is Alexander Meier and Kevin Trapp . What's your favourite {nein} (äh) who's your favourite sports star? #00:01:59-3#

Tabelle 6-117: Transkriptausschnitt 3_1_S2e_S2l (2)

Lexikogrammatische Ebene:

In der Antwortäußerung (s. Tabelle 6-117) verwendet S2e das erlernte *pattern* *My favourite_is_* und variiert dieses im ersten *slot* mit dem zusammengesetzten Nomen „*sports star*“ und im zweiten *slot* mit der Nominalkonstruktion „*Alexander Meyer and Kevin Trapp*“ [Nomen (Vorname + Nachname) + Konjunktion + Nomen (Vorname + Nachname)] auf paradigmatischer Ebene. Dem Schüler gelingt es allerdings weder, das Nomen des ersten *slot* noch die Verbform entsprechend des mehrgliedrigen Füllelementes der Pluralform anzupassen.

In der anschließenden Frage äußert der Schüler zunächst das erlernte *pattern* *What's your favourite_?*, korrigiert sich im Anschluss aber selbst „{nein} (äh)“ (*monitoring*-Prozess, s. Kapitel 3.2.2.1) und variiert das *pattern* *Who's your favourite_?* mit dem zusammengesetzten Nomen „*sports star*“ auf paradigmatischer Ebene. Die vorgenommene Korrektur

führt schließlich dazu, dass es S2e entsprechend des personenbezogenen Füllelementes gelingt, eine zielsprachenkonforme Äußerung mit dem Fragewort *who* zu formulieren. Allerdings handelt es sich hierbei um die einzige Äußerung, in der S2e eine korrekte Differenzierung zwischen den beiden Fragewörtern vornimmt (s. auch Zeilen 27, 29), so dass nicht von einer bereits verinnerlichten Regel ausgegangen werden kann.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Das integrierte Inhaltswort „*sports star*“ wurde im Rahmen der semi-kommunikativen Übungen mit Transfer vor dem aufgezeichneten *5 min chat* als inhaltliche Variationsmöglichkeit des *pattern* *Who's your favourite_?* exemplarisch benannt (s. Kapitel 5.3.4.3, Unterrichtsstunde 3_1 in G2) und wird in den dargestellten Äußerungen im gleichen sprachlichen Kontext verwendet, so dass die Äußerung lediglich dem reproduktiven Sprechen zuzuordnen ist. Mittels der erfolgten Antwortäußerung trifft S2e in sprachfunktionaler Hinsicht insofern eine Aussage zu seinen Vorlieben (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 119), als er – anders als sein Gesprächspartner S2l – die Bundesliga-Fußballspieler Alexander Meier und Kevin Trapp des Fußballvereins *Frankfurter Eintracht* als seine Lieblingssportstars nennt.

Mit der nachfolgend gestellten Gegenfrage erkundigt sich S2e insofern nach den Vorlieben seines Gesprächspartners, als er ihn ebenso nach seinem Lieblingssportstar fragt.

Kontextuelle Ebene:

Vor dem Hintergrund der zuvor gestellten Frage des Schülers S2l nach dem Lieblingssportstar (s. Zeile 25) kommt S2e mit seiner Antwortäußerung dem Informationsbedürfnis seines Gesprächspartners nach. Die Spezifität des Füllelementes, d. h. das Nennen zwei bestimmter Fußballspieler, deutet darauf hin, dass S2e am Fußballsport interessiert ist und in diesem Bereich über spezifisches Wissen verfügt. Da die Fußballspieler zuvor von keinem anderen Kind benannt werden, kann davon ausgegangen werden, dass S2e die paradigmatische Variation eigenaktiv vornimmt.

Die anschließende Frage basiert insofern nicht auf der Eigenaktivität des Schülers, als diese bereits zuvor von S2l initiativ geäußert wird (s. Zeile 24) und S2e lediglich in Form einer Gegenfrage reagiert. Da der Schüler zunächst in dem üblicherweise gebrauchten *pattern* *What's your favourite_?* antwortet, sich anschließend aber eigenständig korrigiert, um das korrekte Fragewort *who* zu verwenden, kann ein unmittelbarer Imitationsprozess in lexikogrammatischer Hinsicht eher ausgeschlossen werden. Dennoch scheint sich der Schüler S2e insofern an den eingebrachten Fragen des Dialogpartners zu orientieren, als er – ebenso wie S2l auch – im weiteren Gesprächsverlauf keinen Gebrauch von dem Fragewort *who* macht

(s. Zeilen 27, 29), sondern die personenbezogenen Nomen in das *pattern* *What's your favourite_?* integriert.

Obwohl die Gegenfrage bereits das Vorhandensein eines Lieblingssportstars impliziert, kann hier jedoch eher nicht angenommen werden, dass S2e diese bewusst auf Grundlage eines entsprechenden Vorwissens stellt, da er bislang nahezu alle initiativ eingebrachten *turns* des Schülers S2l in routinierter Weise mit einer entsprechenden Gegenfrage erwidert – ebenso die Frage nach dem Lieblingshaustier, die S2l schließlich verneint (s. Zeilen 19, 20).

Äußerung III

30	S2e: My favourite band is (S2l), (S2h) and (S2m) and (S2q) (äh) (S2c) and (S2o). [...] #00:03:00-3#

Tabelle 6-118: Transkriptausschnitt 3_1_S2e_S2l (3)

Lexikogrammatische Ebene:

S2e variiert in der hier dargestellten Äußerung (s. [Tabelle 6-118](#)) erneut das Antwort-*pattern* *My favourite_is_* auf paradigmatischer Ebene. In den ersten *slot* fügt S2e das Nomen „band“ ein und in den zweiten *slot* die mehrgliedrige Nominalkonstruktion „(S2l), (S2h) and (S2m) and (S2q) (äh) (S2c) and (S2o)“ bestehend aus sechs Vornamen und der drei Mal genannten Konjunktion „and“. Einerseits erscheint die Äußerung insofern nicht zielsprachenkonform, als es dem Schüler in ähnlicher Weise, wie bereits in der zuvor betrachteten Antwort-äußerung (s. [Tabelle 6-117](#)), nicht gelingt, die Verbform entsprechend des mehrgliedrigen Füllelementes der Pluralform anzupassen. Andererseits stellt sich die verwendete Singularverbform in Anbetracht des Nomens „band“ im ersten *slot* zwar korrekt dar, aber im zweiten *slot* hätte dann lediglich ein Nomen, d. h. der Name einer bestimmten Band, folgen dürfen.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Das Inhaltswort „band“ wurde nicht explizit im Unterricht der G2 eingeführt. Da es auch im Deutschen in einem vergleichbaren Verwendungskontext gebraucht wird, erscheint eine direkte Übernahme aus dem deutschen Sprachgebrauch wahrscheinlich. Angesichts des Hyperonym-Hyponym-Verhältnisses zwischen den Inhaltswörtern des ersten und des zweiten *slot* muss angenommen werden, dass S2e die benannten Jungen der Klasse – darunter auch der Gesprächspartner S2l – als seine ‚Lieblingsband‘ bezeichnet. In sprachfunktionaler Hinsicht teilt S2e auf diese Weise etwas über seine Vorlieben mit (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 119).

Interessant erscheint, wie der Schüler S2e in dem mehrgliedrigen Füllelement Gebrauch von der Konjunktion „and“ macht. Der Einsatz der Konjunktion führt zusammen mit dem

Verzögerungssegments „(äh)“ zu einer möglicherweise jedoch nicht bewusst intendierten Gruppierung der genannten Jungen in drei (vier) Einheiten: „(S2l), (S2h) *and* (S2m)“, „(S2q)“, „(S2c) *and* (S2o)“.

Kontextuelle Ebene:

Interessanterweise ist der Schüler S2e das einzige Kind, das das Inhaltswort „*band*“ im Korpus der G2 gebraucht, so dass eine Imitation in diesem Fall auszuschließen ist und eher von einer zielgerichteten Sprechhandlung ausgegangen werden kann. Ungewöhnlich erscheint, dass S2e von dem Inhaltswort „*friends*“ aus der Vorfrage des Gesprächspartners (s. Zeile 28) abweicht und die hier betrachtete paradigmatische Variation eigenaktiv vornimmt. Angesichts der zuvor thematisierten Rockband *High Cross* durch den Schüler S2l (s. Zeile 28) wäre ein Bezug hierauf denkbar. Gegen diese Annahme spräche, dass auch S2e einen Musikstar/eine Band nennt „(ku:)“ (s. Zeile 27), der bzw. die sich zwar nicht weiter identifizieren ließ, aber erkennen lässt, dass sich S2e bereits zur eingebrachten Thematik *music star* äußerte und dies nicht womöglich in der hier betrachteten Antwortäußerung nachholt. Die Annahme, dass S2e seine Freunde als Band bezeichnet, erscheint vor dem Hintergrund, dass S2e wie auch S2c – sowie möglicherweise auch die anderen genannten Jungen – ein Instrument spielen, wahrscheinlich. Für eine zielgerichtete paradigmatische Variation des ersten *slot* spricht außerdem, dass S2e in der nachfolgenden Frage an seinen Gesprächspartner wiederum das in der vorausgegangenen Frage des Gesprächspartners (s. Zeile 28) eingebrachte Inhaltswort „*friend*“ aufgreift.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

In den hier dargestellten Äußerungen deuten insbesondere das scheinbar bewusste und eigenaktive Abweichen von den jeweils erwarteten paradigmatischen Füllelementen wie auch die Spezifität der Füllelemente auf die Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse hin. So nennt S2e in der Frage nach seinem Namen nicht den eigenen Namen, sondern den des Partners (s. Tabelle 6-116) und initiiert auf diese Weise ein ‚Verwirrspiel‘. Angesichts der erfolgten Videoaufnahme des Dialogs wäre anzunehmen, dass der initiierte Scherz insofern auch an mich als Forscherin adressiert ist, als die Englischlehrerin in UEI darauf hinweist, dass sich die Kinder zu Beginn der Dialoge nach den Namen fragen sollen, damit auch ich anhand der Audio-/Videoaufnahmen erkennen kann, wer spricht (s. 1_2_G2). Allerdings wäre ebenso gut anzunehmen, dass in Anbetracht des bereits ritualisierten Dialogbeginns, in dem sich die Kinder zunächst begrüßen und danach den englischen Namen der/des Gesprächspartnerin/-partners erfragen, S2e insofern versucht, diese Routine auf scherzhafte Weise zu ‚durchbrechen‘ bzw. möglicherweise sogar zu ironisieren, als am

Ende des ersten Lernjahres die zu Beginn des Schuljahres vergebenen englischen Namen bekannt sein sollten und somit die Fragen aus Sicht des Schülers berechtigterweise überflüssig erscheinen.

Auch in der in Tabelle 6-118 dargestellten Äußerung weicht S2e insofern von dem erwarteten Füllelement ab, als er nicht wie üblich das paradigmatische Füllelement der Vorfrage „*friends*“ (s. Zeile 28) aufgreift, sondern in seiner Antwortäußerung in den ersten *slot* „*band*“ einfügt. Diese Äußerung lässt sich vor dem Hintergrund, dass es sich bei dem zuvor genannten *music star* „(ku:)“ (s. Zeile 27) des Schülers S2e um eine Einzelperson handelt und S2l aber eine Band nennt, insofern deuten, als S2e zwar keine bekannte Lieblingsband hat, aber die vermutlich ebenso musikalischen Freunde als seine ‚Band‘ bezeichnet.

In der Antwortäußerung auf die Frage nach dem Lieblingssportstar nennt S2e zwei bestimmte Bundesliga-Fußballspieler der *Frankfurter Eintracht*. Angesichts der zum Aufnahmezeitpunkt stattgefundenen Fußballweltmeisterschaft und den von den meisten Kindern ausschließlich genannten Nationalmannschaftsspielern (s. auch Zeile 26) lässt die Antwort des Schülers S2e erkennen, dass er sich auch über den ‚Hype‘ der Weltmeisterschaft hinaus für Fußball interessiert und über entsprechendes Wissen verfügt.

Im Gegensatz zu dem zuvor betrachteten Dialog zusammen mit der Schülerin S2f in UEII (s. Tabelle 6-113) wirkt S2e hier insofern motivierter, als er sich aktiv am Gespräch beteiligt, indem er eine eigene Frage einbringt und paradigmatische Variationen initiativ vornimmt. Während der zuvor betrachtete Dialog *weather report* mit einer festen Rollenzuweisung und sprachlicher Vorgaben verbunden war (s. Kapitel 5.3.3.2), basiert der hier dargestellte Dialog auf dem offenen Übungskonzept *5 min chat* (s. Kapitel 5.2.3.2), welches den Kindern neben der sprachlichen auch eine inhaltliche Gestaltungsfreiheit gewährt. Darüber hinaus führt S2e den Dialog nun wieder mit einem befreundeten Jungen, was sich – wie bereits im Dialog 2_1_S2e_S2m (s. Tabelle 6-110) zu sehen war – positiv auf das gezeigte mündliche Sprachkönnen des Schülers auswirkt. Vor diesem Hintergrund kann angenommen werden, dass sowohl die freie Partnerwahl als auch die sprachliche, insbesondere aber die inhaltliche Gestaltungsfreiheit einen begünstigenden Einfluss auf das produktive Sprechen des Schülers S2e hat.

Exemplarische Dialogsequenz II

	[...]
11	S2e: My favourite pet is a dog. What's your favourite pet? #00:00:54-1#
12	S2f: My favourite pet is a rabbit. #00:00:58-0#
13	S2e: Have you got a pet? #00:01:00-1#

14	S2f: (-) No, I have-haven't. Have you-have you got a fish? #00:01:09-1#
15	S2e: No, I haven't. Have you got a brother (*brødeə*) or a sister? #00:01:13-4#
16	S2f: Yes, I have. #00:01:15-1#
17	S2e: A brother (*brødeə*)? #00:01:16-7#
18	S2f: Yes. #00:01:20-4#
19	S2e: How old the (*də*) brother (*brødeə*)? #00:01:21-5#
20	S2f: <<len> My-my brother (*brødeə*) is (4) {zwölf}. (--) Have you got a sister or-a sister or brother (*brødeə*)? #00:01:42-7#
21	S2e: Yes, I have. #00:01:45-5#
22	S2f: The (*də*) brother (*brødeə*)? #00:01:45-5#
23	S2e: No, I haven't. #00:01:48-1#
24	S2f: A sister? #00:01:49-3#
25	S2e: Yes, I have. (---) #00:01:54-8#
	[...]

Tabelle 6-119: Transkriptausschnitt 3_5_S2f_S2e**a) Kontextanalyse**

field („what's going on in the situation“):

Die dargestellte Dialogsequenz wurde im Rahmen einer Stationsarbeit im inszenierten Kontext *at the beach* in der fünften Stunde der UEIII videografisch erfasst (ausführliche *field*-Analyse s. [Tabelle 6-65](#)). Beide Kinder halten eine *cue card* Übersicht in der Hand.

tenor („who is taking part in the situation“):

Beide Kinder sind sich bereits aus einem Dialog der UEII als Gesprächspartner vertraut (s. [Tabelle 6-113](#)). Interessanterweise entscheidet sich die Englischlehrerin erneut für die Partnerkonstellation der Schülerin S2f zusammen mit dem Schüler S2e, obwohl sich L2 in Bezug auf den Dialog 2_5_S2e_S2f (s. [Tabelle 6-113](#)) eher kritisch bezüglich der Konstellation äußerte (s. Kapitel 6.2.4.2.2). Ob die Entscheidung der Lehrkraft letztlich versehentlich oder bewusst getroffen wurde, wurde im abschließenden Interview allerdings nicht thematisiert.

Auffällig erscheint, dass – im Gegensatz zu dem zuvor betrachteten Dialog der beiden Kinder (s. [Tabelle 6-113](#)) – in der hier dargestellten Sequenz keine Anzeichen auf negative Gefühle des Schülers S2e oder der Schülerin S2f hindeuten. Darüber hinaus wird der Dialog

insofern weitgehend gleichberechtigt geführt, als die hier ausgewählte Sequenz zwar den Eindruck vermittelt, dass S2e maßgeblich die Inhalte des Dialogs bestimmt, aber die hier nicht dargestellten Ausschnitte erkennen lassen, dass auch S2f eigenaktiv Fragen einbringt.

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“): In Bezug auf die Orientierung der Äußerungen in Richtung *tenor* siehe Kapitel 6.2 (Erläuterungen Kontextdimension *mode*). Eine Orientierung in Richtung *field* ist nicht erkennbar.

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung I

13	S2e: Have you got a pet ? #00:01:00-1#

Tabelle 6-120: Transkriptausschnitt 3_5_S2f_S2e (1)

Lexikogrammatische Ebene:

S2e variiert in der hier dargestellten Frage (s. Tabelle 6-120) das *pattern Have you got_?* mit der Nominalkonstruktion „a pet“ (unbestimmter Artikel + Nomen) auf paradigmatischer Ebene, so dass eine zielsprachenkonforme Äußerung entsteht.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Das hier eingebrachte Inhaltswort „pet“ wurde bereits in UEI im *pattern Have you got_?* eingeführt (s. Kapitel 5.3.4.1) und erfährt nun nach über einem halben Jahr insofern einen Anwendungstransfer, als es in einer vollkommen neuen Dialogsituation verwendet wird. Mittels der hier dargestellten Frage setzt der Schüler in sprachfunktionaler Hinsicht insofern eine Erkundigung nach den Besitzverhältnissen der Gesprächspartnerin um, als er S2f fragt, ob sie ein Haustier besitzt.

Kontextuelle Ebene:

Vor dem Hintergrund der bereits thematisierten Lieblingshaustiere (s. Zeilen 10 bis 12) deutet die hier dargestellte Frage des Schülers S2e insofern auf eine eigenaktiv vorgenommene Vertiefung der Thematik ‚Haustiere‘ hin, als S2e das paradigmatische Füllelement „pet“ beibehält, aber ein neues *pattern* auswählt, um nach dem Besitz eines Haustieres zu fragen. Da die Lernenden nicht näher miteinander befreundet sind, ist anzunehmen, dass S2e auf diese Weise einem tatsächlich vorhandenen Informationsbedürfnis nachkommt.

Äußerung II

17	S2e: A brother (*brɒðə*)? #00:01:16-7#

Tabelle 6-121: Transkriptausschnitt 3_5_S2f_S2e (2)

Lexikogrammatische Ebene:

Die hier dargestellte Äußerung (s. Tabelle 6-121) lässt keinen Bezug zu einer formelhaften Sequenz erkennen und kann demnach als frei konstruiert bezeichnet werden. Es handelt sich um eine Nominalkonstruktion bestehend aus dem unbestimmten Artikel „a“ und dem Nomen „brother“, welche in ansteigender Intonation artikuliert wird und somit als Frage einzuordnen ist. Wenngleich die Kinder im Unterricht dazu angehalten wurden, möglichst in einem ganzen Satz zu fragen bzw. zu antworten, so erscheint die Zweiwortkonstruktion umgangssprachlich adäquat.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Obwohl das Inhaltswort „brother“ nicht separat im Unterricht, sondern lediglich in dem Segment „a brother or a sister“ innerhalb des *pattern Have you got_?* eingeführt wurde (s. Kapitel 5.3.4.3), verwendet es der Schüler S2e als einzelnes Lexem. Dies deutet auf einen Herauslösungsprozess hin. Die Äußerung kann insofern auch als *ellipsis* (vgl. Yule 1996: 129) bezeichnet werden, da die Frage lediglich aus einer Nominalkonstruktion besteht und nur vor dem Hintergrund der zuvor gestellten Frage „Have you got a brother or a sister?“ (s. Zeile 15) des Schülers S2e als Erkundigung hinsichtlich der familiären Verhältnisse der Gesprächspartnerin verstanden werden kann.

Kontextuelle Ebene:

Der Schüler S2e bringt den Gesprächsinhalt ‚Geschwister‘ eigenaktiv in den Dialog ein, indem er S2f fragt, ob sie Geschwister hat (s. Zeile 15). Die Schülerin S2f bejaht die Frage, stellt aber keine entsprechende Gegenfrage. Anstatt einen neuen Inhalt in das Gespräch einzubringen, vertieft S2e die Thematik ‚Geschwister‘ mittels der hier dargestellten Zweiwortfrage eigenaktiv, d. h. ohne externen Impuls.

Äußerung III

19	S2e: How old the (*də*) brother (*brədəə*)? #00:01:21-5#

Tabelle 6-122: Transkriptausschnitt 3_5_S2f_S2e (3)

Lexikogrammatische Ebene:

Die hier dargestellte Frage (s. Tabelle 6-122) deutet insofern auf einen Segmentierungsprozess hin, als S2e das Segment „How old“ der *routine How old are you?* mit der frei formulierten Nominalkonstruktion „the brother“ (bestimmter Artikel + Nomen) in einer neuen Äußerung rekombiniert. Nicht zielsprachenkonform stellen sich die Auslassung des Verbs und der verwendete *determiner* „the“ anstelle des Possessivpronomens *your* dar.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Mit der hier dargestellten Frage bringt der Schüler S2e eine Information über eine dritte Person in Erfahrung, indem er seine Gesprächspartnerin S2f nach dem Alter ihres Bruders fragt. Demzufolge findet insofern ein sprachfunktionaler Transfer eines Teilsegments der ganzheitlich erlernten *routine How old are you?* statt, als diese zur Erkundigung nach dem Alter des Dialogpartners erlernt wurde und nun für das Einholen einer Information über eine dritte Person in einem neuen sprachlichen Kontext gebraucht wird. In ähnlicher Weise bewertet auch die Englischlehrerin L2 die erfolgte Nachfrage als Transfer, indem sie feststellt: „Sie (S2f) macht keinen Transfer, aber der S2e macht diesen Schritt jetzt schon“ (s. 3_L2).

Den Ausführungen zufolge kann die Äußerung insofern auch dem improvisierenden Sprechen zugeordnet werden, als S2e die ihm zur Verfügung stehenden lexikalischen Mittel rearrangiert, um gezielt seinem Bedürfnis nach einer bestimmten Information nachzukommen (vgl. auch Kurtz 2001: 123).

Kontextuelle Ebene:

Bemerkenswert ist, dass S2e mit seiner eigenaktiv eingebrachten Nachfrage erneut zur Aufrechterhaltung der Gesprächsthematik ‚Geschwister‘ beiträgt. S2e nimmt hier insofern Bezug auf die Antwort der Dialogpartnerin S2f, als er ihre Bestätigung, dass sie einen Bruder hat (s. Zeile 18) zum Anlass nimmt, sich gezielter nach diesem zu erkundigen. Das Informationsbedürfnis des Schülers S2e hinsichtlich der familiären Verhältnisse der Schülerin S2f scheint insofern das Mitteilungsbedürfnis der Dialogpartnerin zu übersteigen, als seine erneut vertiefende Nachfrage darauf hindeutet, dass S2e gerne mehr Informationen bezüglich des Bruders des Mädchens S2f hätte. S2f äußert diese jedoch nur auf das explizite Nachfragen des Schülers S2e hin.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

In der hier näher betrachteten Dialogsequenz deuten vor allem die eigenaktiv eingebrachten Fragen, die zu einer Vertiefung der zentralen Gesprächsthematiken beitragen, auf die Umsetzung individueller Informationsbedürfnisse hin. Mittels der ersten hier betrachteten Äußerung (s. Tabelle 6-120) vertieft S2e die Thematik ‚Haustiere‘ insofern, als er auf der Grundlage der bereits geäußerten Information der Schülerin S2f, dass ihr Lieblingshaustier ein Hase ist, wissen möchte, ob sie denn möglicherweise auch einen solchen besitzt.

Mit den beiden in Tabelle 6-121 und Tabelle 6-122 dargestellten Fragen erzielt S2e eine Vertiefung der Gesprächsthematik ‚Geschwister‘. Die jeweils eingebrachten Nachfragen basieren auf den zuvor geäußerten Informationen der Gesprächspartnerin und deuten

demnach darauf hin, dass es S2e gelingt, sprachlich flexibel – gemäß seines Informationsbedürfnisses – auf eingebrachte Inhalte der Dialogpartnerin spontan zu reagieren. Im Vergleich zu den Dialogen der UEI und UEII stellt dies einen enormen Entwicklungsschritt dar. Diese Einschätzung wird insofern auch von der Englischlehrerin geteilt, als sie die anfänglichen Schwierigkeiten des Schülers, sich neue Wörter/formelhafte Sequenzen zu merken und diese im Dialog mit anderen Kindern korrekt zu artikulieren, nun nicht mehr bestätigen kann:

Und was ich eben so schön fand, dass gerade die Schwächeren, wie der S2e. Und die S2d war ja eher so eine Mittelkandidatin. Diese beiden haben sich ganz toll entwickelt. Also das ist mir richtig aufgefallen. Dass die so einen richtigen Sprung gemacht haben. Also beim S2e habe ich am Anfang ja immer so gesagt, er traut sich nicht auszusprechen und er kann sich nicht so viel merken. Aber er ist ja sonst ein total schlaues, helles Kerlchen, hat aber in Englisch Probleme. Das ist gar nicht mehr so (s. 3_L3).

Interessant erscheint zudem, dass S2e das hier von der Englischlehrerin und mir durchweg als positiv bewertete mündliche Sprachkönnen in einem Dialog zusammen mit der Schülerin S2f zeigt. Sowohl meine Einschätzung als auch die der Lehrerin in Bezug auf den Dialog der UEII zusammen mit dem Mädchen S2f (s. Tabelle 6-113) sahen u. a. die Partnerkonstellation als ursächlich für das demotivierte, eher passive Gesprächsverhalten des Schülers an. Diese Annahme kann jedoch insofern nicht weiter aufrecht erhalten werden, als S2e nun zusammen mit der Schülerin S2f einen ebenso motivierten Eindruck macht wie zusammen mit seinen Freunden S2l und S2m (s. Tabelle 6-110, Tabelle 6-115). Auch die Aussage des Schülers S2e im Plenumsunterricht während einer gemeinsamen Reflexionsphase in der fünften Stunde der UEIII (s. Kapitel 5.3.4.3) – in der er auf die Frage der Englischlehrerin, ob die Kinder in den geführten Dialogen alles fragen konnten, was sie wollten, wie folgt antwortet: „Ich konnte die meisten Sachen fragen und würde aber gerne noch mehr fragen“ (s. 3_5_v_G2) – deutet darauf hin, dass S2e eine hohe Motivation entwickelt hat, seine eigenen Informationsbedürfnisse in Bezug auf seine Dialogpartner/-innen zu verwirklichen. Da L2 jedoch während der Reflexionsphase nicht weiter auf die Äußerung des Schülers eingeht und stattdessen auf die noch folgenden Unterrichtsstunden verweist, bleibt unklar, welche Informationsbedürfnisse der Schüler darüber hinaus noch hätte umsetzen wollen. Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen, die darauf hindeuten, dass sich der Schüler weitgehend unabhängig von der jeweils vorherrschenden Partnerkonstellation aktiv einbringt, kann die Annahme, dass im Dialog 2_5_S2e_S2f (s. Tabelle 6-113) womöglich der Themenbereich ‚Wetter‘ in Verbindung mit dem geschlossenen Aufgabenformat die Kinder nicht in ausreichender Form zur Äußerung eigener kommunikativer Bedürfnisse herausforderte, unterstützt werden.

6.2.4.2.4 Erhebung am Ende des Schuljahres

Exemplarische Dialogsequenz

	[...]
10	S2f: What is your favourite pet for Sandy? #00:03:14-5#
11	S2e: (-) (äh) The favourite pet is a dog and a cat. (ähm) (--) {Was ist (ähm) also} favourite-favourite pet {bei} Sandy? #00:03:39-7#
12	S2f: (9) (äh) One dog. (--) #00:03:53-0#
13	F: <<pp> {Wenn da noch etwas über den Hund steht, darfst du das auch ruhig sagen.}> #00:03:55-9#
14	S2f: It's black (---) five (--) years old. #00:04:06-5#
15	S2e: (--) (äh) <<pp> {Wo bist du?}> #00:04:12-4#
16	S2f: What is your favourite {Musik} star for Sandy? #00:04:17-6#
17	S2e: (-) (äh) (-) {Das steht hier nicht.} (4) {Das steht hier nicht.} #00:04:28-8#
18	S2f: That Sandy the (*sə*) {Musik} star? #00:04:31-6#
19	S2e: No, I haven't. (12) (ähm) Favourite football player {bei} Brian? #00:04:51-0#
20	S2f: The (*də*) Brian. (17) #00:05:10-3#
21	S2e: {Bei} Brian. #00:05:16-1#
22	S2f: ((zeigt auf ihr Arbeitsblatt)) #00:05:16-1#
23	S2e: ((lacht)) (äh) Favourite football player {bei} Brian? #00:05:21-7#
24	S2f: The (*də*) favourite football player for Brian is (wɪni:rɒni) #00:05:32-4#
25	F: Wayne Rooney. #00:05:35-2#
26	S2f: Wayne Rooney. (5) #00:05:44-3#
	[...]

Tabelle 6-123: Transkriptausschnitt S2e_S2f

a) Kontextanalyse

field („what's going on in the situation“):

Die Schülerin S2f und der Schüler S2e sprechen die hier dargestellte Dialogsequenz im Rahmen der zweiten Aufgabe der Sprechdatenerhebung (s. ausführlich Kapitel 4.5.5). Dem Schüler S2e liegt das *quiz A* und der Schülerin S2f das *quiz B* vor (s. Anhang 2.4.3).

tenor („who is taking part in the situation“):

Die Schülerin S2f und der Schüler S2e sind sich als Gesprächspartner für die im Unterricht geführten englischsprachigen Dialoge vertraut (s. auch Tabelle 6-113, Tabelle 6-119). Das Machtverhältnis innerhalb des Dialogs erscheint insofern weitgehend ausgeglichen, als beide Kinder Fragen einbringen und jeweils die Fragen der/des Gesprächspartnerin/-partners beantworten. Die Gefühle der Sprechenden sind nicht direkt beobachtbar. Die Vielzahl der hier eingebrachten deutschsprachigen Äußerungen deutet allerdings auf eine gewisse Unsicherheit in Bezug auf die Aufgabe und der Orientierung auf dem Arbeitsblatt hin (s. Zeilen 11, 15, 17).

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“):

Die sprachlichen Äußerungen der Schülerin/des Schülers orientieren sich insofern in Richtung *field*, als beide Kinder versuchen, die fehlenden Informationen auf den Steckbriefen zu erfragen und entsprechend der ihnen jeweils vorliegenden Steckbriefe die Fragen der/des Gesprächspartnerin/-partners zu beantworten.

Darüber hinaus können verschiedene Äußerungen der beiden Kinder und der anwesenden Forscherin sowohl in Richtung *field* als auch in Richtung *tenor* orientiert gedeutet werden. Mit dem Hinweis der Forscherin, auch die nicht explizit erfragten Informationen über den Hund zu benennen (s. Zeile 13), gibt die Forscherin der Schülerin S2f eine weiterführende Erklärung zur Umsetzung der Aufgabe (Orientierung in Richtung *field*). Gleichzeitig unterstützt sie S2f dabei, alle fehlenden Informationen vollständig zu nennen, so dass in dieser Hinsicht auch eine Orientierung in Richtung *tenor* erkennbar ist.

Obwohl der Schülerin S2f das *quiz B* vorliegt und demzufolge auch der vollständige Steckbrief des Mädchens Sandy, fragt sie den Schüler S2e nach Sandys Lieblingshaustier (s. Zeile 10). Vor diesem Hintergrund geht mit der deutschsprachigen Äußerung „{Wo bist du?}“ (s. Zeile 15) des Schülers S2e einerseits der Wunsch nach einer Information der Schülerin S2f hinsichtlich des aktuell bearbeiteten Steckbriefes einher (Orientierung in Richtung *field*), andererseits weist S2e seine Gesprächspartnerin somit möglicherweise indirekt auf eine inkorrekte Form der Aufgabenbearbeitung hin (Orientierung in Richtung *tenor*).

In Zeile 16 fragt die Schülerin S2f erneut nach einer Information über das Mädchen Sandy. Hierbei handelt es sich um die Frage nach dem Lieblingsmusikstar, also eine Information, die ebenso nicht auf dem vollständigen Steckbrief der Schülerin zu sehen ist. Mit der Äußerung „{Das steht hier nicht.}“ (s. Zeile 17) informiert S2e die Dialogpartnerin, dass ihm diese Information nicht vorliegt (Orientierung in Richtung *field*). Mit der erneuten Äußerung desselben Satzes versucht S2e die Schülerin S2f möglicherweise zu überzeugen, dass ihm die gewünschte Information tatsächlich nicht vorliegt (Orientierung in Richtung

tenor). Dies erscheint jedoch insofern erfolglos, als S2f schließlich erneut die Frage nach Sandys Lieblingsmusikstar stellt (s. Zeile 18). Mit der anschließenden Antwort „*No, I haven't.*“ (s. Zeile 19) kommt S2e schließlich dem Informationsbedürfnis der Schülerin nach – wenngleich sich das Missverständnis auf diese Weise nicht aufklärt.

In nonverbaler Hinsicht ist insofern eine Orientierung in Richtung *field* erkennbar, als S2f dem Schüler S2e etwas auf ihrem Arbeitsblatt zeigt (s. Zeile 22) und sich auf diese Weise womöglich darüber informieren möchte, ob dies die erfragte Information des Schülers S2e darstellt. Eine Orientierung in Richtung *tenor* ist insofern erkennbar, als sie sich auf diese Weise möglicherweise vergewissern möchte, die richtige Information zu nennen.

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung I

11	S2e: (-) (äh) The favourite pet is a dog and a cat. (ähm) (--) [...] #00:03:39-7#

Tabelle 6-124: Transkriptausschnitt S2e_S2f (1)

Lexikogrammatische Ebene:

Die hier dargestellte Äußerung (s. Tabelle 6-124) deutet insofern auf eine Segmentierung des *pattern* *My favourite_is_*. hin, als S2e dieses zusätzlich an der *determiner*-Position variiert, indem er das Possessivpronomen *my* des ursprünglichen *pattern* durch den bestimmten Artikel „*the*“ austauscht. Die bereits vorhandenen *slots* des *pattern* variiert der Schüler zum einen mit dem Nomen „*pet*“ und zum anderen mit der mehrgliedrigen Nominalkonstruktion „*a dog and a cat*“ (unbestimmter Artikel + Nomen + Konjunktion + unbestimmter Artikel + Nomen) auf paradigmatischer Ebene. Dem Schüler gelingt es jedoch weder, das Nomen „*pet*“ noch das Verb entsprechend des mehrgliedrigen Füllelementes der Pluralform anzupassen.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Die in die Äußerung eingebrachten Inhaltswörter „*dog*“ und „*cat*“ stellen Hyponyme des Hyperonyms „*pet*“ dar und wurden bereits in UEI (s. Kapitel 5.3.4.1) eingeführt. Die Segmentierung des erlernten *pattern* dient dem Schüler in sprachfunktionaler Hinsicht dazu, die ursprüngliche Funktion des *pattern* hinsichtlich der Mitteilung eigener Vorlieben auf die Mitteilung der Vorlieben einer dritten Person auszuweiten. Auf diese Weise gelingt es ihm, die Lieblingshaustiere des auf dem Steckbrief abgebildeten Mädchens zu nennen (s. hierzu auch *kontextuelle Ebene*).

Kontextuelle Ebene:

Die Äußerungen des Schülers S2e deuten einerseits darauf hin, dass er das Prinzip der *information gap activity* erfasst hat: Der Schüler erfragt die fehlenden Informationen auf den abgebildeten Steckbriefen (s. Zeilen 11, 19) und weist seine Gesprächspartnerin auf die ihm nicht vorliegenden Informationen bezüglich des Mädchens Sandy hin (s. Zeile 17). Andererseits kommen hieran insofern Zweifel auf, als sich der Schüler nicht irritiert zeigt, als S2f die Frage nach Sandys Lieblingshaustier stellt (s. Zeile 10). Stattdessen versucht S2e die Frage zu beantworten, indem er sich an dem dargestellten Bild eines Hundes und einer Katze auf dem ihm vorliegenden Arbeitsblatt (s. Anhang 2.4.3, *quiz A*) orientiert und beide Tiere als Lieblingshaustiere nennt.²⁰⁹

Die vorgenommene Segmentierung kann als eigenaktiv gewertet werden, da weder in der vorausgegangenen Frage der Schülerin S2f (s. Zeile 10) noch darüber hinaus eine Möglichkeit der Imitation bestand.

Äußerung II

19	S2e: [...] (ähm) Favourite football player {bei} Brian? #00:04:51-0#

Tabelle 6-125: Transkriptausschnitt S2e_S2f (2)

Lexikogrammatische Ebene:

Die dargestellte Frage (s. Tabelle 6-125) weist zwar insofern auf eine bereits erlernte formelhafte Sequenz hin, als S2e das Segment *favourite_* mit der Konstruktion „*football player* {bei} *Brian*“ (zusammengesetztes Nomen + deutsche Präposition + Nomen) auf paradigmatischer Ebene variiert. Allerdings kann vor dem Hintergrund, dass S2e hier nicht das vollständige *pattern* verwendet, sondern lediglich ein Sequenzsegment, eher von einem Segmentierungsprozess ausgegangen werden. Die ansteigende Intonation, in der die Konstruktion geäußert wird, lässt erkennen, dass es sich um eine Frage handelt.

Eine ähnliche lexikogrammatische Struktur ist auch in der zuvor geäußerten Frage des Schülers erkennbar („{Was ist (ähm) also} *favourite-favourite pet* {bei} *Sandy*?“, s. Tabelle 6-123, Zeile 11). Auch dort variiert S2e das Segment *favourite_* auf paradigmatischer Ebene und fügt schließlich die deutsch-englische Konstruktion ‚bei + Name‘ an (*code mixing*). Im Unterschied zu der zuvor betrachteten Frage stellt er der Nominalkonstruktion jedoch zusätzlich ein Fragewort und ein Verb in deutscher Sprache voran (*code mixing*).

²⁰⁹ Das Bild signalisiert den Lernenden in Verbindung mit dem dahinter abgebildeten Fragezeichen (s. Anhang 2.4.3, *quiz A*) die fehlende Information, d. h. den hier zu erfragenden Inhalt.

Beide Äußerungen verdeutlichen, dass es dem Schüler offenbar weder gelingt, eine syntaktisch vollständige Frage im Englischen zu konstruieren, noch ein Possessivverhältnis zielsprachengemäß zum Ausdruck zu bringen.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Das hier verwendete zusammengesetzte Nomen „*football player*“ wurde als inhaltliche Variationsmöglichkeit des *pattern* *Who's your favourite_?* exemplarisch während der semi-kommunikativen Übungen mit Transfer in UEIII benannt (s. Kapitel 5.3.4.3, Unterrichtsstunde 3_1 in G2). Mithilfe des segmentierten Frage-*pattern* erkundigt sich der Schüler insofern nach den Vorlieben einer dritten Person, als er gemäß der ihm nicht vorliegenden Information auf seinem Steckbrief nach Brians Lieblingsfußballspieler fragt.

Kontextuelle Ebene:

Der Schüler S2e ergreift mit der hier dargestellten Frage insofern die Initiative, als er auf Grundlage des lückenhaften Steckbriefes des Jungens Brian (s. Anhang 2.4.3, *quiz A*) nach dessen Lieblingsfußballspieler fragt. Obwohl auf dem Steckbrief zuvor zwei weitere Fragezeichen abgebildet sind, die sich auf Brians Wohnort und seine *likes* beziehen, wählt S2e für die Konstruktion seiner Frage die zuletzt aufgeführte Informationslücke nach dem Lieblingsfußballspieler. Mit Ausnahme der Wahl der Inhaltswörter „*football player*“ und „*Brian*“ – diese liegen dem Schüler auf dem zur Verfügung stehenden Steckbrief verschriftlicht vor (s. Anhang 2.4.3, *quiz A*) – basiert die Konstruktion der Frage auf der Eigenaktivität des Schülers, da eine Imitation weitgehend auszuschließen ist. Zwar stellt die Schülerin S2f zuvor eine ähnliche Frage („*What is your favourite pet for Sandy?*“, s. Zeile 10), aber S2f macht hier in unveränderter Form Gebrauch des *pattern* *What's your favourite_?* und ergänzt die Information, um welches Kind es geht, mittels der syntagmatischen Variation „*for Sandy*“ (Präposition + Name).

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Wenngleich die Lernenden in der hier dargestellten Dialogsequenz gemäß der Konzeption der zweiten Erhebungsaufgabe keinerlei persönliche Informationen austauschen und teilweise erhebliche Schwierigkeiten mit der Aufgabenbearbeitung haben, so deutet zumindest die Frage nach Brians Lieblingsfußballspieler (s. Tabelle 6-125) insofern auf die Umsetzung eines persönlichen Informationsbedürfnisses hin, als S2e nicht die erste fehlende Information auf dem Steckbrief erfragt, sondern zuerst die Information nach dem Lieblingsfußballspieler, die erst an vorletzter Stelle als fehlend gekennzeichnet wurde, in Erfahrung bringt. Wie bereits im Dialog 3_1_S2e_S2l (s. Tabelle 6-117) zu erkennen war, hat S2e ein ausgeprägtes Interesse für Fußball und verfügt über entsprechendes Vorwissen. Vor diesem

Hintergrund kann angenommen werden, dass S2e die fehlende Information nach dem Fußballspieler gemäß seines persönlichen Interesses gezielt konzeptualisiert und entsprechend artikuliert.

Die hier betrachteten Äußerungen, die auf eine intensive Segmentierungstätigkeit des Schülers hindeuten und den Gebrauch der Strategie des *code mixing* zur Kompensation lexikalischer Lücken erkennen lassen mit dem Ziel, die für die Aufgabenbearbeitung relevanten Informationen zu vergeben wie auch einzuholen, können dem improvisierenden Sprechen zugeordnet werden (vgl. Kurtz 2001: 123).

In ähnlicher Weise, wie bereits bei der ebenso mittelstark eingeschätzten Schülerin S1c zu sehen war (s. Kapitel 6.2.3.2.4), scheinen sowohl S2f als auch S2e Verständnisschwierigkeiten in Bezug auf die Konzeption der Aufgabe zu haben. Vor diesem Hintergrund wurden bereits der Umfang der Aufgabe und deren Konzeption insbesondere im Hinblick auf mittelstarke bis schwächere Lernende kritisch reflektiert (s. Kapitel 4.5.5, s. hierzu auch Kapitel 11.2).

6.2.4.3 Zusammenfassung

Die lexikogrammatischen, semantisch-pragmatischen und kontextuellen Analysen verschiedener exemplarischer Äußerungen des eher im unteren Bereich des mittleren Leistungsfeldes eingeschätzten Schülers S2e vermitteln aus der hier eingenommenen prozessorientierten Perspektive Tendenzen hinsichtlich der Ausprägung des produktiv-dialogischen Sprechens im Laufe des ersten Lernjahres (3. Klasse). In ähnlicher Weise, wie dies bereits bei der mittelstarken Schülerin S1c (s. Kapitel 6.2.3.3) zu sehen war, kommt auch im Falle des Schülers S2e den paradigmatischen Variationen auf Grundlage der bereits erlernten *patterns* eine zentrale Bedeutung für das zunehmende kommunikative Ausdrucksvermögen zu. Dies sowie die Ausprägung der weiteren Merkmale produktiven Sprechens werden im Folgenden zusammengefasst dargestellt.

Eigenaktive Kombination formelhafter Sequenzen

S2e gelingt es von Beginn der UEI an, *routines* wie auch *patterns* eigenaktiv in die Dialoge einzubringen. Allerdings weist der Gebrauch der formelhaften Sequenzen in UEI insofern noch nicht die nötige Flexibilität auf, als es S2e schwerfällt, seine Äußerungen auf das zuvor vom Gesprächspartner Mitgeteilte auszurichten. In UEII und UEIII nimmt die eigenaktive Kombination formelhafter Sequenzen insofern zu, als es S2e gelingt, neben dem *pattern* *What's your favourite_?* auch andere *patterns*, wie *Do you like_?* (s. Tabelle 6-112) und *Have you got_?* (s. Tabelle 6-119, Zeile 13), sowie die *routine* *How old are you?* (s. Tabelle

6-115, Zeile 13) in die Dialoge einzubringen. Diese Beobachtung deckt sich insofern nicht mit den Ergebnissen der quantitativen Analyse, als im Gesamtkorpus wie auch im Teilkorpus der mittelstarken Kinder eine signifikante bzw. tendenzielle Abnahme des formelhaften Sprachgebrauchs von UEII zu UEIII zu erkennen war (s. Kapitel 6.1.3.1.2, Kapitel 6.1.3.2.2). Vielmehr scheint die Entwicklung insofern den eher leistungsschwächeren Lernenden zu entsprechen, als deren *token*-Werte von UEI zu UEII zu UEIII geringfügig anstiegen (s. Kapitel 6.1.3.2.2, Tabelle 6-3). Dies deutete auf eine tendenziell wichtigere Bedeutung des formelhaften Sprachgebrauchs für leistungsschwächere Lernende – auch noch am Ende des ersten Lernjahres – hin (s. Kapitel 6.1.4.3), was demnach auch für den Schüler S2e zutreffend erscheint. Demgegenüber nimmt die eigenaktive Kombination formelhafter Sequenzen von UEIII zur Erhebung tendenziell ab: Im Dialog der zweiten Aufgabe (s. Tabelle 6-123) ist angesichts des zunehmend improvisierenden Umgangs mit der Fremdsprache kein Bezug mehr zu einer erlernten formelhaften Sequenz zu erkennen.²¹⁰ Diese Beobachtung deckt sich insofern mit der korpuslinguistischen Analyse, als der Gebrauch formelhafter Sequenzen im Ganzen sowie der *routines* und *patterns* im Besonderen im Gesamtkorpus wie auch im Teilkorpus der mittelstarken Kinder signifikant bzw. tendenziell abnahm (s. Kapitel 6.1.3.1.2, Kapitel 6.1.3.2.2).

Eigenaktive paradigmatische Variationen

Das eigenaktive paradigmatische Variationsverhalten des Schülers S2e nimmt ähnlich wie im Falle der mittelstarken Schülerin S1c (s. Kapitel 6.2.3.3) im Laufe des Schuljahres tendenziell zu und unterstützt somit die im quantitativen Analyseteil beobachtete Tendenz eines zunehmend produktiveren Gebrauchs der erlernten *patterns* im Gesamtkorpus (s. Kapitel 6.1.4.1.1) wie auch im Teilkorpus der mittelstarken Kinder (s. Kapitel 6.1.4.2.1). Während S2e in UEI nahezu ausschließlich das *pattern* *What's your favourite_?* mit den im Unterricht eingeführten Inhaltswörtern „*number*“ (s. Tabelle 6-11, Zeile 9) und „*pet*“ (s. Tabelle 6-109) variiert, integriert S2e in UEII auch Inhaltswörter, die im Unterricht nicht explizit eingeführt wurden („*Have you got a **Ipod Touch?***“, s. Tabelle 6-111; „*Do you like **a ice cream?***“, s. Tabelle 6-112). Insbesondere die Spezifität der Füllelemente deutet darauf hin, dass S2e versucht, persönliche Informationsbedürfnisse umzusetzen. In Anbetracht des möglicherweise vorliegenden Vorwissens über die befreundeten Gesprächspartner weist das beobachtete paradigmatische Variationsverhalten darüber hinaus auf die Umsetzung eigener Mitteilungsbedürfnisse hin.

²¹⁰ In dem hier nicht betrachteten Dialog mit der Forscherin (s. S2e) wurden vereinzelt noch formelhafte Sequenzen eigenaktiv eingebracht.

In UEIII nutzt S2e interessanterweise das *pattern* *My name is_*, um einen Scherz zu initiieren, indem er nicht seinen eigenen Namen, sondern den des Gesprächspartners einfügt („*My name is (S2l)*.“, s. Tabelle 6-116). Auch diese paradigmatische Variation lässt insofern Ansätze produktiven Sprechens erkennen, als S2e ein bereits bekanntes *pattern* nutzt, um mittels einer falschen Namensangabe die anfängliche Routine der geführten Dialoge zu durchbrechen und ein ‚Verwirrspiel‘, das möglicherweise an mich als Forscherin adressiert ist, zu initiieren.

Das paradigmatische Variationsverhalten hinsichtlich des Antwort-*pattern* *My favourite_is_* in UEIII, wie z. B. in den Äußerungen „*My favourite sports star is Alexander Meier and Kevin Trapp.*“ (s. Tabelle 6-117) oder „*My favourite band is (S2l), (S2h) and (S2m) and (S2q) (äh) (S2c) and (S2o).*“ (s. Tabelle 6-118), lässt nicht nur eine zunehmende Komplexität der Füllelemente erkennen, sondern deutet auch darauf hin, dass S2e zumindest im Falle der erstgenannten Äußerung sein spezifisches Wissen in Bezug auf Fußball unter Beweis stellen möchte. In lexikogrammatischer Hinsicht weisen die Äußerungen aber insofern auch Defizite auf, als es dem Schüler weder gelingt, das Nomen im ersten *slot* noch das Verb entsprechend der erforderlichen Pluralform zu modifizieren.

Ab UEIII integriert S2e zunehmend auch personenbezogene Nomen in das *pattern* *What’s your favourite_?*, wie z. B. „*music star*“ (s. Tabelle 6-115, Zeile 27) oder „*friend*“ (s. Tabelle 6-115, Zeile 29). Lediglich in einem Fall gelingt es dem Schüler, nachträglich eine Korrektur des Fragewortes von *what* zu *who* vorzunehmen (s. Tabelle 6-117). Da ansonsten keine Modifikationen des Fragewortes beobachtet werden können, kann auch für den Schüler S2e die Annahme bestätigt werden, dass eine gleichzeitige Fokussierung auf Form und Inhalt trotz der zuvor stattgefundenen Bewusstmachungsphase, in der die Aufmerksamkeit der Lernenden explizit auf die Unterscheidung von *what* und *who* gelenkt wurde (s. Kapitel 5.3.4.3, Unterrichtsstunde 3_1 in G2), noch nicht gelingt (s. auch Kapitel 6.2.3.3).

Eigenaktive syntagmatische Ergänzungen

Im Teilkorpus des Schülers S2e konnten ähnlich, wie bereits bei der mittelstark eingeschätzten Schülerin S1c zu beobachten war (s. Kapitel 6.2.3.3), keinerlei syntagmatische Ergänzungen beobachtet werden. Dieses Ausprägungsmerkmal produktiven Sprechens scheint demnach vermehrt bei leistungsstärkeren Kindern aufzutreten (s. Kapitel 6.2.1.3, Kapitel 6.2.2.3).

Segmentierungen

Bemerkenswert ist, dass S2e die in UEIII erstmalig gezeigte Segmentierung einer *routine* in der Äußerung „*How old the brother?*“ (s. Tabelle 6-122) uneingeschränkt eigenaktiv vornimmt, d. h., ohne dass zuvor eine intervenierende Frage der Lehrkraft oder der Forscherin erfolgt. S2e kommt auf diese Weise seinem persönlichen Informationsbedürfnis nach und bewirkt eine Vertiefung der Gesprächsthematik ‚Geschwister‘, indem er gezielt nach einer weiteren Information über den Bruder der Gesprächspartnerin fragt. In ähnlicher Weise dient dem Schüler S2e auch in der Erhebungsphase die Segmentierung der *patterns* *What’s your favourite_?* und *My favourite_is_*, sowohl zur Erkundigung nach den Vorlieben („*favourite football player* {bei} *Brian*“, s. Tabelle 6-125) als auch zur Mitteilung der Vorlieben einer dritten Person („*The favourite pet is a dog and a cat.*“, s. Tabelle 6-124). Wenngleich die zunehmende sprachliche Experimentierfreudigkeit grundsätzlich positiv zu bewerten ist, so wird an der Auslassung des Verbs (s. Tabelle 6-122, Tabelle 6-125) und dem fehlenden Fragewort (s. Tabelle 6-125) deutlich, dass es S2e noch nicht gelingt, Fragen in der dritten Person Singular zielsprachenkonform zu stellen. Die angewendete Strategie des *code mixing* deutet darüber hinaus auf lexikalische Lücken hin, die der Schüler aber mithilfe deutscher Einschübe kompensieren kann (s. Tabelle 6-123, Zeile 11).

Angesichts der insgesamt am Ende des Schuljahres, d. h. in UEIII und in der Erhebung, vermehrt beobachteten Segmentierungsprozesse kann auch aus der Perspektive der hier vorliegenden Einzelfallbetrachtung (s. auch Kapitel 6.2.3.3) die Annahme der quantitativen Analyse unterstützt werden, dass der abnehmende Gebrauch formelhafter Sequenzen in Verbindung mit der zunehmenden Segmentierungstätigkeit der Lernenden steht (s. Kapitel 6.1.3.3). Außerdem bestätigt der hier vorliegende Fall eines eher mittelstark bis anfänglich auch leistungsschwach eingeschätzten Schülers die in der quantitativen Analyse vorgebrachte Vermutung, dass die Segmentierungstätigkeit bei leistungsschwächeren Lernenden tendenziell später einsetzt als bei leistungsstärkeren Kindern (s. Kapitel 6.1.3.3).

Freie Konstruktionen

Die freie Konstruktion von Äußerungen ist im Vergleich zu den zuvor betrachteten Segmentierungsprozessen gegen Ende des ersten Lernjahres zwar tendenziell häufiger zu beobachten, aber es handelt sich in den meisten Fällen lediglich um Ein- und Zweiwortäußerungen, wie „*Sun.*“ (s. Tabelle 6-114) oder „*A brother?*“ (s. Tabelle 6-121). Während die Äußerung „*Sun.*“ in Rahmen des *weather report* eher als ein Ausdruck von Desinteresse bezüglich der Thematik ‚Wetter‘ gedeutet wurde, gelingt S2e mit „*A brother?*“ insofern die Umsetzung eines persönlichen Informationsbedürfnisses, als er sich auf Grundlage der zuvor bejahten

Frage nach dem Vorhandensein von Geschwistern, vertiefend erkundigt, ob es sich um einen Bruder handelt.

In dem hier betrachteten Dialog der Erhebungsphase sind mit Ausnahme des mehrfach geäußerten „Yes“ keine weiteren frei konstruierten Äußerungen zu beobachten.

In der Zusammenschau wird deutlich, dass der intensive und variable Gebrauch der erlernten *patterns* darauf hindeutet, dass dem formelhaften Sprachgebrauch eine zentrale Bedeutung für die Verwirklichung der individuellen Kommunikationsbedürfnisse des Schülers zu einem frühen Zeitpunkt im Fremdsprachenlernprozess zukommt (s. auch Kapitel 2.1.2.3). So ist das Merkmal der eigenaktiven paradigmatischen Variation im Vergleich zu den anderen hier betrachteten *bottom-up*-basierten Merkmalen produktiven Sprechens insofern am stärksten ausgeprägt, als S2e mittels der vorgenommenen *pattern*-Variationen für ihn interessante Themen in die Dialoge integriert und – seinem humorvollen Charakter entsprechend – teilweise sogar Scherze in der Fremdsprache realisiert. Während freie Konstruktionen lediglich auf der Ein- und Zweiwortebene zu beobachten sind, erscheint die Segmentierungsfähigkeit des Schülers S2e dagegen weiter fortgeschritten. Das beobachtete produktive Sprechen konzentriert sich im Wesentlichen auf die Themen ‚Geschwister‘, ‚Fußball‘ und ‚Technik‘, dagegen scheint die Thematik ‚Wetter‘ nicht dem Interesse des Schülers zu entsprechen, so dass in diesem Zusammenhang auch kein produktives Sprechen zu beobachten ist (s. u.). Ansätze *top-down*-basierter Prozesse produktiven Sprechens – im Sinne eines allmählich einsetzenden Regelbewusstseins – sind dagegen noch nicht zu beobachten.

Die Entwicklung mündlichen Sprachkönnens des Schülers S2e deutet darauf hin, dass der Junge trotz seiner insofern eher ungünstigen individuellen Lernvoraussetzungen, als er bedingt durch seine ADHS teilweise impulsiv und unkonzentriert wirkt (s. Kapitel 6.2.4.1), dennoch in vielen Fällen bereits produktiv mit der englischen Sprache umgeht. In diesem Zusammenhang erscheint es von Relevanz, die möglicherweise begünstigenden Faktoren für die hier gezeigte positive fremdsprachliche Entwicklung genauer in den Fokus zu nehmen. Die anfänglich vermutete Begründung, dass die Partnerkonstellation einen maßgebenden Einfluss auf die Eigenaktivität im Gesprächsverhalten des Schülers hat, kann nur bedingt aufrechterhalten werden, da S2e sowohl im Dialog mit den befreundeten Jungen S2c (s. [Tabelle 6-108](#)) und S2m (s. [Tabelle 6-110](#)) als auch im Dialog mit dem nicht befreundeten Mädchen S2f (s. [Tabelle 6-113](#)) eigenaktiv Fragen einbringt. Vor dem Hintergrund, dass sich S2e ausschließlich während des *weather report* (s. [Tabelle 6-113](#)) unmotiviert und desinteressiert zeigt, erscheint sowohl gemäß der Einschätzung der Lehrkraft als auch meiner

Ansicht nach vielmehr die Wahl der Thematik von zentraler Bedeutung für das gezeigte mündliche Sprachkönnen des Schülers zu sein. Dies unterstützt im Wesentlichen die Annahme, dass sich produktives Sprechen auf Grundlage emotional ansprechender Themenbereiche, die die Kinder zur Mitteilung persönlich bedeutsamer Inhalte herausfordern, womöglich eher realisieren lässt als innerhalb von Themen/Kontexten, die sich weniger für den Austausch der affektiv-bedeutsamen Inhalte des Alltags eines Kindes eignen (s. Kapitel 3.2.3.1). Da dies jedoch individuell sehr unterschiedlich wahrgenommen werden kann, wie z. B. im Falle des Schülers S2b zu sehen war (s. Kapitel 6.2.2.2), kann nicht behauptet werden, dass sich die Thematik ‚Wetter‘ grundsätzlich ungeeignet für produktive Äußerungen darstellt. Vielmehr scheint hier der gewählte Kontext *weather report* in seiner ‚Nüchternheit‘/‚Objektivität‘ insbesondere für den Schüler S2e unter Berücksichtigung seiner persönlicher Kommunikationsbedürfnisse eher ungünstig. Zudem wirkt sich die Aufgabenkonzeption *information gap activity (weather report)*, die sprachliche wie auch inhaltliche Vorgaben bezüglich der Dialoggestaltung vorsieht – im Gegensatz zu den weitgehend offenen Formaten des *5 min chat* und der Aufgabe *at the beach* – eher ungünstig auf die produktive Sprechentwicklung des Schülers aus.

In Bezug auf die formal-sprachlichen Merkmale produktiven Sprechens kann auch für den Fall des Schülers S2e bestätigt werden, dass u. a. erst die Konzeption der zweiten Aufgabe (s. Kapitel 4.5.5) zu einer weiterführenden Segmentierungstätigkeit herausforderte (s. auch Kapitel 6.2.3.3). Angesichts der bereits beobachteten, nicht extern beeinflussten Segmentierungsprozesse der UEIII erscheint die Konzeption der zweiten Erhebungsaufgabe allein jedoch keine hinreichende Erklärung zu sein. Vielmehr kann die dem Interesse des Jungens entsprechende, selbst gewählte Gesprächsthematik ‚Geschwister‘ als entscheidend für das hier gezeigte Sprachkönnen betrachtet werden.

6.2.5 Die Schülerin S3d

6.2.5.1 Darstellung der individuellen Lernvoraussetzungen

Überfachliche Betrachtungsebene

Die achtjährige Schülerin S3d zeigt sich im Unterricht insofern motiviert, als sie dem Unterrichtsgeschehen aufmerksam folgt, sich regelmäßig mit eigenen Beiträgen zu den im Unterricht behandelten Inhalten einbringt und auf diese Weise ihr Interesse signalisiert. Auch die Englischlehrerin bestätigt diesen Eindruck insofern, als sie in Bezug auf die beiden Kinder S3d und S3m Folgendes feststellt: „Das sind auch so Kinder (S3d und S3m), die so viele Ideen einbringen. Also es sind ganz motivierte Kinder, die auch total viel Spaß haben“ (s. 2_L3).

S3d ist eine eher extrovertierte Schülerin, der es scheinbar leichtfällt, auf andere Kinder wie auch auf die Lehrperson oder mich zuzugehen, um beispielsweise Verständnisfragen zu stellen oder Arbeitsergebnisse im Plenumsunterricht zu präsentieren. Unbekannten Aufgaben gegenüber wendet sich die Schülerin eher selbstbewusst zu und scheint hierbei darum bemüht zu sein, die Übung/Aufgabe eigenständig zu bearbeiten. S3d hat aber auch keine Scheu, die Lehrerin um entsprechende Hilfe zu bitten, sofern sie etwas nicht versteht.

Die in Deutschland geborene Schülerin S3d wächst zweisprachig auf. Im außerhäuslichen Umfeld verständigt sie sich fast ausschließlich auf Deutsch, spricht aber mit ihren Eltern Polnisch. Ihr Gesprächsstil in der deutschen Sprache lässt insofern Auffälligkeiten erkennen, als S3d dazu neigt, sehr schnell zu sprechen und andere Kinder teilweise auch zu unterbrechen.

Das Mädchen S3d scheint beliebt in der Klasse zu sein, da sie mit verschiedenen Mädchen der Lerngruppe in einer freundschaftlichen Beziehung steht und auch als Arbeitspartnerin gerne von anderen Kindern gewählt wird. In verschiedenen Situationen des Unterrichts konnte ich beobachten, dass S3d initiativ anderen Schülerinnen/Schülern ihre Hilfe anbietet, als diese erkennbare Schwierigkeiten bei der Bearbeitung einer Übung oder Aufgabe haben. In solchen Situationen zeigt sich die Schülerin zwar hilfsbereit, verhält sich hierbei aber insofern auch eher bestimmend, als sie sich nicht vergewissert, ob die anderen Kinder auch tatsächlich ihre Hilfe benötigen. In einem Fall deutete die Reaktion einer Schülerin darauf hin, dass sie die Hilfe der Schülerin S3d nicht benötigte bzw. diese offenbar ablehnte. S3d hält sich äußerst gewissenhaft an die vereinbarten Arbeitsregeln – auch in den eher selten beobachteten geöffneten Unterrichtsphasen der G3 (s. Kapitel 5.1.2). Zudem weist sie andere Kinder auf die Einhaltung der Klassenregeln hin, wie z. B. auf die Melderegeln in Plenumsphasen.

Fachliche Betrachtungsebene

Die Hörverstehensfähigkeit der Schülerin S3d stellt sich insofern gut ausgeprägt dar, als sie beispielsweise dazu in der Lage ist, den Inhalt eines englischsprachigen *storybook* oder längere englischsprachige Arbeitsaufträge nach Aufforderung der Lehrerin sinngemäß auf Deutsch wiederzugeben.

Im Bereich des Sprechens gelingt es der Schülerin, einzelne Wörter/formelhafte Sequenzen überwiegend korrekt zu imitieren. Allerdings hat S3d auffallend große Schwierigkeiten mit der Artikulation typisch englischer Laute, wie [θ] bzw. [ð], und benötigt hierbei die Unterstützung der Lehrkraft. Zudem fällt es der Schülerin oftmals schwer, sich neu eingeführte Inhaltswörter/formelhafte Sequenzen zu behalten und diese in den unmittelbar stattfindenden Lehrer-Schüler-/Schüler-Schüler-Dialogen im Plenumsunterricht korrekt

anzuwenden. In diesem Zusammenhang konnte ich beobachten, dass S3d ähnlich klingende Sequenzen, wie *How old are you?* und *How are you?*, in kurzen Dialogen mit ihrer Sitznachbarin häufiger verwechselt, d. h., sie teilt auf die Frage nach ihrem Alter das Befinden mit. Auch in den hier betrachteten Dialogen werden teilweise Unsicherheiten in Bezug auf die erlernten formelhaften Sequenzen ersichtlich (s. z. B. Tabelle 6-139). Produktives Sprechen gemäß der hier erarbeiteten Definition (s. Kapitel 2.2.3.5) konnte ich während der Phase I des Forschungsprojekts nicht beobachten. Die Englischlehrerin L3 bewertet diesen Bereich auf dem Beobachtungsbogen (s. Anhang 2.1.2.2) als *gut ausgeprägt* (Bepunktung mit 2, s. Anhang 4). Auf meine Nachfrage hin begründet L3 die Bewertung insofern, als sie erläutert, was für sie eine *starke Ausprägung* (Bepunktung mit 3) bedeutet hätte:

Dass man vielleicht noch mehr ausprobiert. Dass man sich einfach mutig was formuliert. Die versuchen schon und ich versuche es auch zu fördern. Aber dass sie noch mehr selbst formulieren. Auch vielleicht, indem sie deutsche Wörter einbauen oder so irgendwie. Dass sie einfach mal einen Satz zusammenkriegen. Aber da fehlt einfach manchmal diese verbale Stärke. Die ich in anderen Klassen jetzt einfach schon erlebt habe, wo eben einfach mehr improvisiert wurde (s. 2_L3).

Demzufolge ist die Schülerin S3d neben anderen Kindern in der Klasse noch nicht in der Lage, sich von den erlernten formelhaften Sequenzen zu lösen, um Äußerungen frei zu konstruieren. Das heißt, ihr fällt der improvisierende Umgang mit der Fremdsprache insofern noch schwer, als sie die ihr zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen noch nicht für die Mitteilung eigener Äußerungen nutzen kann (vgl. hierzu auch Kurtz 2001: 122-123).

In Bezug auf den Bereich *language awareness* konnte ich keine Unterrichtsphasen beobachten, in denen die Lehrkraft sprachliche Besonderheiten mit den Lehrkräften thematisierte (s. Kapitel 5.1.2) – wenngleich die Lehrerin feststellt, dass S3d bereits sprachliche Besonderheiten wahrnehmen und diese auch schon in Ansätzen verbalisieren kann (s. 2_L3).

Angesichts des gut ausgeprägten Hörverständnisses der Schülerin; der Fähigkeit, überwiegend korrekt zu imitieren und der aber gleichzeitig beobachteten Schwierigkeiten im reproduktiven Bereich ordnen sowohl die Lehrkraft als auch ich die Schülerin S3d im Leistungsmittelfeld ein.

6.2.5.2 Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiv-dialogischen Sprechens im Laufe des ersten Lernjahres (3. Klasse) in erfassten Dialogen der Unterrichtseinheiten I bis III und in Dialogen der Sprechdatenerhebung

6.2.5.2.1 Unterrichtseinheit I

Exemplarischer Dialog

1	S3d: Good morning! #00:00:03-0#
2	S3c: Good morning! #00:00:04-0#
3	S3d: <<mit dem Stuhl drehend> What's your name?> #00:00:05-7#
4	S3c: My name is (S3c). #00:00:07-5#
5	S3d: <<zur Seite schauend> (äh) (--)> How are you? #00:00:12-1#
6	S3c: I'm fine. (--) Good morning! #00:00:14-9#
7	S3d: Good morning! #00:00:16-3#
8	S3c: What's your name? = #00:00:18-2#
9	S3d: = My name is (S3d). ((grinst)) #00:00:19-4#
10	S3c: How are you? #00:00:20-4#
11	S3d: I'm fine. (--) What's your favourite colour? #00:00:26-1#
12	S3c: (ähm) ((lächelt und greift sich mit der Hand an die Schulter)) (-) My favourite colour is green. What's your favourite colour? #00:00:33-8#
13	S3d: My favourite colour is a °h (äh) <<das rechte Bein mit beiden Händen umschließend> purple and blue> ((dreht sich mit dem Stuhl weg von S3c und schaut in die Kamera)) and green. #00:00:41-1#
14	S3c: (6) ((zuckt mit den Schultern) #00:00:48-1#

Tabelle 6-126: Transkript 1_3_S3c_S3d

a) Kontextanalyse

field („what's going on in the situation“):

Der hier dargestellte Dialog wurde im Rahmen eines *5 min chat* (s. Kapitel 5.3.2.3) in der dritten Stunde der UEI videografisch im Flur des Schulgebäudes (s. auch Kapitel 4.5.4), aufgezeichnet. Zum Aufnahmezeitpunkt lag den Lernenden keine visuelle Unterstützung in Form einer *cue card* Übersicht vor. Die Partnergruppen wurden von der Lehrkraft bestimmt.

tenor („who is taking part in the situation“):

Beide Kinder sind einander vertraut, jedoch nicht näher miteinander befreundet. Die Machtverteilung in dem hier abgebildeten Dialog stellt sich insofern gleichberechtigt dar, als beide Lernende eigenaktiv Fragen einbringen und jeweils die Fragen der/des Gesprächspartnerin/-partners beantworten. Dennoch stellt sich die Gesprächsführung in weiten Teilen des Dialogs insofern eher einseitig dar, als zu Beginn ausschließlich S3d zwei Fragen stellt, die zwar von S3c beantwortet, aber nicht durch eine entsprechende Gegenfrage erwidert werden. Dies hat zur Folge, dass zunächst nur S3c seinen Namen nennt und sich zu seinem Befinden äußert. Erst mittels der zum zweiten Mal eingeleiteten Begrüßung des Schülers S3c (s. Zeile 6) gelingt der Wechsel zwischen Fragendem und Antwortendem insofern, als auch S3c die Schülerin nach ihrem Namen (s. Zeile 8) und dem Befinden (s. Zeile 10) fragt. Das Grinsen (s. Zeile 9) und Lächeln (s. Zeile 12) beider Kinder deutet insofern nur eingeschränkt auf eine entspannte Gesprächsatmosphäre hin, als insbesondere S3d eher aufgeregt bis nervös wirkt: Sie zeigt eine gewisse motorische Unruhe, z. B. dreht sie sich mit dem Stuhl hin und her (s. Zeilen 3, 13) und umklammert ihr Bein (s. Zeile 13). Darüber hinaus sind ihre Atemgeräusche deutlich zu hören (s. Zeile 13).

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“):

Eine Orientierung in Richtung *field* ist lediglich insofern erkennbar, als die nonverbale Kommunikation der Schülerin S3d – sie schaut gegen Ende ihres *turn* direkt in die Kamera (s. Zeile 13) – darauf hindeutet, dass ihr die Videoaufzeichnung des Dialogs in diesem Moment bewusst ist.

In Bezug auf die Orientierung der sprachlichen Kommunikation in Richtung *tenor* siehe Kapitel 6.2 (Erläuterungen Kontextdimension *mode*). In nonverbaler Hinsicht weist insofern auch das Schulterzucken des Schülers S3c (s. Zeile 14) auf eine Orientierung in Richtung *tenor* hin, als er der Gesprächspartnerin S3d auf diese Weise womöglich signalisiert, dass er keinen weiteren Kommunikationsbedarf hat.

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung I

11	S3d: [...] What's your favourite colour ? #00:00:26-1#

Tabelle 6-127: Transkriptausschnitt 1_3_S3c_S3d (1)

Lexikogrammatische Ebene:

Die Schülerin S3d variiert das *pattern* *What's your favourite_?* mit dem Nomen „colour“ auf paradigmatischer Ebene, so dass eine zielsprachenkonforme Äußerung entsteht (s. Tabelle 6-127).

Semantisch-pragmatische Ebene:

Das hier eingefügte Inhaltswort „colour“ wurde bereits zu Beginn des Schuljahres eingeführt (s. Kapitel 5.1.2) und erfährt in der Kombination mit dem *pattern* *What's your favourite_?* nach ca. zwei Monaten einen Anwendungstransfer in einer neuen Dialogsituation außerhalb des eng gesteuerten Plenumsunterrichts. In sprachfunktionaler Hinsicht setzt die Schülerin insofern eine Erkundigung nach den Vorlieben ihres Gesprächspartners um, als sie S3c nach seiner Lieblingsfarbe fragt.

Kontextuelle Ebene:

Mit der hier dargestellten Frage unternimmt die Schülerin S3d erstmalig den Versuch, innerhalb desselben *turn* sowohl auf die Frage des Gesprächspartners zu antworten (s. Zeile 11) als auch eigenaktiv eine Frage in den Dialog einzubringen. Auf diese Weise trägt sie zur Reziprozität des Dialogverlaufs bei, was ihr zu Beginn des Dialogs noch nicht gelingt (s. Analyse *tenor*).

Äußerung II

13	S3d: My favourite colour is a °h (äh) <<das rechte Bein mit beiden Händen umschließend> purple and blue > ((dreht sich mit dem Stuhl weg von S3c und schaut in die Kamera)) and green . #00:00:41-1#

Tabelle 6-128: Transkriptausschnitt 1_3_S3c_S3d (2)

Lexikogrammatische Ebene:

In der hier dargestellten Äußerung (s. Tabelle 6-128) variiert die Schülerin S3d das *pattern* *My favourite_is_* im ersten *slot* mit dem Nomen „colour“ und im zweiten *slot* mit der mehrgliedrigen Nominalkonstruktion „a purple and blue and green“ (unbestimmter Artikel + nominalisiertes Adjektiv + Konjunktion + nominalisiertes Adjektiv + Konjunktion + nominalisiertes Adjektiv). Die Verwendung des unbestimmten Artikels „a“ kann vor dem Hintergrund, dass im Unterricht meist reguläre Nomen mit Artikel in den zweiten *slot* des *pattern* eingefügt wurden, die Schülerin den Artikel hier jedoch fälschlicherweise vor ein nominalisiertes Farbadjektiv setzt, als Übergeneralisierung eingeordnet werden (s. auch Tabelle 6-112).

Semantisch-pragmatische Ebene:

Die in den zweiten *slot* eingebrachten Farbwörter stellen in semantischer Hinsicht Hyponyme zu dem Hyperonym „colour“ dar. Alle Farbwörter wurden zu Beginn des Schuljahres eingeführt und erfahren innerhalb des Antwort-*pattern* *My favourite is...* in sprachfunktionaler Hinsicht insofern einen Anwendungstransfer, als sie nicht wie im Einführungskontext zur näheren Beschreibung von Gegenständen, sondern zum Ausdruck einer Vorliebe (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 119), verwendet werden. Die jeweils zwischen den Farbadjektiven eingefügte Konjunktion „and“ trägt – wenngleich dies hier unbewusst geschieht – zu einer Hervorhebung der einzelnen Aufzählungselemente bei.

Kontextuelle Ebene:

Die dargestellte Äußerung deutet darauf hin, dass der Schülerin der Konzeptualisierungsprozess (s. Kapitel 3.2.2.1) trotz der überwiegend formelhaften Sprache insofern noch Mühe bereitet, als sie die Artikulation nach „*My favourite colour is a*“ zwei Mal unterbricht und „(äh)“ äußert bzw. sich auf dem Stuhl dreht. Während der erste Teil der Äußerung vermutlich bereits ganzheitlich abgerufen wird, konstruiert S3d das zweite Füllelement in der Situation (quasi *online*), was jedoch zu entsprechenden Verzögerungen führt (s. auch Kapitel 3.2.2.1).

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Im Gegensatz zu den Dialogen der ebenso als mittelstark eingeschätzten Kinder S1c und S2e in UEI (s. Kapitel 6.2.3.2.1, Kapitel 6.2.4.2.1) werden in dem hier dargestellten Dialog nur sehr wenige Inhalte (Begrüßung/Verabschiedung; Austausch hinsichtlich der Namen, des Befindens und der Lieblingsfarben) thematisiert. Dies mag u. a. auf die teilweise aufgeregte Grundhaltung der Schülerin S3d zurückzuführen sein (s. Analyse *tenor*). Für das Befinden der Schülerin kommen verschiedene Aspekte in Betracht. Zum einen erscheint die Präsenz der Kamera insofern ein denkbarer Grund, als S3d mittels ihres direkten Blickes in die Kamera signalisiert, dass sie sich deren Anwesenheit bewusst ist. Zum anderen kann aber auch die durch die Lehrkraft gesteuerte Partnerkonstellation dazu beigetragen haben, dass lediglich ein weiterer Inhalt neben der Begrüßung (s. o.) thematisiert wurde. Angesichts des bislang jedoch eher selbstsicheren Auftretens der Schülerin im Plenumsunterricht (s. Kapitel 6.2.5.1), der aber noch unvertrauten simultanen Partnerarbeit (s. Kapitel 5.1.2) kann zudem angenommen werden, dass die Lernenden es nicht gewohnt sind, über einen kurzen Mini-dialog hinaus sprachlich aktiv zu sein. Die einseitige Gesprächsführung zu Beginn des Dialogs unterstützt diese Annahme insofern, als die Abfolge von Begrüßung, der Fragen nach dem Namen und dem Befinden noch sehr schematisch wirken. Erst zu einem späteren

Zeitpunkt im Dialog ist S3d in der Lage, dieses Muster zu durchbrechen. Vor diesem Hintergrund erscheint es fraglich, ob die Schülerin mit der hier eingebrachten Frage nach der Lieblingsfarbe einem persönlichen Informationsbedürfnis folgt.

6.2.5.2.2 Unterrichtseinheit II

Exemplarische Dialogsequenz I

	[...]
3	S3d: My name is (S3d). What's your <<len> favourite> school? #00:00:07-3#
4	S3m: My favourite school is (Schule 3). What's your favourite school? #00:00:11-9#
5	S3d: My favourite school is (Schule 3). What's your favourite weather (*weaðə*)? #00:00:16-5#
6	S3m: My favourite weather (*weaðə*) <<len und zur Seite schauend> is sun> and ((nickt)) the sun. What's your favourite weather (*weaðə*)? ((fasst sich mit der linken Hand an den Rücken)) #00:00:27-1#
7	S3d: My favourite weather are sun and snow. What's your favourite food? (wischt sich mit dem Ärmel über die Nase) #00:00:34-1#
8	S3m: <<len> My favourite food (-) orange and bananas.> What's your favourite food? #00:00:42-6#
9	S3d: My favourite food is a apple. What's your favourite pet? #00:00:46-9#
10	S3m: My favourite pet is a baby dog. What's your favourite pet? #00:00:51-5#
11	S3d: My favourite pet is a dog and are (--) hamster. What's your favourite (-) month (*mɒtʃ*)? #00:01:03-1#
12	S3m: My favourite month (*mɒndʒ*) is January. <<mit den Händen hinter dem Rücken schwingend> What's your favourite month (*mɒndʒ*)?> #00:01:08-1#
13	S3d: My favourite month (*mɒtʃ*) is March and February, June, July and December. What's your favourite day? #00:01:22-1#
14	S3m: My favourite day is Friday (*fri:deɪ*) and Sunday. What's your favourite day? #00:01:30-0#
15	S3d: My favourite day is Wednesday, Friday, Saturday. (-) Thank you! #00:01:34-5#
16	S3m: Thank you! #00:01:36-5#
17	S3d: Bye bye! #00:01:37-1#
18	S3m: Bye bye! #00:01:37-6#

Tabelle 6-129: Transkriptausschnitt 2_1_S3d_S3m_1

a) Kontextanalyse

field („what’s going on in the situation“):

Der hier dargestellte Dialog wurde im Rahmen eines *5 min chat* (s. Kapitel 5.3.2.3) in der ersten Stunde der UEII im Flur des Schulgebäudes videografisch erfasst. Den Kindern stand keine visuelle Unterstützung zur Durchführung des Dialogs zur Verfügung. Die Englischlehrerin und die Forscherin befinden sich ebenso im Flur, beide stehen aber außerhalb des Kamerablickwinkels.

tenor („who is taking part in the situation“):

Die beiden Schülerinnen stehen in einer freundschaftlichen Beziehung zueinander und haben sich eigenständig dazu entschieden, den Dialog miteinander zu führen. Auffällig ist, dass S3d mittels ihrer eigenaktiv eingebrachten Fragen die Inhalte des Dialogs maßgeblich bestimmt, während die etwas leistungsstärkere Schülerin S3m die Fragen beantwortet und in Form einer Gegenfrage wieder aufgreift. Anders als in dem betrachteten Dialog der UEI sind in dem hier dargestellten Dialog keine Anzeichen von Aufgeregtheit oder Nervosität seitens der Schülerin S3d erkennbar.

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“):

In Bezug auf die Orientierung der sprachlichen Äußerungen in Richtung *tenor* siehe Kapitel 6.2 (Erläuterungen Kontextdimension *mode*). Auf eine Orientierung in Richtung *field* deuten insofern lediglich das am Ende eingebrachte „*Thank you!*“ (s. Zeile 15) durch die Schülerin S3d und die entsprechende Erwiderung der Gesprächspartnerin (s. Zeile 16) hin, als die Schülerin sich trotz des weitgehend freien, gleichberechtigten Dialogs am Ende bedankt. Dieses Gesprächsverhalten resultiert möglicherweise aus dem in UEI geführten *school radio interview* (s. Kapitel 5.3.4.1). Auch hier bedankt sich der Interviewende am Ende des Dialogs beim Interviewten. Angesichts der ausschließlich von der Schülerin S3d eingebrachten Gesprächsinhalte kann außerdem davon ausgegangen werden, dass die Schülerin den Ort der Sprechhandlung (Flur vor dem Klassenzimmer) während der simultanen Partnerarbeit mit dem *school radio interview* in Verbindung bringt und womöglich vor diesem Hintergrund eher das Gesprächsverhalten einer Interviewerin zeigt.

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung I

3	S3d: [...] What’s your <<len> favourite> school ? #00:00:07-3#

Tabelle 6-130: Transkriptausschnitt 2_1_S3d_S3m_1 (1)

Lexikogrammatische Ebene:

In der hier dargestellten Äußerung (s. Tabelle 6-130) variiert die Schülerin S3d das *pattern* *What's your favourite_?* mit dem Nomen „school“ auf paradigmatischer Ebene, so dass eine zielsprachenkonforme Äußerung entsteht.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Interessanterweise integriert die Schülerin mit dem Inhaltswort „school“ ein bislang im Unterricht nicht explizit thematisiertes Lexem in das *pattern*. Die paradigmatische Variation lässt demnach auf eine zunehmende Experimentierfreudigkeit hinsichtlich der verschiedenen Möglichkeiten, Inhaltskonzepte mittels des *pattern* *What's your favourite_?* zum Ausdruck zu bringen, schließen. S3d erkundigt sich mit der hier dargestellten Frage insofern nach den Vorlieben ihrer Gesprächspartnerin, als sie S3m nach ihrer Lieblingsschule fragt. Angesichts der Spezifität der Frage, die impliziert, dass die Gefragte auf Grundlage verschiedener bekannter Schulen genau eine Lieblingsschule hat, der aber normalerweise in diesem Alter eher geringen Erfahrungen hinsichtlich des Besuchs verschiedener Schulen, erlaubt die Vermutung, dass die Gesprächspartnerin zuvor möglicherweise eine andere Schule besuchte und S3d über ein entsprechendes Vorwissen verfügt. Die Einschätzung der Englischlehrerin L3, die sich angesichts der betrachteten Äußerung erfreut zeigt, deutet jedoch eher darauf hin, dass das gezeigte Sprachkönnen auf die hohe Motivation der Schülerin und ihre Freude beim Sprechen zurückzuführen ist:

Ich finde es toll. Ja. Das sind auch so Kinder (S3d und S3m), die so viele Ideen einbringen. Also es sind ganz motivierte Kinder, die auch total viel Spaß haben und die auch auf solche Ideen kommen, wie mit *school – What's your favourite school?* (s. 2_L3).

Da ich die Lehrerin im Interview nicht mit meiner Vermutung konfrontiere, bleibt unklar, ob S3m bereits mehrere Schulen besuchte.

Kontextuelle Ebene:

Sowohl die Verwendung des *pattern* als auch die des Inhaltswortes „school“ basieren insofern auf der Eigenaktivität der Schülerin S3d, als ihr weder eine visuelle Unterstützung in Form einer *cue card* Übersicht vorliegt, noch erhält sie einen externen Impuls zur Konstruktion der Frage. Im Interview befrage ich die Englischlehrerin, inwiefern die Äußerung auf der Initiative der Schülerin basiert. L3 erläutert, dass sie die Kinder in der ersten Stunde der UEII (s. Kapitel 5.3.4.2, Unterrichtsstunde 2_1 in G3) zwar zum Variieren ermutigte, das Füllelement „school“ aber bisher noch nicht im Unterricht genannt wurde:

Die Stunde davor, als wir das geübt haben, da kamen die ersten Ideen außerhalb von unseren bisherigen.²¹¹ Da war ich schon ganz verwundert. Und dann als die Videografie war, kamen noch mal zusätzlich Ideen. Wahrscheinlich, weil ich das das letzte Mal bewusst hervorgehoben habe und gesagt habe: Das ist ja toll, dass ihr auch andere Ideen habt. Dann haben sie sich vielleicht bis zur anderen Stunde noch mal was einfallen lassen. Also das war nicht von mir gesteuert. Das fing die Stunde davor an und setzte sich dann fort (s. 2_L3).

Den Ausführungen zufolge kann die hier betrachtete Äußerung auch gemäß der Einschätzung der Englischlehrerin als eigenaktiv bewertet werden.

Äußerung II

11	S3d: My favourite pet is a dog and are (--) hamster . [...] ? #00:01:03-1#

Tabelle 6-131: Transkriptausschnitt 2_1_S3d_S3m_1 (2)

Lexikogrammatische Ebene:

Die Schülerin S3d variiert das Antwort-*pattern* *My favourite_is/are_* im ersten *slot* mit dem Nomen „*pet*“ und im zweiten *slot* mit der Konstruktion „*a dog and are* (--) *hamster*“ auf paradigmatischer Ebene (s. Tabelle 6-131). Das zweite Füllelement ist insofern interessant, als „*a dog*“ vermutlich noch als Teil der anfänglich konzeptualisierten Äußerung zu betrachten ist und demzufolge noch mit der verwendeten Singularverbform konformgeht. Im weiteren Konzeptualisierungsprozess bewirkt die Schülerin mittels der Konjunktion „*and*“ das Anhängen des Nomens „*hamster*“. Offenbar liegt ihr insofern schon ein gewisses Regelbewusstsein in Bezug auf die Unterscheidung zwischen *is* und *are* vor, so dass sie „*are*“ vor das zweite Nomen stellt. Da sie weder eine vollständige Korrektur der Äußerung vornimmt, noch das Nomen im ersten *slot* der Pluralform anpasst, kann allerdings noch nicht von einer entsprechenden Regelkenntnis ausgegangen werden. Die Englischlehrerin stellt fest, dass beiden Schülerinnen – entgegen des hier betrachteten Dialogs – nach der expliziten Bewusstmachung im Hinblick auf die Unterscheidung zwischen *My favourite_is_* und *My favourite_are_* (s. Kapitel 5.3.4.2, Unterrichtsstunde 2_3 in G3) die korrekte Umsetzung im Plenumsunterricht bereits gelingt:

Also als ich jetzt in der zweiten Unterrichtseinheit das mit *is* und *are* noch differenziert habe, ob man jetzt mehrere Sachen oder nur eine Sache nennt, sind das auch Kinder, die das ganz schnell umsetzen. Also die total gut aufpassen und versuchen das umzusetzen (s. 2_L3).

²¹¹ Die Englischlehrerin L3 bezieht sich in diesem Zusammenhang auf eine nicht videografisch erfasste Englischstunde vor Beginn der UEII. Die Englischlehrerin leitete auch in der Unterrichtsstunde 2_1 (s. Kapitel 5.3.4.2), in der dieser Dialog entstand, zu semi-kommunikativen Übungen mit Transfer an.

Demnach kann angenommen werden, dass es der Schülerin S3d bereits auf einem reproduktiven Niveau – d. h. mit minimalem Abstand zur einführenden Unterrichtssituation (s. auch Kapitel 2.2.5.3) – gelingt, den Fokus auf die Sprachform im Sinne einer Unterscheidung zwischen Singular- und Pluralform zu legen, aber dies auf produktiver Ebene in einer weitgehend offenen Dialogsituation noch nicht gelingt.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Die beiden Inhaltswörter „dog“ und „hamster“ stellen Hyponyme des Hyperonyms „pet“ dar und wurden bereits in der einstündigen AG im 2. Schuljahr eingeführt (s. Kapitel 5.1.2). Darüber hinaus wurden die Lexeme in UEI (s. Kapitel 5.3.4.1, Unterrichtsstunde 1_1 in G3) in Verbindung mit dem *pattern* *What's your favourite_?* wiederholt. Da die Schülerin diese auch in der hier dargestellten Äußerung für die Mitteilung ihrer Vorlieben (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 119) verwendet (Mitteilung der Lieblingshaustiere Hund und Hamster), erfahren die Inhaltswörter zwar keinen sprachfunktionalen Transfer, werden aber nach ca. drei Monaten erneut angewendet.

Kontextuelle Ebene:

Die Schülerin bringt die Thematik ‚Lieblingshaustiere‘ in den hier dargestellten Dialog insofern eigenaktiv ein, als sie ihre Frage unabhängig von einem externen Impuls äußert (s. Zeile 9). Angesichts der weiterführenden Informationen der Englischlehrerin, dass S3d einen Hamster besitzt, der aber gegen Ende der UEII verstorben ist (s. 2_L3), kann angenommen werden, dass S3d mit der Thematik ‚Haustiere‘ einen für sie persönlich bedeutsamen Inhalt in den Dialog integriert. Hierfür spricht letztlich auch das nachgeschobene Inhaltswort „hamster“.

Äußerung III

13	S3d: My favourite month (*mɒtʃ*) is March and February, June, July and December. [...] #00:01:22-1#

Tabelle 6-132: Transkriptausschnitt 2_1_S3d_S3m_1 (3)

Lexikogrammatische Ebene:

Die Schülerin variiert in der hier dargestellten Äußerung (s. Tabelle 6-132) das *pattern* *My favourite_is_.* im ersten *slot* mit dem Nomen „month“ und im zweiten *slot* mit der mehrgliedrigen Nominalkonstruktion „*March and February, June, July and December*“ bestehend aus fünf Nomen, die teilweise mit der Konjunktion „and“ verknüpft werden. Anders als in der zuvor betrachteten Äußerung deutet hier nichts auf eine Plural-Modifikation hin. Dies trifft in ähnlicher Weise auf die Äußerung „*My favourite day is*

Wednesday, Friday, Saturday.” (s. Tabelle 6-129, Zeile 15) zu, denn auch hier passt S3d weder das Nomen des ersten *slot* noch das Verb entsprechend des mehrgliedrigen Füllelementes der Pluralform an.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Die im zweiten *slot* eingebrachten Monatsnamen stellen Hyponyme des Inhaltswortes „*month*“ dar. Diese wurden in der einstündigen AG während des 2. Schuljahres eingeführt und in der ersten Stunde der UEII innerhalb des benannten *pattern* wiederholt (s. Kapitel 5.3.4.2, Unterrichtsstunde 2_1 in G3). Mittels der Konjunktion „*and*“ gliedert S3d – wenngleich dies eher unbewusst geschieht – das Füllelement des zweiten *slot* in zwei Sinnheiten: „*March and February*“ sowie „*June, July and December*“. In sprachfunktionaler Hinsicht teilt die Schülerin S3d in der hier dargestellten Äußerung insofern etwas über ihre Vorlieben mit (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 119), als sie ihre Lieblingsmonate Februar, März, Juni, Juli und Dezember nennt. Mögliche Gründe für die geäußerten Monate konnten nicht rekonstruiert werden.

Kontextuelle Ebene:

Auch die Gesprächsthematik ‚Lieblingsmonate‘ (s. Zeile 11) bringt die Schülerin S3d insofern eigenaktiv in den Dialog ein, als sie weder auf eine visuelle Unterstützung zurückgreift, noch in Form einer Gegenfrage reagiert. Auch die genannten Lieblingsmonate basieren auf der Initiative der Schülerin, da sie diese unabhängig von einer visuellen Unterstützung äußert. Vor dem Hintergrund, dass die Schülerin S3d im Juni Geburtstag hat, kann zumindest im Falle eines Monats ein wahrscheinlicher Grund für dessen Äußerung angenommen werden.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Die hohe Eigenaktivität im Gesprächsverhalten der Schülerin S3d deutet darauf hin, dass sie gemäß ihrer persönlichen Informations- wie auch Mitteilungsbedürfnisse Inhalte mittels vielfältiger paradigmatischer Variationen in den Dialog integriert. Da sich die Kommunikation allerdings fast ausschließlich auf die Variation des Frage-*pattern* *What’s your favourite_?* und des Antwort-*pattern* *My favourite_is_.* beschränkt und auf diese Weise in sprachfunktionaler Hinsicht lediglich die gegenseitigen Vorlieben thematisiert werden, erscheint es schwierig, persönliche Kommunikationsbedürfnisse der Schülerin tiefergründiger zu interpretieren. Unter Berücksichtigung der Hintergrundinformationen der Englischlehrerin deutet die eingebrachte Thematik ‚Lieblingshaustiere‘ jedoch insofern auf die Umsetzung eines persönlichen Kommunikationsbedürfnisses hin, als S3d einen eigenen

Hamster besitzt und dies möglicherweise auch zum Inhalt des englischsprachigen Dialogs machen möchte.

Angesichts der freundschaftlichen Beziehung zu dem Mädchen S3m und des aktiven Gesprächsverhaltens der Schülerin S3d kann angenommen werden, dass sich S3d in dem hier aufgezeichneten Dialog wohler fühlt als in dem Dialog der UEI. Darüber hinaus erscheint auch die eingeräumte Freiheit in Bezug auf die Dialoggestaltung im Rahmen des Übungsformats *5 min chat* insofern von Bedeutung, als die Schülerin verschiedene Inhalte einbringt – wenngleich sich die verwendete Sprache hierbei weniger abwechslungsreich darstellt.

Vor dem Hintergrund, dass die Englischlehrerin zu Beginn dieser ersten Stunde der UEII die Kinder erstmalig zu semi-kommunikativen Übungen mit Transfer auf Grundlage des *pattern* *What's your favourite_?* anleitete (s. Kapitel 5.3.4.2, Unterrichtsstunde 2_1 in G3) und der *5 min chat* erst danach aufgezeichnet wurde, kann ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der hier erstmalig beobachteten hohen Variabilität der Füllelemente und dem gestalteten Unterricht angenommen werden.

Exemplarische Dialogsequenz II

1	S3d: <<len> My hamster is a grey, is a one old> <<an die Nase fassend> and> is-is small ((lächelt)). (12) ((schüttelt den Kopf)) #00:00:20-6#

Tabelle 6-133: Transkript 2_1_S3d_S3m_2

a) Kontextanalyse

field („what's going on in the situation“):

Die hier dargestellte Äußerung stellt insofern eine Fortführung des in [Tabelle 6-129](#) abgebildeten Dialogs dar, als die ebenso anwesende Englischlehrerin die Schülerin nach Beendigung des Gespräches mit dem Schüler S3m bittet, ihrer Gesprächspartnerin etwas über ihren Hamster zu erzählen.

tenor („who is taking part in the situation“):

Das Machtverhältnis zwischen impulsgebender Lehrerin und der Schülerin S3d stellt sich insofern unausgeglichen dar, als L3 die Schülerin S3d in ihrer Rolle als Englischlehrerin zur Fortführung des Dialogs auffordert. Obwohl der nachgeschobene *turn* an die Dialogpartnerin S3m gerichtet sein soll, ist von ihr keine Reaktion bezüglich der Hamsterbeschreibung zu beobachten. Die Schülerin S3d wirkt aufgrund ihres Lächelns (s. Zeile 1) fröhlich.

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“): Die verbalen und nonverbalen Äußerungen der Schülerin stellen sich insofern eher in Richtung *field* orientiert dar, als S3d ohne die Aufforderung der Lehrkraft die hier dargestellten Äußerungen womöglich nicht eingebracht hätte. Auch das Kopfschütteln der Schülerin S3d am Ende ihres *turn* lässt sich vor dem Hintergrund der kontextuellen Gegebenheiten und der längeren Sprechpause als Signal an die Lehrerin deuten, dass der Sprechbeitrag nun beendet ist.

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung

1	S3d: <<len> My hamster is a grey, is a one old > <<an die Nase fassend> and> is-is small ((lächelt)). [...] #00:00:20-6#

Tabelle 6-134: Transkriptausschnitt 2_1_S3d_S3m_2 (1)

Lexikogrammatische Ebene:

Die dargestellte Äußerung (s. Tabelle 6-134) formuliert die Schülerin unabhängig von dem Gebrauch einer formelhaften Sequenz frei. Zunächst konstruiert S3d den aus Subjekt („*My hamster*“), Prädikat („*is*“) und einer adverbialen Bestimmung der Art und Weise („*grey*“) bestehenden Hauptsatz. Die hier nicht zielsprachenkonforme Verwendung des unbestimmten Artikels „*a*“ vor dem Adjektiv im letzten Satzglied ist vermutlich auf eine Übergeneralisierung zurückzuführen (s. ausführlich *lexikogrammatische Ebene* zu Tabelle 6-128). Ähnlich verhält es sich in der nachfolgenden Konstruktion „*is a one old*“, in der S3d ebenso den nicht benötigten unbestimmten Artikel gebraucht. Eine bereits als formelhafte Sequenz gespeicherte Konstruktion (*is a*) kann jedoch insofern ausgeschlossen werden, als die Schülerin den Artikel in der letzten Konstruktion „*is-is small*“ nicht verwendet.

Die beiden nach dem Hauptsatz angeführten Teiläußerungen können aufgrund des jeweils fehlenden Subjekts nicht als separate Sätze gewertet werden. Betrachtet man die nachfolgenden Konstruktionen als Aufzählungselemente im Sinne der hier dargestellten Transkription, so erscheint allerdings das jeweils zuvor genannte Verb „*is*“ inadäquat.

Das in der Konstruktion „*is a one old*“ gebrauchte Adjektiv „*old*“ wird hier ‚herausgelöst‘ aus dem bekannten *pattern I’m_years old*. bzw. der *routine How old are you?* verwendet. Es ist daher anzunehmen, dass die Schülerin dieses bereits als eigenständiges Wort verinnerlicht hat. Aus lexikogrammatischer Sicht hätte es für die Vollständigkeit der Konstruktion allerdings des Nomens „*year*“ bedurft (*is one year old*). Der Gebrauch des Adjektivs „*small*“ in der darauf-folgenden Konstruktion „*is-is small*“ ist insofern bemerkenswert, als dieses im Unterricht nicht explizit eingeführt wurde und vermutlich aus einem Extraktionsprozess in

Bezug auf den fremdsprachlichen Input der Lehrperson resultiert (*incidental learning*, vgl. Dörnyei 2009: 141).

Semantisch-pragmatische Ebene:

Die Schülerin rekombiniert verschiedene Einzelwörter – d. h. teilweise zu Beginn des Schuljahres bzw. bereits im 2. Schuljahr erlernte Inhaltswörter, wie „hamster“, „grey“ und „one“, sowie teilweise eigenständig extrahierte Adjektive, wie „old“ und „small“ – in einer freien Konstruktion. In diesem Zusammenhang erfahren das Zahlwort „one“ und das Farbadjektiv „grey“ insofern einen Anwendungstransfer, als sie aus ihren ursprünglichen Einführungskontexten (Mengen benennen und ‚Farbkleckse‘ näher bestimmen) in sprachfunktionaler Hinsicht zur Beschreibung eines Haustieres (in puncto Fellfarbe, Alter und Größe des eigenen Hamsters) verwendet werden. Den Ausführungen zufolge kann die Äußerung insofern dem improvisierenden Sprechen zugeordnet werden, als es der Schülerin – ungeachtet der formal-sprachlichen Mängel der Äußerung – gelingt, die erlernten Inhaltswörter in einer freien Konstruktion neu zu arrangieren mit dem hier vorrangigen Ziel, bedeutsame Informationen mitzuteilen (vgl. Kurtz 2001: 123).

Kontextuelle Ebene:

Obwohl die Schülerin S3d im vorausgegangenen Dialog nicht äußert, dass sie im Besitz eines eigenen Haustieres ist – lediglich, dass Hamster zu ihren Lieblingshaustieren zählen (s. Tabelle 6-129, Zeile 11) – bringt die Englischlehrerin an dieser Stelle insofern ihr Vorwissen über die Schülerin ein, als sie das Mädchen möglicherweise vor dem Hintergrund, dass S3d einen eigenen Hamster hat, dazu auffordert, der Gesprächspartnerin etwas über diesen zu erzählen. In Anbetracht des erfolgten Impulses muss die Eigenaktivität der Äußerung insofern als eingeschränkt bewertet werden, als die Schülerin zwar nicht initiativ ihren Hamster beschrieben hätte, die hier gewählten Inhalte, wie Fellfarbe, Alter und Größe des Hamsters, aber ausnahmslos auf der Initiative der Schülerin basieren. Darüber hinaus erhält die Schülerin auch in lexikogrammatischer Hinsicht keinerlei Unterstützung, um die Äußerung zu formulieren.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Die Einschränkungen in Bezug auf die Eigenaktivität der hier dargestellten Äußerung erschweren die Interpretation der möglicherweise realisierten persönlichen Kommunikationsbedürfnisse. Da die Schülerin die vertiefenden Inhalte jedoch vollkommen frei wählt und über das Nennen eines einzigen Merkmals hinaus eine relativ komplexe Äußerung frei konstruiert, kann die Umsetzung eines persönlichen Mitteilungsbedürfnisses angenommen werden.

Da die Äußerung ohne das Einwirken der Lehrkraft vermutlich nicht eingebracht worden wäre, erscheint es wichtig, die zentrale Bedeutung solcher Impulse für die Entwicklung produktiven Sprechens hervorzuheben (s. z. B. auch Kapitel 6.2.1.3). Offensichtlich gelingt es der Schülerin S3d erst nach der Aufforderung der Englischlehrerin, einen Inhalt weiter zu vertiefen und sich auf diese Weise von den erlernten formelhaften Sequenzen abzuwenden und bereits bestehendes lexikalisches Sprachwissen in produktiver Weise miteinander zu verknüpfen.

6.2.5.2.3 Unterrichtseinheit III

Exemplarische Dialogsequenz I

1	S3d: <<mit dem Stuhl drehend> Hello!> #00:00:01-9#
2	S3c: Hello! #00:00:02-8#
3	S3d: <<mit dem Stuhl drehend> What's your name?> #00:00:03-5#
4	S3c: My name is (S3c). What's your name? #00:00:05-4#
5	S3d: <<mit dem Stuhl langsamer drehend> My name is (S3d). What's your favourite pet?> #00:00:08-5#
6	S3c: <<all>My favourite pet is a dog. What's your favourite pet?> #00:00:10-4#
7	S3d: My favourite pets are ((schaut nach oben)) dog and a hamster. What's your favourite fruit? #00:00:17-6#
8	S3c: My favourite fruit is a apple. What's your favourite fruit? #00:00:22-1#
9	S3d: <<das rechte Bein überschlagend und die Socken hochziehend> My favourite fruit is a bananas. <<len>What's your (-) favourite school?>> #00:00:36-7#
10	S3c: My favourite school is (Schule 3). <<all>What's your favourite school?> #00:00:40-3#
11	S3d: My favourite school is (äh) (Schule 3). <<Socken hochziehend> What's your favourite star?> #00:00:49-7#
12	S3c: My favourite star is Robbie Williams. What's your favourite star? #00:00:55-4#
13	S3d: <<den Socken nach unten rollend> My favourite star is (ähm) my family. What's your favourite friend?> #00:01:00-1#
14	S3c: My favourite friend is (S3n). What's your favourite friend? #00:01:08-2#
15	S3d: My favourite friend is a (S3s). <<len>What's your favourite> <<nach unten schauend> what's your favourite (-)> day? #00:01:18-7#
16	S3c: My favourite day is Monday. What's your favourite day? #00:01:22-5#
17	S3d: My favourite day is Sunday. What's your favourite month? #00:01:29-0#

18	S3c: My favourite month (*mʌnʃ*) is (äh) (21). #00:01:55-3#
	[...]

Tabelle 6-135: Transkriptausschnitt 3_1_S3c_S3d**a) Kontextanalyse**

field („what’s going on in the situation“):

Die Schülerin S3d und der Schüler S3c führen den hier dargestellten Dialog im Rahmen eines 5 min chat (s. Kapitel 5.3.2.3) in der ersten Stunde der UEIII im Flur des Schulgebäudes, wo ihnen keine visuelle Unterstützung in Form einer *cue card* Übersicht zur Verfügung steht.

tenor („who is taking part in the situation“):

Die beiden Kinder sind sich bereits als Gesprächspartner/-in für die im Rahmen des Englischunterrichts geführten Dialoge vertraut (s. Tabelle 6-126). S3d nimmt in dem hier dargestellten Dialog insofern eine aktiv-steuernde Rolle ein, als sie mittels ihrer eigenaktiv eingebrachten Fragen die Inhalte des Gespräches bestimmt, während S3c zwar die entsprechenden Gegenfragen stellt, aber keinerlei Initiative zeigt, eigene Inhalte einzubringen. Die Gefühle der beiden Kinder lassen sich nicht direkt beobachten. Allerdings wirkt die Schülerin ähnlich, wie bereits in dem Dialog 1_3_S3c_S3d (s. Tabelle 6-126) zu sehen war, insofern nervös, als ihr Verhalten auf eine leichte motorische Unruhe schließen lässt. Dies äußert sich darin, dass sie sich mehrfach mit dem Stuhl dreht (s. Zeilen 1, 3, 5) und immer wieder an ihren Socken zieht (s. Zeilen 9, 11, 13).

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“): Zur Orientierung der Kommunikation in Richtung *tenor* siehe Kapitel 6.2 (Erläuterungen Kontextdimension *mode*).

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven SprechensÄußerung I

7	S3d: My favourite pets are ((schaut nach oben)) dog and a hamster . [...] #00:00:17-6#

Tabelle 6-136: Transkriptausschnitt 3_1_S3c_S3d (1)

Lexikogrammatische Ebene:

Die Schülerin S3d nimmt in der hier dargestellten Äußerung (s. Tabelle 6-136) erstmalig eine paradigmatische Variation des Plural-pattern *My favourite_are_* vor. Den ersten *slot* des *pattern* variiert sie mit dem Nomen „*pets*“ und den zweiten *slot* mit der zweigliedrigen

Nominalkonstruktion „*dog and a hamster*“ (Nomen + Konjunktion + unbestimmter Artikel + Nomen). Mit Ausnahme des fehlenden Artikels vor dem Nomen „*dog*“ erscheint die Äußerung weitgehend zielsprachenkonform. Bemerkenswert ist, dass die Schülerin sowohl das Nomen im ersten *slot* als auch das Verb entsprechend des zweigliedrigen Füll-elementes der Pluralform anpasst. Zwar gelingt der Schülerin bereits in UEII (s. Tabelle 6-131) eine nachträgliche Korrektur der Verbform, allerdings modifiziert sie dort nicht das Nomen des ersten *slot*. Demnach ist es fraglich, ob die korrekte Anwendung der Pluralform in der hier vorliegenden Äußerung bereits auf einem Regelbewusstsein basiert, da S3d zwar bereits zum zweiten Mal „*are*“ in einem adäquaten sprachlichen Kontext äußert, aber im Falle des Plural -s in „*pets*“ unklar ist, ob dieses nicht womöglich lexikalisch erlernt wurde. Für eine lexikalische Lernweise in einem anderen ähnlichen Fall („*My favourite fruit is a bananas.*“, s. Tabelle 6-135, Zeile 9) spräche, dass die Schülerin das Nomen „*bananas*“ trotz des vorangestellten unbestimmten Artikels „*a*“ in der Pluralform verwendet. Im Gegensatz hierzu verwendet S3d das Nomen „*pets*“ in der zuvor gestellten Frage allerdings noch in der Singularform (s. Tabelle 6-135, Zeile 5; s. auch Tabelle 6-129, Zeile 9; Tabelle 6-131). Dies deutet darauf hin, dass ihr beide Formen, sowohl die Plural- als auch die Singularform, bekannt sind. Da es sich lediglich um ein einziges Nomen handelt, an das S3d korrekterweise das Plural -s anfügt, kann allerdings nur von einem sich in Ansätzen entwickelnden Regelbewusstsein ausgegangen werden.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Die Schülerin S3d benennt ähnlich, wie bereits im Dialog 2_1_S3d_S3m_1 (s. Tabelle 6-131) zu sehen war, Hunde und Hamster als ihre Lieblingshaustiere (s. ausführlich *semantisch-pragmatische Ebene* zu Tabelle 6-131).

Kontextuelle Ebene:

Auch in dem hier dargestellten Dialog bringt S3d die Thematik ‚*Hautiere*‘ insofern eigenaktiv in den Dialog ein (s. Zeile 5), als ihr in der Dialogsituation keine visuelle Unterstützung zur Gestaltung des Dialogs vorliegt. Vor dem Hintergrund des im Zeitraum der UEII verstorbenen Hamsters der Schülerin (s. auch *kontextuelle Ebene* zu Tabelle 6-131) und des erneuten Aufgreifens der Thematik in einem weiteren Dialog kann angenommen werden, dass die Schülerin im Rahmen ihrer begrenzten sprachlichen Möglichkeiten ein persönliches Mitteilungsbedürfnis umsetzt.

Äußerungen II

11	S3d: [...] <<Socken hochziehend> What's your favourite star ?> #00:00:49-7# [...]
13	S3d: <<den Socken noch nach unten rollend> My favourite star is (ähm) my family . [...]> #00:01:00-1#

Tabelle 6-137: Transkriptausschnitt 3_1_S3c_S3d (2)*Lexikogrammatische Ebene:*

In der hier dargestellten Frage (s. [Tabelle 6-137](#), Zeile 11) variiert die Schülerin das *pattern* *What's your favourite_?* mit dem Nomen „*star*“ auf paradigmatischer Ebene. In Anbetracht des eingefügten personenbezogenen Nomens versäumt es die Schülerin allerdings, das Fragewort „*what*“ durch *who* auszutauschen. Da es der Schülerin auch in einer nachfolgenden Äußerung (s. [Tabelle 6-135](#), Zeile 13) nicht gelingt, das Fragewort entsprechend anzupassen, muss davon ausgegangen werden, dass die Schülerin zum Aufnahmezeitpunkt nicht in der Lage ist, eine derartige formal-sprachliche Differenzierung vorzunehmen.

Der hier dargestellten Antwort-Äußerung (s. [Tabelle 6-137](#), Zeile 13) liegt das *pattern* *My favourite_is_* zugrunde, welches die Schülerin im ersten *slot* ebenso mit dem Nomen „*star*“ variiert. In den zweiten *slot* fügt S3d die Nominalkonstruktion „*my family*“ (Possessivpronomen + Nomen) ein. Die Äußerung stellt sich in lexikogrammatischer Hinsicht ziel-sprachenkonform dar.

Semantisch-pragmatische Ebene:

S3d erkundigt sich nach den Vorlieben ihres Gesprächspartners, indem sie S3c nach seinem Lieblingsstar fragt (s. [Tabelle 6-137](#), Zeile 11). Das Inhaltswort „*star*“ wurde zwar nicht explizit im Unterricht eingeführt, es wurde aber während der semi-kommunikativen Übungen mit Transfer exemplarisch als Variationsmöglichkeit des *pattern* *Who's your favourite_?* an der Tafel verschriftlicht (s. Kapitel 5.3.4.3, Unterrichtsstunde 3_1 in G3).

Das eingefügte Füllelement „*my family*“ in der anschließenden Antwort (s. [Tabelle 6-137](#), Zeile 13) ist insofern bemerkenswert, als S3d nicht, wie die Frage impliziert, eine Person der Öffentlichkeit nennt, sondern ihre eigene Familie als „*star*“ bezeichnet. Demnach ordnet sie dem hier als Hyperonym verwendeten Inhaltswort „*star*“ kein entsprechendes Hyponym unter, wie S3c dies beispielsweise tut („*Robbie Williams*“, s. Zeile 12), sondern zeigt sich insofern sprachlich kreativ, als sie ein anderes oftmals eher als Hyperonym verwendetes Inhaltswort („*family*“) in den zweiten *slot* einfügt. Da das Inhaltswort „*family*“ noch nicht explizit im Unterricht eingeführt wurde, liegt der Verwendung möglicherweise ein eigenständig vorgenommener Extraktionsprozess aus dem fremdsprachlichen Input der Lehrkraft

oder der außerschulischen Umgebung zugrunde (*incidental learning*, vgl. Dörnyei 2009: 141).

Kontextuelle Ebene:

Die Schülerin S3d bringt sowohl die Frage als auch die Antwort insofern eigenaktiv in den Dialog ein, als ihr in der Aufnahmesituation weder eine visuelle Unterstützung vorliegt, noch erhält sie einen externen Impuls zur Konstruktion der Äußerungen. Während das Füllelement „*star*“ bereits in der semi-kommunikativen Übung mit Transfer, die dem *5 min chat* unmittelbar vorausging (s. Kapitel 5.3.4.3, Unterrichtsstunde 3_1 in G3), exemplarisch im *pattern Who's your favourite_?* benannt wurde und demnach eher dem reproduktiven Sprechen zuzuordnen wäre, wurde das Füllelement „*my family*“ in Verbindung mit dem *pattern My favourite_is_.* bislang noch nicht im Unterricht geäußert.

Während der Schüler S3c die Frage der Schülerin S3d erwartungsgemäß beantwortet, indem er einen bekannten Pop-Sänger („*Robbie Williams*“, s. Zeile 12) als seinen Lieblingsstar bezeichnet, stellt sich die hier von S3d eingebrachte Antwort auf die Gegenfrage des Dialogpartners eher überraschend, d. h. nicht den Erwartungen ihres Gesprächspartners entsprechend, dar. S3d nennt keine berühmte Person im Sinne eines Sängers oder Schauspielers, sondern bezeichnet ihre Familie als Lieblingsstar. Vor diesem Hintergrund ist anzunehmen, dass die eingebrachte Antwort der Schülerin eher nicht dem Informationsbedürfnis des Schülers S3c entspricht, aber auf ein entsprechendes Mitteilungsbedürfnis der Schülerin S3d schließen lässt.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Die betrachteten Äußerungen deuten aus verschiedenen Gründen auf die Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse hin. Die Mitteilung der Lieblingstiere (s. Tabelle 6-136) kann insofern lediglich auf Grundlage der vorliegenden Kontextinformationen durch die Lehrerin als eine über das rein reproduktive Variieren eines *pattern* hinausgehende Äußerung gewertet werden, als zum einen bekannt ist, dass die Schülerin einen eigenen Hamster hatte und zum anderen, dass dieser während der UEII verstorben ist (s. auch *kontextuelle Ebene* zu Tabelle 6-131). Demzufolge kann angenommen werden, dass die Schülerin S3d hier ähnlich, wie dies bereits bei der leistungsstarken Schülerin S1a zu beobachten war (s. Kapitel 6.2.1.2.1), mit dem Einbringen der Thematik ‚Haustiere‘ ein persönliches Mitteilungsbedürfnis verwirklicht – wenngleich sie noch nicht in der Lage ist, die Thematik eigenständig zu vertiefen.

Die Antwort der Schülerin S3d auf die Frage nach dem Lieblingsstar (s. Tabelle 6-137) deutet ebenso auf die Umsetzung eines persönlichen Mitteilungsbedürfnisses hin. Hier

integriert die Schülerin überraschenderweise das paradigmatische Füllelement „*my family*“ in das *pattern My favourite star is_*. Der auf diese Weise vermittelte Inhalt, dass die eigene Familie der Lieblingsstar des Mädchens ist, lässt auf eine tiefe Zuneigung der Schülerin S3d zu ihrer Familie schließen, die sie mittels des erlernten *pattern* zum Ausdruck bringen kann.

Die Ausführungen deuten darauf hin, dass den beiden *patterns What's your favourite_?* und *My favourite_is/are_* für die Sprechhandlungsfähigkeit der Schülerin und der Entwicklung produktiven Sprechens insofern eine wichtige Bedeutung zukommt, als sie mittels des variierten Gebrauchs der genannten *patterns* persönliche Kommunikationsbedürfnisse umsetzen kann. In lexikogrammatischer Hinsicht erscheint es auffällig, dass S3d – ähnlich wie S3c auch – trotz der personenbezogenen Nomen, wie „*star*“ (s. Zeile 11) und „*friend*“ (s. Zeile 13), nicht ein einziges Mal Gebrauch von dem *pattern Who's your favourite_?* macht und das, obwohl in derselben Unterrichtsstunde, unmittelbar bevor der hier vorliegende 5 min chat aufgezeichnet wurde, die Aufmerksamkeit der Lernenden im Rahmen einer semi-kommunikativen Übung mit Transfer explizit auf die Unterscheidung zwischen *What's your favourite_?* und *Who's your favourite_?* gelenkt wurde (s. Kapitel 5.3.4.3, Unterrichtsstunde 3_1 in G3). Dies deutet darauf hin, dass sich die Lernenden eher noch auf die inhaltliche Ebene konzentrieren als auf eine zielsprachenkonforme Konstruktion der Äußerungen.

Exemplarische Dialogsequenz II

	[...]
5	S3d: <<auf Übersicht schauend> My name is (S3d). (ähm) (hu:s) your> old? #00:00:12-6#
6	S3q: (ähm) Nine. <<nach unten schauend> (hu:s) you {alt}?> #00:00:19-4#
7	S3d: <<auf Übersicht schauend> I'm nine. (hu:s) your {nein} what's the (*də*) weather (*weədʌ*) like?> #00:00:28-0#
8	S3q: My weather (*də*) like is sun. What's your {Wetter} like? #00:00:34-6#
9	S3d: <<auf Übersicht schauend> My weather like is a sunny. (ähm) h° Do you like (-) (ähm)> do you like (-) <<all> do you like cats?> #00:00:47-7#
10	S3q: Yes. Do you like cats? #00:00:50-4#
11	S3d: Yes, I do. (ähm) Can you (äh) play soccer? <<all> play soccer?> #00:01:05-2#
12	S3q: No, I can't. Can you play soccer? #00:01:10-1#
13	S3d: No, I can't. <<auf Übersicht schauend> (--) Have you got a brother (*brədə*) or a sister?> #00:01:18-4#
14	S3q: Yes, a sister. Have you got a brother or a sister? #00:01:23-5#
15	S3d: Yes, two brother (*brədə*). (ähm) Is a sister small and big? #00:01:33-7#

16	S3q: Small. (äh) Is the brother (*brɔdeə*) small {oder} big? #00:01:38-3#
17	S3d: (ähm) Two brother (sɪn) small. <<auf Übersicht schauend> (äh) When you birthday?> #00:01:53-9#
18	S3q: My birthday is in Au-August. When your birthday? #00:02:01-3#
19	S3d: My birthday is in June. (ähm) What is your favourite day? #00:02:11-2#
20	S3q: My favourite day is (13) #00:02:31-6#
21	S3d: (ähm) Do you like ice cream? #00:02:33-6#
22	S3q: Yes, I do. Do you like ice cream? #00:02:36-0#
23	S3d: Yes, I do. Bye bye! #00:02:38-7#
24	S3q: Bye bye! #00:02:39-5#

Tabelle 6-138: Transkriptausschnitt 3_5_S3d_S3q

a) Kontextanalyse

field („what’s going on in the situation“):

Die Schülerinnen führen den hier dargestellten Dialog in der fünften Stunde der UEIII im Rahmen einer Stationsarbeit. Zur Einfindung in den inszenierten Kontext *at the beach* (s. Kapitel 5.3.3.2) liegen auf dem Tisch Strandrequisiten, wie eine Strandmatte und eine Strandtasche. Darüber hinaus befindet sich auch eine *cue card* Übersicht (s. Kapitel 5.3.3.2, Abb. 5-14) zur Unterstützung der mündlichen Sprachhandlungen auf dem Tisch.

tenor („who is taking part in the situation“):

Die beiden Schülerinnen sind einander vertraut, jedoch nicht näher miteinander befreundet. Die Schülerin S3d übernimmt auch in dem hier dargestellten Dialog insofern eine aktiv-steuernde Rolle, als sie diejenige ist, die die Gesprächsinhalte mittels ihrer weitgehend eigenaktiven Fragen bestimmt. Die Dialogpartnerin S3q verhält sich insofern eher zurückhaltend, als sie die Fragen der Schülerin S3d beantwortet, ohne jedoch eigene Fragen zu konstruieren. Mittels ihrer jeweiligen Gegenfragen trägt S3q jedoch maßgeblich zur Reziprozität des Dialogs bei. Die Gefühle der Mädchen sind nicht direkt beobachtbar.

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“):

Die verbale wie auch nonverbale Kommunikation der Schülerin S3d weist insofern auf eine Orientierung in Richtung *field* hin, als sie mehrfach auf die zur Verfügung stehende *cue card* Übersicht schaut, bevor sie ihre Fragen in den Dialog einbringt (s. Zeilen 5, 7, 9, 13, 17). Eine Orientierung in Richtung *tenor* ist insofern erkennbar, als S3q die jeweiligen Fragen

der Gesprächspartnerin erwidert, indem sie diese beantwortet und die entsprechenden Gegenfragen stellt. Auch S3d nimmt insofern Bezug auf ihre Gesprächspartnerin, als auch sie die Fragen der Dialogpartnerin beantwortet.

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung I

5	S3d: <<auf Übersicht schauend> [...] (ähm) (hu:s) your> old? #00:00:12-6#

Tabelle 6-139: Transkriptausschnitt 3_5_S3d_S3q (1)

Lexikogrammatische Ebene:

Die hier dargestellte Frage (s. Tabelle 6-139) scheint insofern das Ergebnis eines Segmentierungsprozesses darzustellen, als das Segment „(hu:s)“ möglicherweise aus dem erlernten *pattern* **Who’s your favourite?** (s. Kapitel 5.3.4.3, Unterrichtsstunde 3_1 in G3) resultiert. Angesichts der bereits beobachteten Ausspracheschwierigkeiten der Schülerin (s. z. B. Tabelle 6-129, Zeile 11) wurde das Segment phonetisch transkribiert, da auch andere Möglichkeiten, wie z. B. *How’s* oder *How is*, zunächst nicht vollständig ausgeschlossen werden konnten. Da nach dem Segment „(hu:s)“ auch das Possessivpronomen „*your*“ gemäß des *pattern* **Who’s your favourite?** folgt, kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Schülerin in der hier dargestellten Äußerung das Sequenzsegment „*Who’s your*“ mit dem Adjektiv „*old*“ in einer neuen, jedoch nicht zielsprachengemäßen Äußerung rekombiniert.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Ähnlich, wie bereits in UEII beobachtet werden konnte (s. Tabelle 6-134), verwendet die Schülerin auch in der hier vorliegenden Äußerung das Adjektiv „*old*“ unabhängig von der ursprünglich erlernten Frage-*routine* *How old are you?* In sprachfunktionaler Hinsicht gebraucht sie das Adjektiv aber im ursprünglichen Sinne, um sich nach dem Alter der Gesprächspartnerin zu erkundigen. Wenngleich die Schülerin mittels der bereits erlernten *routine* *How old are you?* die Funktion, nach dem Alter fragen, adäquater und zudem zielsprachenkonform hätte umsetzen können, so deutet auf formal-sprachlicher Ebene die Herauslösung des Segments „*Who’s your*“ und des Adjektivs „*old*“ auf eine produktive Sprechleistung hin. Da ihr offensichtlich die erlernte *routine* in der Situation nicht verfügbar ist, ‚improvisiert‘ sie mittels der ihr vorhandenen lexikalischen Ressourcen, um die Sprachfunktion dennoch umsetzen zu können (vgl. Kurtz 2001: 123).

Kontextuelle Ebene:

Die Schülerin kreiert die Äußerung insofern eigenständig, als sie zwar vor der Artikulation auf die *cue card* Übersicht – hier ist ein Symbol für die Sprachfunktion ‚nach dem Alter

fragen‘ abgebildet (s. Kapitel 5.3.3.2, Abb. 5-14) – blickt, in der Folge aber versucht, ihr sprachliches Defizit mithilfe einer eigenen Konstruktion zu kompensieren.

Äußerung II

15	S3d: Yes, two brother (*brɔdeə*). (ähm) Is a sister small and big? #00:01:33-7#

Tabelle 6-140: Transkriptausschnitt 3_5_S3d_S3q (2)

Lexikogrammatische Ebene:

Die beiden hier dargestellten Äußerungen (s. Tabelle 6-140) weisen keinerlei Bezüge zu den erlernten formelhaften Sequenzen auf und werden daher als freie Konstruktionen bezeichnet. In der ersten hier dargestellten Äußerung fügt die Schülerin an das Adverb „yes“ die Nominalkonstruktion „two brother“ (Numerale + Nomen) an, versieht aber das Nomen nicht mit dem erforderlichen Plural -s.

In der zweiten Äußerung konstruiert die Schülerin eine Inversionsfrage, indem sie das Prädikat „is“ voranstellt und im Anschluss das Subjekt „a sister“ (unbestimmter Artikel + Nomen) sowie die adverbiale Bestimmung der Art und Weise „small and big“ (Adjektiv + Konjunktion + Adjektiv) anfügt. Allerdings erscheinen hier drei Aspekte nicht ziel-sprachengemäß. Zum einen stellt sich die Verwendung des unbestimmten Artikels „a“ insofern inadäquat dar, als es in der Äußerung um die bereits näher bestimmte Schwester der Schülerin S3q geht, was mit dem Possessivpronomen *your* am besten hätte ausgedrückt werden können. Zum anderen erscheint der Gebrauch des Adjektives „big“ insofern unpassend, als hier kein Gegenstand, sondern eine Person beschrieben wird. Demzufolge hätte hier eher das Adjektiv *tall* (in Bezug auf die Körpergröße) verwendet werden müssen (alternative Deutung s. *semantisch-pragmatische Ebene*). Darüber hinaus fehlt der Schülerin offensichtlich das englische Äquivalent für *oder*, so dass sie anstelle der für den Kontext adäquaten Konjunktion *or* die verknüpfende Konjunktion „and“ einfügt.

Semantisch-pragmatische Ebene:

In der ersten Äußerung teilt die Schülerin S3d insofern etwas über ihre familiären Verhältnisse mit, als sie bestätigt, dass sie Geschwister hat und anführt, dass es sich hierbei um zwei Brüder handelt. Mit der nachfolgenden Frage erkundigt sich die Schülerin auf Grundlage der bereits erhaltenen Information, dass S3q eine Schwester hat (s. Zeile 14), ob es sich um eine ‚kleine‘ oder eine ‚große‘ Schwester handelt. In sprachfunktionaler Hinsicht nimmt die Schülerin demnach eine Vertiefung der Erkundigung nach den familiären Verhältnissen der Gesprächspartnerin vor.

Die Englischlehrerin L3 stellt im Interview in Bezug auf den Gebrauch der Adjektive „*small*“ und „*big*“ fest, dass diese vermutlich aus einer direkten deutschen Übersetzung resultieren: „Ja, da haben sie auch improvisiert. Also *big or small*, jeder weiß, was gemeint ist. Und dann drückt man es auch mit deutschen Worten teilweise aus. Man hat trotzdem die Frage verstanden“ (s. 3_L3). Ich bewerte den Gebrauch der Adjektive insofern ähnlich, als es der Schülerin S3d vermutlich weniger um die tatsächliche Größe der Schwester geht, sondern vielmehr um das Alter, d. h., ob sie jünger oder älter ist als S3q. Diese Vermutung wird sogar von der Schülerin S3d selbst bestätigt, als sie in der Reflexionsphase am Ende der Unterrichtsstunde auf die Frage der Englischlehrerin, ob die Schüler/-innen sagen konnten, was sie wollten bzw. die neu erlernten Wörter und Sätze anwenden konnten (s. auch Kapitel 5.3.3.3), wie folgt antwortet: „Ich und S3q haben zum Beispiel gefragt (äh) *Who's your brother or sister?*. Dann hat sie gesagt: *Ja, ich hab ne Schwester*. Dann haben wir zum Beispiel gefragt, wie alt die ist: *Small oder big?*“ (s. 3_5_v_G3). Wenngleich die Schülerin die Dialogsequenz nicht korrekt wiedergibt, so bestätigt insbesondere die letzte Aussage, dass die Schülerinnen mittels der beiden Adjektive „*small*“ und „*big*“ nach der Altersrelation der Geschwister gefragt haben, die oben angeführte Vermutung.

Kontextuelle Ebene:

S3d bringt die Thematik ‚Geschwister‘ hier insofern eigenaktiv in den Dialog ein, als sie ihre Gesprächspartnerin fragt, ob diese Geschwister hat (s. Zeile 13). Da auf der *cue card* Übersicht lediglich das *pattern Have you got_?* abgebildet ist (s. Kapitel 5.3.3.2, Abb. 5-14), kann davon ausgegangen werden, dass die Schülerin die paradigmatische Variation mit dem Füllsegment „*a brother or a sister*“ eigenaktiv vornimmt. In ähnlicher Weise wie die Schülerin S3q in ihrer Antwort (s. Zeile 14) bestätigt S3d nicht nur das Vorhandensein von Geschwistern, sondern fügt auch die nicht explizit erfragte Information, dass es sich um zwei Brüder handelt, ergänzend hinzu. Vor dem Hintergrund, dass zuvor auch S3q unaufgefordert äußert, dass sie eine Schwester hat, kann hier nicht von einem Mitteilungsbedürfnis, das das Informationsbedürfnis des Fragenden übersteigt, ausgegangen werden, da auch S3q bereitwillig die nicht explizit erfragte Information ergänzt und vermutlich eine ähnliche Erwartungshaltung gegenüber der Antwort ihrer Dialogpartnerin hat.

Die anschließende Frage, die zu einer Vertiefung der Gesprächsthematik ‚Geschwister‘ führt, basiert insofern auf der Eigenaktivität der Schülerin S3d, als sie hierfür weder einen externen Impuls noch eine andere Form der Unterstützung erhält. Angesichts der in Zeile 16 erfolgten Antwort „*Small*.“ der Dialogpartnerin S3q kann angenommen werden, dass S3q die Frage verstanden hat. Trotz der lexikogrammatikalischen Mängel stellt sich die Sprechhandlung demzufolge als kommunikativ erfolgreich dar.

Äußerung III

17	S3d: (ähm) Two brother (sɪn) small. [...] #00:01:53-9#

Tabelle 6-141: Transkriptausschnitt 3_5_S3d_S3q (3)

Lexikogrammatische Ebene:

Auch die hier vorliegende Äußerung (s. Tabelle 6-141) erscheint insofern frei konstruiert, als kein Bezug zu einer erlernten formelhaften Sequenz erkennbar ist. Das Subjekt des Satzes bestehend aus dem Numerales „two“ und dem Nomen „brother“ weist jedoch insofern formal-sprachliche Mängel auf, als auch in diesem Fall das Nomen nicht entsprechend der Pluralform modifiziert wird (s. auch Tabelle 6-140). Darüber hinaus bleibt der zu Beginn der Nominalkonstruktion erwartete *determiner* (hier: das Possessivpronomen *my*) aus.

Da der Schülerin S3d offensichtlich nicht verfügbare Verb *are* kompensiert sie durch den deutschsprachigen Einschub *sind* (*code mixing*). Die Aussprache von *sind* deutet auf die Strategie des *foreignizing* hin, da die Schülerin den Laut [d] am Ende des Wortes nicht artikuliert und vermutlich auf diese Weise das Wort der englischen Aussprache (unbewusst) anpasst.²¹² Ob die unvollständige Aussprache lediglich dem eher schnellen Gesprächsstil der Schülerin geschuldet ist, bleibt jedoch unklar. L3 nimmt zu dem hier beobachteten deutschsprachigen Einschub Stellung und lobt die Kompensation lexikalischer Defizite mittels der angewendeten Strategie:

Und ich finde es auch gut, dass sie improvisieren, wenn das englische Wort ihnen nicht einfällt, sagt man halt das deutsche. Also dann sieht man ja trotzdem, man hat es verstanden und übersetzt es dann halt einfach. Und sehr mutig also finde ich schön (s. 3_L3).

L3 bewertet die zunehmende Experimentierfreudigkeit der Schülerin S3d als positiv. Darüber hinaus bezeichnet die Lehrerin das hier gezeigte mündliche Sprachkönnen der Schülerin S3d auch über die betrachtete Äußerung hinaus als Improvisation, d. h. der Transfer eines bedeutungsvollen Inhalts unter Ausnutzung der zur Verfügung stehenden Mittel (hier: u. a. auch der Gebrauch der deutschen Sprache) (vgl. Kurtz 2016a: 126).

Semantisch-pragmatische Ebene:

Vor dem Hintergrund der semantisch-pragmatischen Analyse der in Tabelle 6-140 dargestellten Frage kann auch in dem hier vorliegenden Fall davon ausgegangen werden, dass

²¹² Die phonologische Anpassung eines deutschen Wortes an die Fremdsprache wird als *foreignizing* (vgl. Tarone 1977) bezeichnet (vgl. auch die Lerner Sprachanalysen von Méron-Minuth 2009).

die Schülerin beabsichtigt mitzuteilen, dass ihre beiden Brüder jünger sind als sie. S3d trifft demzufolge eine Aussage über dritte, nicht am Gespräch beteiligte Personen.

Kontextuelle Ebene:

Angesichts der gestellten Gegenfrage der Dialogpartnerin S3q, ob ihr Bruder ‚klein‘ oder ‚groß‘ ist (s. Zeile 16), geht S3d in ihrer anschließenden Antwort insofern über das Informationsbedürfnis der Fragenden hinaus, als sie nicht nur auf einen Bruder eingeht, wie dies die Frage der Schülerin S3q vorgibt, sondern ihre Mitteilung auf beide Brüder bezieht. Die Konstruktion der Antwort erfolgt insofern eigenaktiv, als der Äußerung keinerlei unterstützende Maßnahmen vorausgehen.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Die Eigenaktivität der hier dargestellten frei konstruierten Äußerungen deutet insofern auf die Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse hin, als die Schülerin S3d insbesondere im Fall der Thematik ‚Geschwister‘ Inhalte in den Dialog einbringt, die von einem weiterführenden Informationsbedürfnis gekennzeichnet sind. Anders als bei den Gesprächsthemen ‚Hobbys‘ oder ‚Wetter‘ vertieft die Schülerin die Gesprächsthematik ‚Geschwister‘ insofern, als sie über den formelhaften Sprachgebrauch hinaus eigenständig eine Frage konzipiert, um nach der ‚Größe‘ bzw. dem Alter der Schwester der Gesprächspartnerin zu fragen. Vor dem Hintergrund, dass die beiden Mädchen nicht näher miteinander befreundet sind, scheint die Frage einem tatsächlichen Informationsbedürfnis zu entsprechen.

Die Schülerin S3d nimmt in dem hier dargestellten Dialog abermals eine aktive Sprecherrolle ein, indem sie eine Vielzahl an Fragen in das Gespräch einbringt, mittels derer sie nicht nur verschiedene Inhalte transferiert, sondern auch – angesichts der großen Variationsbreite der verwendeten *patterns*, wie *Do you like_?* (s. Zeile 9), *Can you_?* (s. Zeile 11), *Have you got_?* (s. Zeile 13) oder *What is your favourite_?* (s. Zeile 19) – verschiedene Sprachfunktionen realisiert. Nach Ansicht der Dialogaufzeichnung bemerkt auch die Englischlehrerin das große Spektrum der verwendeten formelhaften Sequenzen:

Also zum einen finde ich wirklich toll, was sie alles schon gemischt haben. Natürlich waren da Fehler drin, weil – das ist ja ganz normal. Aber ich bin erstaunt, wie viele verschiedene Fragemuster die wechselhaft angewendet haben. Also jetzt nicht nur alles *Do you like_?* und dann alles mit *What_?* oder so, sondern das jetzt wirklich gemischt (s. 3_L3).

Angesichts des äußerst abwechslungsreich gestalteten Dialogs und der – im Gegensatz zu den Dialogen 2_1_S3d_S3m_1 (s. Tabelle 6-129) und 3_1_S3c_S3d (s. Tabelle 6-135) – Vielzahl an verwendeten *patterns* und *routines*, die hier in einer neuen Dialogsituation

miteinander kombiniert angewendet werden und des gleichzeitig regelmäßig erfolgten Blicks der Schülerin S3d auf die zur Verfügung stehende *cue card* Übersicht, kann angenommen werden, dass der visuellen Unterstützung für die Gestaltung des hier vorliegenden Dialogs eine zentrale Bedeutung zukommt. Da die *cue card* Übersicht neben Symbolen in wenigen Fällen auch die verschriftlichten *patterns* abbildet, nicht aber die Inhaltswörter, kann davon ausgegangen werden, dass die konzipierte Übersicht insofern ihrer impulsgebenden Funktion nachkommt, als sie der Schülerin zwar Sprachfunktionen anbietet, die jeweils eingebrachten Inhalte aber letztlich auf dem Informationsbedürfnis der Schülerin basieren. Darüber hinaus scheint die Übersicht ihr auch die benötigte Sicherheit zu geben, einen fremdsprachlichen Dialog souverän zu meistern, da sie teilweise zur Vorbereitung ihrer *turns* bzw. auch für die weitere Konzeptualisierung der Äußerungen auf die Übersicht schaut – wenngleich die nachfolgenden Äußerungen nicht immer auf den Impulsen der abgebildeten *cues* basieren.

6.2.5.2.4 Erhebung am Ende des Schuljahres

Exemplarische Dialogsequenz

1	S3e: (ähm) What 's the (*də*) pet from Sandy? #00:01:39-5#
2	S3d: (--) (äh) One dog. Blacky. Black. Five years old. #00:01:53-2#
	[...]
10	S3e: (4) I (16). #00:03:06-6#
11	S3d: What 's (ähm) the (*də*) favourite? #00:03:14-2#
12	S3e: (---) Playing computer games and write e-mails. (8) What 's the (*də*) pet from Sandy? #00:03:32-7#
13	S3d: Hm (---) {Jetzt musst du fragen.} #00:03:40-8#
14	S3e: The (*də*) favourite pet from Sandy. #00:03:44-5#
15	S3d: (5) Hm a dog. Hm what a favourite. (--) What 's your favourite star {für} Peter? #00:04:12-7#
16	S3e: Bastian Schweinsteiger. (9) {Von} From Sandy what 's he don 't like? #00:04:36-0#
17	S3d: Hm? #00:04:40-4#
18	S3e: {Von} Sandy. {Was sie nicht mag.} #00:04:42-7#
19	S3d: (ähm) In-Eintracht Frankfurt. #00:04:50-3#
20	F: <<auf Arbeitsblatt der Schülerin S3d zeigend> {Was sie nicht mag.}> #00:04:52-9#

21	S3d: {Achso hier} (äh) Doing homeworks, spiders. Doing homeworks and spiders. (7) What's a <len> favourite> what's your favourite (5) #00:05:30-7#
22	((Unterbrechung durch eintretende Person, die kurz darauf den Raum wieder verlässt)) #00:05:33-7#
23	S3d: What like Jane? #00:05:43-4#
24	S3e: Harry Potter. (5) Doing {Judo}. Riding books. #00:06:01-3#
25	F: Reading books. #00:06:04-1#

Tabelle 6-142: Transkriptausschnitt S3d_S3e**a) Kontextanalyse**

field („what's going on in the situation“):

Die Schülerin S3d und der Schüler S3e sprechen den hier dargestellten Dialogausschnitt im Rahmen der zweiten Aufgabe der mündlichen Sprachdatenerhebung (s. ausführlich Kapitel 4.5.5). S3d liegt das *quiz B* und S3e das *quiz A* vor (s. Anhang 2.4.3).

tenor („who is taking part in the situation“):

Die Schülerin S3d und der Schüler S3e sind sich vertraut, aber nicht näher miteinander befreundet. Das Machtverhältnis der beiden Lernenden innerhalb des Dialogs erscheint zunächst weitgehend ausgeglichen, da beide Kinder Fragen einbringen und jeweils die Fragen der/des Gesprächspartnerin/-partners beantworten. Dennoch deutet die Aussage der Schülerin S3d „{Jetzt musst du fragen.}“ (s. Zeile 13) insofern auf eine gewisse Bestimmtheit hin, als S3d ihrem Gesprächspartner nach der wiederholten Frage nach Sandys Lieblingstier (s. auch Zeile 1) auf diese Weise vermittelt, dass er nach einer anderen Information fragen soll. Da dies jedoch nicht gelingt und S3e erneut die Frage nach Sandys Lieblingstier stellt (s. Zeile 14), beantwortet sie diese abermals und bringt eigenständig eine Frage zu einem anderen Kind ein (s. Zeile 15).

Zwar sind die Gefühle der Sprechenden nicht direkt beobachtbar, allerdings deuten längere Sprechpausen (s. Zeilen 10, 12, 13, 15, 16, 21, 24) sowie Verzögerungssignale (s. Zeilen 1, 2, 11, 13, 15, 17, 19, 21) beider Kinder innerhalb ihrer jeweiligen *turns* auf gewisse Unsicherheiten im Umgang mit der Aufgabe hin.

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“):

Die sprachlichen Äußerungen der Schülerin/des Schülers lassen insofern überwiegend eine Orientierung in Richtung *field* erkennen, als beide Kinder versuchen, die fehlenden Informationen auf den Steckbriefen zu erfragen und entsprechend der ihnen vorliegenden Steckbriefe adäquat zu beantworten. Auffällig ist, dass beide Kinder in der Mehrheit der hier

erfolgten Antworten lediglich die verschriftlichten Informationen auf dem Arbeitsblatt nennen, ohne diese syntaktisch einzubinden (S3d: s. Zeilen 2, 15, 19, 21; S3e: s. Zeilen 12, 16, 24). Darüber hinaus kann insofern auch der deutschsprachige Hinweis der Schülerin, dass S3e nun fragen soll (s. Zeile 13), als eine Orientierung in Richtung *field* gedeutet werden, als S3d Bezug auf die bereits eingebrachten Informationen über das Lieblingstier des Mädchens Sandy zu Beginn des Dialogs nimmt (s. Zeile 2) und ihrem Partner versucht zu erklären, dass er nun eine andere Information erfragen soll. Mit dem verbalen wie auch nonverbalen Hinweis der Forscherin in Zeile 20 greift auch sie erklärend ein, indem sie der Schülerin – angesichts scheinbarer Unsicherheiten mit der Bewältigung der Aufgabe und der von S3d bereits fälschlicherweise gegebenen Information (s. Zeile 19) – die von S3e erfragte Information auf dem Steckbrief zeigt. Demzufolge ist in diesem Zusammenhang insofern auch eine Orientierung in Richtung *tenor* erkennbar, als die Forscherin die Schülerin S3d darin unterstützt, sich auf dem Arbeitsblatt zu orientieren und dem Gesprächspartner die gewünschten Informationen zu nennen (s. Zeile 21). Auch die vorgenommene Korrektur der Forscherin in Zeile 25 – als Reaktion auf einen bedeutungsunterscheidenden Aussprache-fehler des Schülers S3e – kann insofern *tenor*-orientiert gedeutet werden, als die Schülerin S3d auf diese Weise darin unterstützt wird, die englische Schriftsprache korrekt auszusprechen. Die Korrektur kann aber auch in Richtung *field* orientiert gedeutet werden, da die erneute, nun jedoch korrekt ausgesprochene Artikulation der Verbkonstruktion „*reading books*“ dazu beitragen soll, dass S3d die auf dem Steckbrief verschriftlichte Information erhält.

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung I

11	S3d: What's (ähm) the (*dä*) favourite? #00:03:14-2#

Tabelle 6-143: Transkriptausschnitt S3d_S3e (1)

Lexikogrammatische Ebene:

Die Schülerin S3d segmentiert das *pattern* *What's your favourite_?*, indem sie das Possessivpronomen des ursprünglichen *pattern* mit dem bestimmten Artikel „*the*“ variiert (s. Tabelle 6-143). Den ursprünglichen *slot* des *pattern* füllt sie nicht aus.

Semantisch-pragmatische Ebene:

In der hier dargestellten Äußerung versucht die Schülerin offensichtlich, etwas über die Vorlieben eines der auf dem Arbeitsblatt abgebildeten Kinder herauszufinden. Da S3d weder

den Namen des betreffenden Kindes in die Konstruktion einbaut, noch deutlich macht, um was es genau geht, erscheint der Erfolg der Sprechhandlung zunächst unwahrscheinlich.

Kontextuelle Ebene:

Mit der erfolgten Antwort des Gesprächspartners „*Playing computer games and write e-mails*“ (s. Zeile 12), in der er Peters ‚likes‘ (s. Anhang 2.4.3, *quiz A*, ☺) nennt, versucht S3e offenbar dem Informationsbedürfnis der Schülerin nachzukommen, obwohl die von S3d gestellte Frage die eigentlich gewünschte Information offenlässt. Vor dem Hintergrund der zuvor erfolgten Erläuterungen (Herzsymbol = ‚Lieblings-‘, lachendes Gesicht = Hobbys, die das Kind mag) hätte S3d jedoch wissen können, dass sie gemäß der Steckbrieflücken entweder nach Peters Lieblingshaustier oder nach dessen Lieblingsstar hätte fragen müssen (s. Anhang 2.4.3, *quiz B*).

Problematisch erscheint außerdem, dass die Frage der Schülerin S3d nicht erkennen lässt, ob sie sich überhaupt auf Peters oder womöglich doch auf Janes Steckbrief bezieht. Vor dem Hintergrund, dass S3d auch in der nachfolgenden Frage eine Information über Peter erfragt (s. Zeile 15), liegt S3e aber mit der Annahme, dass sich S3d auf Peter bezieht, richtig.

Äußerung II

15	S3d: [...] What's your favourite star {für} Peter ? #00:04:12-7#

Tabelle 6-144: Transkriptausschnitt S3d_S3e (2)

Lexikogrammatische Ebene:

In der hier dargestellten Äußerung (s. Tabelle 6-144) ergänzt die Schülerin S3d das *pattern* *What's your favourite_?* um die deutsch-englische Nominalkonstruktion „{für} Peter“ auf syntagmatischer Ebene. Anders als in der zuvor betrachteten Äußerung (s. Tabelle 6-143) gelingt es der Schülerin jedoch nicht, das *pattern* an der *determiner*-Position entsprechend zu segmentieren und der dritten Person Singular anzupassen. Auch das gewählte Fragewort „*what*“ erscheint angesichts der erfragten Person „*star*“ im *slot* des *pattern* inadäquat. Mithilfe der Strategie des *code mixing* kompensiert S3d sowohl ihre lexikalischen als auch morphologischen Defizite, indem sie das deutschsprachige „{für}“ als Ersatz für den Ausdruck des Possessivverhältnisses verwendet.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Die vorgenommene syntagmatische Ergänzung dient der Schülerin S3d in sprachfunktionaler Hinsicht dazu, sich nach den Vorlieben einer dritten Person zu erkundigen, indem sie S3e nach Peters Lieblingsstar fragt.

Kontextuelle Ebene:

Vor dem Hintergrund, dass auf dem Steckbrief der Schülerin S3d lediglich die beiden Inhaltswörter „*star*“ und „*Peter*“ abgebildet sind (s. Anhang 2.4.3, *quiz B*) und die Schülerin zur Konstruktion der Äußerung keinerlei Unterstützung erhält, kann davon ausgegangen werden, dass S3d die syntagmatische Ergänzung eigenständig vornimmt.

Äußerung III

24	S3d: What like Jane? #00:05:43-4#

Tabelle 6-145: Transkriptausschnitt S3d_S3e (3)

Lexikogrammatische Ebene:

Die hier dargestellte Äußerung (s. Tabelle 6-145) weist keinerlei Bezüge zu einer ganzheitlich erlernten formelhaften Sequenz auf und kann somit als frei konstruiert bewertet werden. Angesichts der Ähnlichkeit der lexikogrammatischen Struktur der Frage zu zwei bereits betrachteten Äußerungen des Schülers S2b verweise ich an dieser Stelle auf die lexikogrammatische Analysen zu Tabelle 6-73 und Tabelle 6-74 (s. Kapitel 6.2.2.2.4).

Semantisch-pragmatische Ebene:

In G3 wurde das Verb „*like*“ bereits in der AG im 2. Schuljahr im Rahmen des *pattern Do you like_?* eingeführt (s. Kapitel 5.1.2 in G3), um nach den Vorlieben bestimmter Lebensmittel zu fragen. In der hier dargestellten Äußerung erfährt das Tätigkeitswort insofern einen Transfer, als es nicht wie zuvor im Kontext einer Entscheidungsfrage angewendet wird, sondern in einer offenen Frage mit Fragewort mit dem Ziel, eine Information über eine dritte Person in Erfahrung zu bringen. In sprachfunktionaler Hinsicht setzt S3d auf diese Weise abermals eine Erkundigung nach dem Gefallen bzw. den Vorlieben einer dritten Person um.

Kontextuelle Ebene:

Bevor die Schülerin die Frage artikuliert, wird der Dialog durch eine eintretende Lehrerin kurz unterbrochen (s. Zeile 22). Zuvor versucht die Schülerin S3d zwei Mal, die Frage mithilfe des *pattern What's your favourite_?* zu konstruieren (s. Zeile 21). Vor diesem Hintergrund scheint es, als hätte die kurze Unterbrechung der Schülerin die Möglichkeit gegeben, ihr Äußerung erneut zu konzeptualisieren bzw. zu planen, so dass sie unmittelbar nachdem die Person den Raum wieder verlässt dazu in der Lage ist, die Frage in modifizierter Form zu artikulieren.

Die hier dargestellte Äußerung kann hinsichtlich ihrer lexikogrammatikalischen Konstruktion insofern als eigenaktiv bezeichnet werden, als im Dialog zuvor keine ähnliche Frage geäußert wird und ein Nachahmungsprozess somit weitgehend auszuschließen ist.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Aufgrund der Aufgabenstellung einer *information gap activity*, die das Erfragen bestimmter Informationen vorgibt, kann eine Interpretation der Äußerungen hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse nur eingeschränkt erfolgen. Dennoch deuten die hier in lexikogrammatischer Hinsicht eigenaktiv und überwiegend frei konstruierten Äußerungen der Schülerin S3d darauf hin, dass sie darum bemüht ist, die fehlenden Informationen einzuholen. Hierbei zeigt die Schülerin eine gewisse sprachliche Risikobereitschaft, mit dem ihr bereits zur Verfügung stehenden lexikalischen Wissen zu experimentieren. Die hier näher betrachteten Äußerungen können demzufolge auch dem improvisierenden Sprechen (vgl. Kurtz 2001: 122-123) zugeordnet werden. Zwar gelingt es den beiden Kindern nicht, alle Steckbriefe zu vervollständigen, aber die bereits beobachteten, teilweise auch erfolgreichen Sprechhandlungen der Schülerin S3d weisen auf eine generelle Wichtigkeit sprachlicher Herausforderungen – auch für mittelstarke Lernende – hin. Angesichts der Vielzahl der auf diese Weise entstandenen nicht zielsprachenkonformen Äußerungen erscheint es jedoch wichtig, den Kindern nach der Bearbeitung der Aufgabe auch die adäquaten Sprachformen zur Verfügung zu stellen, um ihre weitere fremdsprachliche Entwicklung zu fördern.

6.2.5.3 Zusammenfassung

In der Zusammenschau der hier betrachteten Beispieläußerungen der mittelstark eingeschätzten Schülerin S3d ist im Laufe des ersten Lernjahres (3. Klasse) eine bemerkenswerte fremdsprachliche Entwicklung erkennbar. Das zu Beginn noch auf wenige Inhalte beschränkte, überwiegend reproduktive Sprechen entwickelt sich bereits zu einem frühen Zeitpunkt im Fremdsprachenlernprozess zu einer intensiven, sprechfunktional gesteuerten Segmentierungstätigkeit weiter. Zusammenfassend stellt sich das produktiv-dialogische Sprechen der Schülerin S3d unter Berücksichtigung der lexikogrammatischen, semantisch-pragmatischen und kontextuellen Analysen wie folgt dar.

Eigenaktive Kombination formelhafter Sequenzen

Die eigenaktive Kombination formelhafter Sequenzen beschränkt sich in UEI und UEII überwiegend auf den Gebrauch der *patterns* *What's your favourite_?/My favourite_is_*, sowie der *routines* *Hello!*, *What's your name?* und *Bye bye!*. Erst gegen Ende der UEIII bringt S3d zunehmend auch andere *patterns*, wie *Do you like_?*, *Can you_?* und *Have you got_?*, weitgehend eigenaktiv in die Dialoge ein (s. Tabelle 6-138). Die Intensität des formelhaften Sprachgebrauchs der Schülerin S3d in UEIII bestätigt darüber hinaus die Beobachtung der korpuslinguistischen *token*-Analyse, dass mittelstarke Kinder in UEIII sowohl *patterns* im Speziellen als auch formelhafte Sequenzen gesamt signifikant häufiger

verwenden als Kinder der beiden anderen Leistungsniveaus (s. Kapitel 6.1.3.2.2). Eine plausible Erklärung hierfür stellt die fallanalytische Beobachtung dar, dass die mittelstarken Lernenden zwar im Gebrauch mit den erlernten formelhaften Sequenzen zunehmend sicherer werden, aber noch nicht im gleichen Maße wie leistungsstärkere Kinder segmentieren oder frei formulieren können (s. Kapitel 6.2.1.3, Kapitel 6.2.2.3).

Von UEIII zur Erhebungsphase nimmt die eigenaktive Kombination formelhafter Sequenzen ab. Diese Entwicklung entspricht der Tendenz der quantitativen Ergebnisse, dass sowohl im Gesamtkorpus (s. Kapitel 6.1.3.1.2) als auch im Teilkorpus der mittelstarken Schüler/-innen (s. Kapitel 6.1.3.2.2) der Gebrauch formelhafter Sequenzen (signifikant) rückläufig ist (s. ausführlicher *Segmentierungen*).²¹³

Eigenaktive paradigmatische Variationen

Das paradigmatische Variationsverhalten der Schülerin S3d nimmt von UEI zu UEIII tendenziell zu. Während die Schülerin in UEI ausschließlich die *patterns* *What's your favourite_?* und *My favourite_is_* mit Inhaltswörtern, wie „colour“ (s. [Tabelle 6-127](#)), die bereits in der AG des 2. Schuljahres bzw. zu Beginn des 3. Schuljahres eingeführt wurden, variiert, nimmt die Produktivität im Umgang mit den benannten *patterns* in UEII zu. S3d integriert nun eigenaktiv eine Vielzahl verschiedener Inhaltswörter, wie „school“ (s. [Tabelle 6-130](#)), „pet“ (s. [Tabelle 6-131](#)), „month“ (s. [Tabelle 6-132](#)) oder „day“ (s. [Tabelle 6-129](#), Zeile 15), die teilweise nicht explizit im Unterricht thematisiert wurden.

Auch zu Beginn der UEIII kommt der paradigmatischen Variation der *patterns* *What's your favourite_?* und *My favourite_is_* insofern eine zentrale Bedeutung zu, als S3d nicht nur eine große Experimentierfreudigkeit zeigt, verschiedene Inhalte, wie Haustiere („*What's your favourite pet?*“, s. [Tabelle 6-135](#), Zeile 5) und Freunde („*What's your favourite friend?*“, s. [Tabelle 6-135](#), Zeile 13), zu integrieren, sondern hierbei auch persönliche Mitteilungsbedürfnisse umsetzt. Unter Berücksichtigung der jeweils erfolgten kontextuellen Analysen wurde erkennbar, dass S3d womöglich das Inhaltswort „hamster“ als Füllelement in der Äußerung „*My favourite pets are dog and a hamster.*“ (s. [Tabelle 6-136](#)) wählt, da sie selbst im Besitz eines Hamsters ist, der allerdings im Zeitraum der UEII verstirbt. Darüber hinaus deutet auch das Füllelement „my family“ in der Äußerung „*My favourite star is my family.*“ (s. [Tabelle 6-137](#)) darauf hin, dass die Schülerin das sprachfunktionale Potenzial

²¹³ In dem hier nicht näher betrachteten Dialog der ersten Erhebungsaufgabe macht die Schülerin teilweise noch Gebrauch von den erlernten formelhaften Sequenzen.

der ihr zur Verfügung stehenden *patterns* ausnutzt, indem sie von den erwarteten Füllmöglichkeiten abweicht, um ‚Eigenes‘ (hier: die besondere Bedeutung ihrer Familie) zum Ausdruck zu bringen.

Erst in UEIII variiert S3d zunehmend auch andere *patterns*, wie *Do you like_?* oder *Have you got_?*, mit Nomen, die über die in der aktuellen Unterrichtseinheit eingeführten Inhaltswörter hinausgehen („*Do you like cats?*“, s. Tabelle 6-138, Zeile 9; „*Do you like ice cream?*“, s. Tabelle 6-138, Zeile 21; „*Have you got a brother or a sister?*“, s. Tabelle 6-138, Zeile 13). Das hier beobachtete paradigmatische Variationsverhalten der Schülerin S3d unterstützt somit die im quantitativen Analyseteil beobachtete Tendenz eines zunehmend produktiveren Gebrauchs der erlernten *patterns* im Gesamtkorpus (s. Kapitel 6.1.4.1.1).

Die Füllelemente in den variierten *patterns* weisen auf eine zunehmende Komplexität hin. In UEI fügt die Schülerin bereits eine mehrgliedrige Nominalkonstruktion in das Antwortpattern *My favourite_is_* ein („*a purple and blue and green*“, s. Tabelle 6-128). In UEII nehmen mehrgliedrige Füllelemente weiter zu: „*a dog and are hamster*“ (s. Tabelle 6-131), „*March and February, June, July and December*“ (s. Tabelle 6-132) sowie „*Wednesday, Friday, Saturday*“ (s. Tabelle 6-129, Zeile 15). Mit Ausnahme von „*a dog and are hamster*“ (s. Tabelle 6-131) erfolgt allerdings weder eine Pluralmodifikation der Verbform noch des Nomens im ersten *slot*. Erst zu Beginn der UEIII passt die Schülerin in der Äußerung „*My favourite pets are dog and a hamster.*“ (s. Tabelle 6-136) sowohl das Verb als auch das Nomen im ersten *slot* zielsprachengemäß der Pluralform an. Da die korrekte Modifikation des Nomens und des Verbs lediglich innerhalb desselben *pattern* und mit denselben Inhaltswörtern auftritt, ansonsten aber keine weiteren korrekten Pluralmodifikationen zu beobachten sind, kann zwar von einem beginnenden Regelbewusstsein, jedoch noch nicht von einer konsequenten Regelanwendung ausgegangen werden.

Auffällig erscheint, dass S3d trotz der zunehmend personenbezogenen Füllelemente, wie „*star*“ (s. Tabelle 6-137) und „*friend*“ (s. Tabelle 6-135, Zeile 13), unverändert das *pattern* *What's your favourite_?* verwendet, ohne die hierfür erforderliche Modifikation des Fragewortes vorzunehmen. Demzufolge gelingt eine formal-sprachliche Fokussierung bei gleichzeitiger Beachtung der Inhaltsebene noch nicht (s. auch Kapitel 6.2.3.3, Kapitel 6.2.4.3).

Eigenaktive syntagmatische Ergänzungen

Im Teilkorpus der Schülerin S3d ist lediglich in einem Fall eine syntagmatische Ergänzung eines *pattern* zu beobachten („*What's your favourite star {für} Peter?*“, s. Tabelle 6-145). Diese dient der Schülerin dazu, sich nach den Vorlieben einer dritten Person zu erkundigen. In sprachfunktionaler Hinsicht wird das erlernte *pattern* auf diese Weise erweitert. Auf

formal-sprachlicher Ebene deutet die Konstruktion darauf hin, dass eine zielsprachenkonforme Umsetzung der Genitivmarkierung (*Peter's*) noch nicht gelingt.

Segmentierungen

Segmentierungen sind im Teilkorpus der Schülerin S3d erst ab UEIII beobachtbar und treten im Vergleich zu den beiden leistungsstärkeren Kindern S1a (s. Kapitel 6.2.1.3) und S2b (s. Kapitel 6.2.2.3) eher selten auf. Vor dem Hintergrund, dass aber insbesondere in dem Dialog der zweiten Erhebungsaufgabe vermehrt Segmentierungen zu beobachten sind, stützen die hier näher analysierten Äußerungen der Schülerin S3d die im korpuslinguistischen Untersuchungsteil vorgebrachte Vermutung, dass der formelhafte Sprachgebrauch aufgrund der zunehmenden Segmentierungs- und Analysetätigkeit der Schüler/-innen, die aufgrund der Konzeption der zweiten Erhebungsaufgabe und der hiermit verbundenen Schwierigkeit, die erlernten formelhaften Sequenzen nicht unmittelbar anwenden zu können, signifikant abnimmt (s. Kapitel 6.1.3.1.2, Kapitel 6.1.3.2.2).

Die Segmentierung im Sinne einer Rekombination des vermutlich intendierten Sequenz-segments *Who's* in einer neuen Äußerung („(hu:s) *your old*“, s. [Tabelle 6-139](#)) deutet aus kommunikativer Perspektive eher auf eine Kompensationsstrategie hinsichtlich einer offenbar nicht mehr verfügbaren *routine* hin. Die Segmentierung innerhalb der Frage „*What's the favourite?*“ (s. [Tabelle 6-143](#)) weist hingegen auf eine gezielt vorgenommene Variation des *pattern* an der *determiner*-Position hin, um dieses in sprachfunktionaler Hinsicht für die Erkundigung nach den Vorlieben einer dritten Person zu modifizieren.

Freie Konstruktionen

Die erste freie Konstruktion im Teilkorpus der Schülerin S3d tritt bereits in UEII als Reaktion auf einen Impuls der Lehrerin auf („*My hamster is a grey, is a one old and is small.*“, s. [Tabelle 6-134](#)). In UEIII bringt S3d vollkommen eigenaktiv frei konstruierte Äußerungen, wie „*Yes, two brother. Is a sister small and big?*“ (s. [Tabelle 6-140](#)) und „*Two brother (sm) small.*“ (s. [Tabelle 6-141](#)), ein. S3d setzt auf diese Weise insofern persönliche Kommunikationsbedürfnisse um, als sie zum einen die Thematik ‚Geschwister‘ initiiert und zum anderen eine bestehende Gesprächsthematik erstmalig mittels einer gezielten Nachfrage weiterführend vertieft. Auch im Dialog der zweiten Erhebungsaufgabe lassen sich insofern freie Konstruktionen feststellen, als es der Schülerin S3d beispielsweise gelingt, das Verb *like* aus dem *pattern* einer Entscheidungsfrage (*Do you like_?*) ‚herauszulösen‘ und dieses im sprachlichen Kontext einer offenen Frage mit Fragewort anzuwenden („*What like Jane?*“, s. [Tabelle 6-145](#)).

Insgesamt betrachtet konstruiert die mittelstark eingeschätzte Schülerin aber tendenziell seltener Äußerungen frei, als dies im Falle der eher leistungsstarken Kinder beobachtet werden konnte. Demnach unterstützt die hier vorliegende Einzelfallbetrachtung – ähnlich wie bereits der Fall der Schülerin S1c (s. Kapitel 6.2.3.3) – die Tendenz der quantitativen Analyse, dass im Vergleich zu leistungsstärkeren Kindern die Segmentierungs- und Analysetätigkeit der Kinder des Leistungsmittelfeldes weniger weit fortgeschritten ist (s. Kapitel 6.1.3.3).

Auf Grundlage der hier erfolgten kommunikativ-funktionalen Analyse konnte gezeigt werden, dass die *bottom-up*-basierten Prozesse produktiven Sprechens im Sinne einer Kombination erlernter formelhafter Sequenzen, paradigmatischer Variationen bekannter *patterns* sowie einer zunehmenden Segmentierungs- und Analysetätigkeit auf eine positive fremdsprachliche Entwicklung der Schülerin im ersten Lernjahr (3. Klasse) schließen lassen. Hingegen ließen sich *top-down*-basierte Prozesse produktiven Sprechens im Sinne einer regelbasierten Konstruktion von Äußerungen nur in Ansätzen beobachten, wie z. B. im Hinblick auf die Unterscheidung zwischen Singular- und Pluralform. Ansonsten scheint auch für die Schülerin S3d eher die Annahme zutreffend, dass – im Gegensatz zu den hier näher betrachteten leistungsstärkeren Kindern – mittelstarke Schüler/-innen im ersten Lernjahr noch tendenziell größere Schwierigkeiten haben, sich simultan auf die sprachliche Bedeutungs- wie auch die Formebene zu konzentrieren. Wenngleich noch zahlreiche sprachliche Defizite der Schülerin erkennbar sind, so erscheint es erfreulich, dass sich S3d in den aufgezeichneten Dialogen primär auf ihre kommunikativen Bedürfnisse konzentriert.

Im Zusammenhang mit der Frage, was sich möglicherweise begünstigend auf die positive Sprechentwicklung der Schülerin ausgewirkt haben könnte, erscheinen verschiedene Aspekte von Relevanz. Wie bereits in den vorausgegangenen Einzelfallbetrachtungen zu erkennen war, stellt sich auch in dem hier vorliegenden Fall die offene Konzeption des Übungsformats *5 min chat* insofern förderlich dar, als sich die eher extrovertierte Schülerin zwar zunächst an die eingeräumte inhaltliche wie auch sprachliche Gestaltungsfreiheit gewöhnen muss, ihr es aber im Laufe des Schuljahres zunehmend gelingt, die Gesprächsinhalte gemäß ihrer Interessen einzubringen.

Für das im Dialog *at the beach* (s. Tabelle 6-138) beobachtete produktive Sprechen schien außerdem der Gebrauch der *cue card* Übersicht insofern förderlich, als die Schülerin ein großes Spektrum an Sprachfunktionen mittels verschiedener *patterns* umsetzt. Zudem wurde deutlich, dass auch den semi-kommunikativen Übungen mit Transfer vor allem auf sprachinhaltlicher Ebene eine wichtige Bedeutung für die hier beobachtete Intensität des

paradigmatischen Variationsverhaltens zukommt, da die Schülerin – auch aus Sicht der Lehrkraft (s. 2_L3) – in der Folge zunehmend experimentierfreudiger mit den erlernten *patterns* umgeht. Darüber hinaus scheint auch dem sanften Einwirken der Lehrkraft mittels ihres Impulses in UEII (s. Tabelle 6-134) eine wichtige Bedeutung für das gezeigte produktive Sprechen zuzukommen: Angesichts des kommunikativen Erfolgs der hieraufhin gezeigten Sprechhandlungen fühlt sich die Schülerin möglicherweise darin bestärkt, auch zukünftig eher sprachliche Risiken einzugehen (s. auch Kapitel 6.2.1.3).

6.2.6 Der Schüler S2c

6.2.6.1 Darstellung der individuellen Lernvoraussetzungen

Überfachliche Betrachtungsebene

Der neunjährige S2c zeigt sich im Unterricht insofern motiviert, als er sein Interesse an Unterrichtsinhalten durch eigenaktiv eingebrachte Beiträge signalisiert. Allerdings hat er offenbar häufiger Konzentrationsschwierigkeiten, da es ihm nicht gelingt, sich längere Zeit auf eine Übung/Aufgabe oder die Erklärungen der Lehrkraft zu konzentrieren. Erschwerend kommt hinzu, dass sich S2c nicht nur leicht von seinen Mitschülerinnen/-schülern ablenken lässt, sondern auch gelegentlich selbst das Unterrichtsgeschehen mit der Äußerung von Scherzen stört. Im direkten Kontakt mit der Lehrperson oder mit mir als Forscherin verhält sich S2c dagegen eher zurückhaltend und schüchtern. Auf seine Mitschüler/-innen geht er insofern offener zu, als er sich z. B. mit anderen Jungen der Klasse zum gemeinsamen Fußballspielen auf dem Schulhof verabredet.

Unbekannte Übungen/Aufgaben bereiten S2c oftmals Schwierigkeiten, er kommuniziert sein Unverständnis aber nicht. Anstatt sich Hilfe zu suchen, neigt er dazu, seinen Sitznachbarn in Gespräche über außerunterrichtliche Inhalte einzubinden, anstatt sich Hilfe zu suchen. Dementsprechend schätzt auch die Englischlehrerin die Fähigkeit des Schülers, Probleme eigenständig lösen zu können, als eher *schwach* ein (s. Anhang 2.1.2.1).

S2c ist deutscher Muttersprachler. Besonderheiten hinsichtlich des Gesprächsstils des Schülers liegen insofern vor, als er während muttersprachlicher Beiträge im Plenumsunterricht häufiger ins Stocken gerät oder Äußerungen nicht vollständig zu Ende führen kann. Meiner Einschätzung entsprechend bewertet auch die Englisch-/Klassenlehrerin die Kommunikationskompetenz des Schülers in der Muttersprache als eher *schwach ausgeprägt* (s. Anhang 2.1.2.1).

In Bezug auf den sozialen Fähigkeitsbereich konnte ich beobachten, dass S2c zu verschiedenen Jungen der Klasse eine freundschaftliche Beziehung pflegt. In Partnerarbeitsphasen zeigt sich der Schüler insofern kooperativ, als er sich auf die Ideen seiner

Partner/-innen einlassen kann, aber auch in der Lage ist, eigene Vorschläge einzubringen. In verschiedenen Situationen konnte ich allerdings beobachten, dass S2c weder sein Unverständnis artikuliert, noch um Hilfe bittet. Stattdessen orientiert er sich an seinen beiden Sitznachbarn und schreibt deren Ergebnisse gelegentlich auch ab. Darüber hinaus fällt S2c vermehrt durch Albernheiten auf, die er während Partnerarbeitsphasen mit befreundeten Jungen der Klasse besonders häufig zeigt. Dies ist hier insofern von Relevanz, als die Englischlehrerin u. a. auch aus diesem Grund Einfluss auf die Partnerwahl der Schüler/-innen nimmt (s. auch Analyse *tenor* zu Tabelle 6-52).

Fachliche Betrachtungsebene

S2c kann kurze, mit Gestik und Mimik unterstützte englischsprachige Arbeitsaufträge der Englischlehrerin verstehen. Dies äußert sich darin, dass es dem Schüler nach Aufforderung der Lehrkraft gelingt, Arbeitsaufträge in deutscher Sprache sinngemäß wiederzugeben. Allerdings konnte ich während meiner Hospitationsstunden in Phase I auch häufiger Situationen beobachten, in denen S2c die englischsprachigen Anweisungen missversteht oder nicht in der Lage ist, diese zu bewältigen. Darüber hinaus verwechselt S2c in einer TPR-Übung, in der die Schüler/-innen die von der Lehrkraft benannten Schulsachen hochhalten sollen (Phase I, zweite Hospitationsstunde), ähnlich klingende Worte, wie *pen* und *pencil*. An drei der Inhaltswörter kann er sich zudem nicht mehr erinnern. In ähnlicher Weise schätzt auch die Englischlehrerin die Hörverstehensfähigkeit im Falle des Schülers S2c eher als *schwach ausgeprägt* ein (s. Anhang 2.1.2.2).

Im Bereich des Sprechens ist auffällig, dass S2c englischsprachige Laute sowie Wörter/formelhafte Sequenzen korrekt imitieren kann und hierbei keinerlei Aussprachefehler zu beobachten sind. Im Plenumsunterricht gelingt es dem Schüler, vielfach geübte Wörter/formelhafte Sequenzen nach Aufforderung korrekt zu benennen. Im Rahmen von Wort-Bild-Zuordnungen, in denen die Lehrkraft auf ein Bild zeigt und fragt „*What is it?*“ wird jedoch deutlich, dass S2c sich oftmals nicht an Lexeme, die in der vorangegangenen Unterrichtsstunde eingeführt wurden, erinnern kann. Meiner Einschätzung weitgehend entsprechend stellt auch L2 fest, dass der Schüler S2c mehr Zeit als andere Kinder benötigt, sich neue Wörter/formelhafte Sequenzen zu merken und diese reproduktiv anzuwenden (s. 2_L2). Die von der Englischlehrerin beschriebenen sprachlichen Unsicherheiten sind insofern auch in den Dialogen mit einem Partner beobachtbar, als er sich tendenziell zurücknimmt und selten die Rolle des Fragenden übernimmt (s. auch Tabelle 6-61).

Produktives Sprechen konnte ich im Zeitraum von Schuljahresbeginn bis zu den Herbstferien nicht beobachten. Interessanterweise schätzt L2 den Schüler im Bereich des produktiven Sprechens stärker ein als in den Bereichen der Imitation und Reproduktion. Auf

meine Nachfrage hin erläutert die Lehrerin, dass sich S2c trotz großer Unsicherheiten bereits zunehmend traut, kreativ mit der englischen Sprache umzugehen, indem er verschiedene Wörter in bekannte *patterns* einfügt (s. 2_L2). Allerdings basieren diese Beobachtungen bereits teilweise auf den Leistungen des Schülers in UEI.

In ähnlicher Weise wie die Englischlehrerin schätze ich S2c im Bereich *language awareness* insofern eher unterdurchschnittlich ein, als er in einer Unterrichtsphase, in der die Lehrkraft mit den Lernenden den Unterschied zwischen Singular- und Pluralverwendung eines *pattern* thematisiert (s. Kapitel 5.1.2), auch auf Nachfrage der Lehrkraft keine Vermutung bezüglich des sprachlichen Phänomens äußern kann (Phase I, dritte Hospitationsstunde).

Angesichts der Leistungen des Schülers im Fach Englisch ordnet die Lehrkraft den Schüler S2c im unteren Mittelfeld ein. Aufgrund des lediglich nur schwach ausgeprägten Hörverständnisses und der Defizite im reproduktiven Sprechen stuft ich S2c jedoch eher als einen leistungsschwächeren Schüler ein – wenngleich darauf hingewiesen werden muss, dass sich S2c im Vergleich zu der ebenso schwach eingeschätzten Schülerin S1e (s. Kapitel 6.2.7.1) insgesamt etwas leistungsstärker zeigt.

6.2.6.2 Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiv-dialogischen Sprechens im Laufe des ersten Lernjahres (3. Klasse) in erfassten Dialogen der Unterrichtseinheiten I bis III und in Dialogen der Sprechdatenerhebung

6.2.6.2.1 Unterrichtseinheit I

Exemplarische Dialogsequenz

	[...]
5	S2e: <<sich das Mikrofon vor den Mund haltend> Hello!> ((hält S2c das Mikrofon hin)) #00:08:35-8#
6	S2c: Hello! #00:08:37-5#
7	S2e: <<sich das Mikrofon vor den Mund haltend> How are you?> ((hält S2c das Mikrofon hin)) #00:08:39-1#
8	S2c: <<leicht nach vorne beugend> I am fine.> #00:08:41-0#
9	S2e: <<sich das Mikrofon vor den Mund haltend> What's your favourite number?> ((hält S2c das Mikrofon hin)) #00:08:43-7#
10	S2c: My favourite number is nine. #00:08:46-3#
11	S2e: ((zieht Mikrofon zurück und hält es auf Oberschenkelhöhe)) (ähm) (-) What's your name? #00:08:51-7#
12	S2c: <<S2e hält S2c das Mikrofon hin> My> name is (S2c). #00:08:54-4#

13	S2e: ((zieht Mikrofon wieder zurück und hält es auf Oberschenkelhöhe)) (--) (ähm) (-) How old are you? ((hält S2c das Mikrofon hin)) #00:09:01-7#
14	S2c: How old are you? (äh) I am nine years old. #00:09:07-7#
15	S2e: <<sich das Mikrofon vor den Mund haltend> What's your favourite colour?> ((hält S2c das Mikrofon hin)) #00:09:11-5#
16	S2c: My favourite colour is <<len> blue, green, pink> and red. #00:09:17-8#
17	S2e: <<sich das Mikrofon vor den Mund haltend> Have you got a pet?> ((hält S2c das Mikrofon hin)) #00:09:20-0#
18	S2c: My favourite pet is (-) a budgie and a dog. #00:09:26-7#
19	S2e: <<sich das Mikrofon vor den Mund haltend und nach unten auf die Übersicht schauend> What's your favourite pet?> ((hält S2c das Mikrofon hin)) #00:09:29-7#
20	S2c: <<len> My favourite pet is a (---) dog and budgie.> #00:09:40-6#
	[...]

Tabelle 6-146: Transkriptausschnitt 1_4_S2e_S2c

a) Kontextanalyse

Der hier dargestellte Dialog wurde bereits im Rahmen der Einzelfallbetrachtung des Schülers S2e analysiert. Vor diesem Hintergrund erfolgt an dieser Stelle keine erneute Analyse der Bereiche *field*, *tenor* und *mode* und ich verweise stattdessen auf die Kontextanalyse zu Tabelle 6-108 (s. Kapitel 6.2.4.2.1).

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung I

16	S2c: My favourite colour is <<len> blue, green, pink> and red. #00:09:17-8#

Tabelle 6-147: Transkriptausschnitt 1_4_S2e_S2c (1)

Lexikogrammatische Ebene:

S2c variiert das *pattern* *My favourite_is_*. im ersten *slot* mit dem Nomen „colour“ und im zweiten *slot* mit der mehrgliedrigen Nominalkonstruktion „blue, green, pink and red.“ auf paradigmatischer Ebene (s. Tabelle 6-147). Das zweite Füllelement besteht aus vier nominalisierten Adjektiven, deren letztes Aufzählungselement mit der Konjunktion „and“ angefügt wird. Allerdings gelingt es dem Schüler noch nicht, das Nomen im ersten *slot* sowie das Verb der mehrgliedrigen Konstruktion entsprechend der Pluralform anzupassen.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Das Inhaltswort „colour“ stellt das Hyperonym zu den Farbwörtern „blue“, „green“, „pink“ und „red“ (Hyponyme) dar, die allesamt zu Beginn des Schuljahres explizit von der Lehrkraft eingeführt wurden. Mit der hier dargestellten Äußerung drückt S2c insofern eine Vorliebe aus (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 119), als er mitteilt, dass seine Lieblingsfarben Blau, Grün, Rosa und Rot sind.

Kontextuelle Ebene:

Während S2c den ersten *slot* entsprechend der vorausgegangenen Frage seines Gesprächspartners (s. Zeile 15) offenbar übernimmt, basiert das Füllelement des zweiten *slot* insofern auf der Initiative des Schülers, als S2e in der Rolle des Interviewers ausschließlich Fragen stellt, aber keine Fragen beantwortet (s. Analyse *tenor* zu Tabelle 6-108). Auch die Sprechgeschwindigkeit deutet darauf hin, dass S2c das erste Element aus der Vorfrage imitiert. Während er das Sequenzsegment „*My favourite colour*“ einheitlich in normaler Geschwindigkeit artikuliert, was für eine unmittelbare Übernahme des zuvor Gehörten spricht, weist die verlangsamte Artikulation des zweiten Füllelementes hingegen eher auf simultan ablaufende Konzeptualisierungs- und Planungsprozesse hin (s. auch Kapitel 3.2.2.1).

Äußerung II

18	S2c: My favourite pet is (-) a budgie and a dog . #00:09:26-7#

Tabelle 6-148: Transkriptausschnitt 1_4_S2e_S2c (2)

Lexikogrammatische Ebene:

S2c variiert das *pattern* *My favourite is_* im ersten *slot* mit dem Nomen „pet“ und im zweiten *slot* mit der zweigliedrigen Nominalkonstruktion „a budgie and a dog.“ (unbestimmter Artikel + Nomen + Konjunktion + unbestimmter Artikel + Nomen) auf paradigmatischer Ebene (s. Tabelle 6-148). Anders als in der vorherigen Äußerung (s. Tabelle 6-147), in der S2c die nominalisierten Adjektive einfügt, handelt es sich nun um reguläre Nomen, die eines Artikels bedürfen. Eine Differenzierung dies bezüglich scheint bereits zu gelingen. Allerdings passt S2c auch in dieser Äußerung weder das Nomen des ersten *slot* noch das Verb entsprechend des mehrgliedrigen Füllelementes an.

Semantisch-pragmatische Ebene:

S2c variiert das *pattern* mit dem in der aktuellen Unterrichtseinheit (s. Kapitel 5.3.4.1) eingeführten Hyperonym „pet“ und den Hyponymen „budgie“ und „dog“. Mittels der hier dargestellten Äußerung trifft S2c insofern eine Aussage zu seinen Vorlieben (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 119), als er einen Wellensittich und einen Hund als seine Lieblingshaustiere

benennt. Die Mitteilung entspricht insofern nicht dem Informationsbedürfnis des Gesprächspartners, als dieser zuvor nach dem Besitz eines Haustieres fragt (s. Zeile 17).

Kontextuelle Ebene:

Wie bereits in der zuvor betrachteten Äußerung (s. Tabelle 6-147) zu sehen war, artikuliert S2c den ersten Teil der Äußerung „*My favourite pet is*“ in normaler Sprechgeschwindigkeit. Die anschließende Sprechpause deutet auf einen simultan ablaufenden Konzeptualisierungs- und Planungsprozess der weiteren Äußerung hin (s. *kontextuelle Ebene* zu Tabelle 6-147). Es ist demnach wahrscheinlich, dass S2c das erste Füllelement aus der vorhergehenden Frage des Gesprächspartners imitiert (s. Zeile 17), während das zweite Füllelement auf der Eigenaktivität des Schülers basiert.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Angesichts der diesem Dialog zugrunde liegenden Rollentrennung zwischen Fragendem und Antwortendem sowie dem hiermit verbundenen ausschließlich reagierenden Verhalten des Schülers S2c kann nur m. E. auf die Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse geschlossen werden. Wenngleich S2c nicht die Inhalte des Dialogs bestimmt, so lassen zumindest die eigenaktiv eingebrachten paradigmatischen Variationen des zweiten *slot*, die sich über das Einfügen eines einzelnen Inhaltswortes hinaus bereits vergleichsweise komplex darstellen, erkennen, dass die Mitteilungen sowohl der verschiedenen Lieblingsfarben – hierbei vor allem die für einen Jungen eher ungewöhnliche Lieblingsfarbe Rosa (s. Tabelle 6-147) – als auch der Lieblingshaustiere (s. Tabelle 6-148) von Bedeutung für den Schüler sind.

6.2.6.2.2 Unterrichtseinheit II

Exemplarischer Dialog

	[...]
5	S2a: My telephone number is <<all> four, four, nine, two, five.> What is your name? #00:00:16-8#
6	S2c: My name is (S2c). What is your name? #00:00:18-4#
7	S2a: My name is (S2a). What-how old are you? #00:00:21-8#
8	S2c: I am nine years old. (-) How old are you? #00:00:25-9#
9	S2a: I am eight years old. Do you like ice cream? #00:00:29-9#
10	S2c: (-) <<len> Yes, I don't.> (-) Do you-yes, I do. (äh) What (-) Do you like (äh) pet? #00:00:43-1#

11	S2a: Yes, I do. (ähm) Have you got a dog? #00:00:50-9#
12	S2c: Hm no, I haven't (*hævɪt*). (---) Have you got a T-shirt? #00:01:03-5#
13	S2a: <<lachend> Yes, I have.> <<all> What is your favourite colour?> #00:01:07-2#
14	S2c: My favourite colour is blue, red, green and pink. What's your (-) what's (äh) what's your favourite number? #00:01:16-6#
15	S2a: My favourite number is nine. Bye bye! #00:01:20-5#
16	S2c: Bye bye! #00:01:21-1#

Tabelle 6-149: Transkript 2_1_a_S2c_S2a

a) Kontextanalyse

field („what's going on in the situation“):

Der hier dargestellte *5 min chat* (s. Kapitel 5.3.2.3) wurde von den Kindern selbstständig mithilfe eines *Easi Speak* Mikrofons (s. Kapitel 4.5.4) im Nebenraum der Klasse auditiv erfasst. Den Lernenden lag zum Aufnahmezeitpunkt keine visuelle Unterstützung, wie z. B. in Form einer *cue card* Übersicht, vor.

tenor („who is taking part in the situation“):

Die Schülerin S2a und der Schüler S2c stehen in einem vertrauten, jedoch nicht freundschaftlichen Verhältnis zueinander. Da es sich um eine Audioaufnahme handelt (s. Analyse *field*), können die Gefühle der Kinder lediglich eingeschränkt betrachtet werden. Allerdings deutet das Lachen der Schülerin S2a (s. Zeile 13) auf eine heitere Gesprächsatmosphäre hin. Dagegen lassen die in Zeile 10 beobachteten Sprechpausen und Reformulierungsprozesse auf eine gewisse Unsicherheit des Schülers S2c schließen (s. auch Zeile 14).

Die leistungstärkere Schülerin S2a scheint dem Schüler S2c insofern überlegen zu sein, als sie trotz der vorgesehenen gleichberechtigten Dialogführung die erste Hälfte des Dialogs maßgeblich mittels ihrer eigenaktiv eingebrachten Fragen bestimmt (s. Zeilen 3 bis 9), während S2c zwar die jeweiligen Gegenfragen stellt, aber keine Inhalte eigenaktiv in den Dialog einbringt. Erst in der zweiten Hälfte des Dialogs scheint S2c insofern eine zunehmend aktivere Rolle einzunehmen, als er in die zuvor von S2a eingebrachten *patterns* jeweils andere Inhaltswörter integriert und somit auch zu der inhaltlichen Gestaltung des Dialogs beiträgt. Letztlich ist es jedoch die Schülerin S2a, die ihren *turn* mit „Bye bye!“ (s. Zeile 15) beendet und somit auch das Ende des Dialogs bestimmt.

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“): In Bezug auf die Orientierung der sprachlichen Äußerungen in Richtung *tenor* siehe Kapitel 6.2 (Erläuterungen Kontextdimension *mode*). Auch in parasprachlicher Hinsicht ist insofern eine gegenseitige Bezugnahme erkennbar, als S2a angesichts der Frage nach dem Besitz eines T-Shirts (s. Zeile 10), welches normalerweise zu den Standardkleidungsstücken eines Kindes zählt und somit keinen außergewöhnlichen Besitz darstellt, lachen muss (s. Zeile 11). Auf diese Weise signalisiert die Schülerin ihrem Gesprächspartner, dass sie die möglicherweise intendierte humorvolle Komponente der Frage verstanden hat.

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung I

10	S2c: [...] (äh) What (-) Do you like (äh) pet ? #00:00:43-1#

Tabelle 6-150: Transkriptausschnitt 2_1_a_S2c_S2a (1)

Lexikogrammatische Ebene:

S2c variiert das *pattern* *Do you like_?* mit dem Nomen „*pet*“ auf paradigmatischer Ebene (s. Tabelle 6-150). Da mithilfe des *pattern* nach einer unbestimmten Menge gefragt wird, erfordert der *slot* jedoch ein Nomen in der Pluralform.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Mit dem Inhaltswort „*pet*“ integriert der Schüler ein Lexem, welches bereits in UEI im sprachlichen Kontext des *pattern* *Have you got_?* eingeführt wurde (s. Kapitel 5.3.4.1). Demzufolge findet das Inhaltswort eine erneute Anwendung außerhalb seines ursprünglichen Einführungskontextes. Mittels der hier dargestellten Frage erkundigt sich S2c insofern nach dem Gefallen seiner Gesprächspartnerin, als er sie fragt, ob sie Haustiere mag.

Kontextuelle Ebene:

Anders als die Gesprächspartnerin S2a, die zwar das *pattern* *Do you like_?* in den Dialog einbringt (s. Zeile 9), dieses aber mit dem Inhaltswort „*ice cream*“ variiert, fügt S2c hier eigenaktiv das Inhaltswort „*pet*“ ein und führt auf diese Weise einen Themenwechsel herbei. Das zuvor geäußerte Fragewort „*what*“ und das Füllsegment „(äh)“ (s. Zeile 10) deuten auf die weitere Konzeptualisierung und Planung der Äußerung hin (s. Kapitel 3.2.2.1).

Äußerung II

12	S2c: [...] (---) Have you got a T-shirt ? #00:01:03-5#

Tabelle 6-151: Transkriptausschnitt 2_1_a_S2c_S2a (2)

Lexikogrammatische Ebene:

In der hier dargestellten Frage (s. Tabelle 6-151) variiert der Schüler S2c das *pattern* *Have you got_?* mit der Nominalkonstruktion „*a T-shirt*“ (unbestimmter Artikel + Nomen) auf paradigmatischer Ebene, so dass eine zielsprachenkonforme Äußerung entsteht.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Die im Teilkorpus des Schülers S2c bislang nicht aufgetretene Rekombination des Inhaltswortes „*T-shirt*“ (s. *kontextuelle Ebene*) mit dem *pattern* *Have you got_?* dient dem Schüler in sprachfunktionaler Hinsicht dazu, herauszufinden, ob S2a ein T-Shirt besitzt. Vor dem Hintergrund, dass T-Shirts die Lieblingsbekleidung des Schülers S2c darstellen (s. Tabelle 6-153), kann die hier betrachtete Frage – obwohl die Schülerin S2a lachen muss (s. *Analyse mode*) – dennoch als eine eher ernst gemeinte, d. h. direkt zu verstehende Sprechhandlung eingeordnet werden.

Kontextuelle Ebene:

Vor dem Hintergrund, dass das Inhaltswort „*T-shirt*“ zum Aufnahmezeitpunkt noch nicht explizit im Unterricht eingeführt wurde und erst in der vierten Stunde der UEII innerhalb des Inhaltsbereichs *clothes* thematisiert wird (s. Kapitel 5.3.4.2), ist anzunehmen, dass S2c das ebenso im deutschen Sprachgebrauch verwendete Inhaltswort eigenaktiv in das *pattern* integriert. Die hier vorgenommene paradigmatische Variation basiert insofern auch auf der Eigenaktivität des Schülers, als weder S2a in ihrer Frage zuvor (s. Zeile 11), noch irgendein anderes Kind im Korpus der G2 eine derartige Kombination äußert.

Äußerung III

14	S2c: [...] what 's your favourite number ? #00:01:16-6#

Tabelle 6-152: Transkriptausschnitt 2_1_a_S2c_S2a (3)

Lexikogrammatische Ebene:

In der hier dargestellten Äußerung (s. Tabelle 6-152) variiert der Schüler S2c das *pattern* *What's your favourite_?* auf paradigmatischer Ebene mit dem Nomen „*number*“, so dass auch hier eine zielsprachenkonforme Äußerung entsteht.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Mit dem Inhaltswort „*number*“ überträgt der Schüler ein bereits zu Beginn des Schuljahres eingeführtes Lexem (s. Kapitel 5.1.2) auf einen neuartigen Dialogkontext. S2c erkundigt sich in sprachfunktionaler Hinsicht nach den Vorlieben seiner Gesprächspartnerin, indem er sie nach ihrer Lieblingszahl fragt.

Kontextuelle Ebene:

Zwar bringt auch in diesem Fall die Schülerin S2a das *pattern* *What's your favourite_?* in den Dialog ein (s. Zeile 13), S2c fügt das Inhaltswort „*number*“ aber insofern eigenaktiv ein, als sich S2a in der vorhergehenden Frage nach der Lieblingsfarbe erkundigt und die paradigmatische Variation demzufolge auf der Initiative des Schülers basiert. S2c unternimmt mehrere Versuche, seine Äußerung zu artikulieren (s. Zeile 14). Die Sprechpause und das Füllsegment „(äh)“ (s. Zeile 14) deuten auf einen parallel ablaufenden *monitoring*-Prozess (s. Kapitel 3.2.2.1) hin, um das *pattern* korrekt aus dem Langzeitgedächtnis abzurufen. Vor diesem Hintergrund erscheint es denkbar, dass dem Schüler das *pattern* noch nicht vollkommen automatisiert zur Verfügung steht und er zusätzliche Zeit benötigt, um den *slot* des *pattern* entsprechend zu füllen.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Angesichts der zunehmend aktiveren Gesprächsbeteiligung des Schülers S2c in der zweiten Hälfte des Dialogs, der eigenaktiv erfolgten paradigmatischen Variationen in den hier betrachteten Äußerungen und der Integration von Inhaltswörtern vorhergehender Unterrichtseinheiten (s. Tabelle 6-150, Tabelle 6-152) bzw. aus dem außerschulischen Umfeld (s. Tabelle 6-151) kann angenommen werden, dass S2c mithilfe der ihm bereits zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen persönliche Informationsbedürfnisse realisiert. Vor dem Hintergrund, dass die Schülerin S2a mit dem Schüler S2c bislang noch keine englischsprachigen Dialoge geführt hat, besteht möglicherweise ein tatsächliches Informationsbedürfnis gegenüber der in der Klasse eher beliebten Schülerin S2a.

Das hier gezeigte, anfänglich passive Gesprächsverhalten des Schülers S2c (s. Analyse *tenor*) in einem gleichberechtigt angelegten dialogischen Übungsformat kann insofern mit den individuellen Lernvoraussetzungen des Schülers in Verbindung gebracht werden, als er sich aufgrund seiner allgemeinen wie auch sprachlichen Unsicherheit (s. Kapitel 6.2.6.1) an seiner leistungstärkeren Gesprächspartnerin orientiert. Da sich auch die zunehmendere Aktivität hinsichtlich des gezeigten Gesprächsverhaltens auf das eigenaktive paradigmatische Variieren der bereits in den Dialog eingebrachten *patterns* beschränkt, kann angenommen werden, dass S2c zu diesem Zeitpunkt lediglich im Rahmen des Austauschs von Inhaltswörtern in der Lage ist, persönlich Relevantes zum Ausdruck zu bringen. Wenngleich das paradigmatische Variationsverhalten lediglich eines von verschiedenen Merkmalen produktiven Sprechens darstellt, so scheint S2c dessen Potenzial für die Bedeutungsübermittlung in einer auffallend hohen Intensität zu nutzen. Darüber hinaus zeigt er ähnlich, wie bereits im Falle des leistungstarken Schülers S2b zu sehen war (s. Kapitel 6.2.2.3), eine

gewisse Experimentierfreudigkeit in Bezug auf neue Inhaltswort-*pattern*-Kombinationen (s. Tabelle 6-11).

6.2.6.2.3 Unterrichtseinheit III

Exemplarische Dialogsequenz I

	[...]
10	S2b: What 's your favourite clothes? #00:00:31-5#
11	S2c: <<len> My favourite clothes is (--) hm> <<all> a T-shirt>. What 's your favourite clothes? #00:00:43-4#
12	S2b: My favourite clothes are <<all> a pullover> is a pullover. (---) What 's your favourite weather? #00:00:56-3#
13	S2c: My favourite weather is <<all> is sunny> and a little bit rain. What 's your favourite weather? #00:01:06-0#
14	S2b: My favourite weather is sunny and windy (-) (äh) SUNNY and snowy. #00:01:13-7#
15	S2c: (ähm) What 's your telephone number? #00:01:13-7#
16	S2b: My telephone number is (-) nine, one, eight, six, one, six, eight. What 's your telephone number? #00:01:23-0#
17	S2c: {Mein}-my telephone number is nine, nine, six, six, four, six. #00:01:27-7#
18	S2b: What 's your favourite sports star? #00:01:31-5#
19	S2c: My favourite sports star <<lächelnd> is Julian Draxler>. What 's your favourite sports star? #00:01:38-6#
20	S2b: I don 't have one. (-) What 's your favourite music star? #00:01:43-5#
21	S2c: My favourite music star is (--) Bon Jovi. What 's your <<lachend> favourite> music star? #00:01:52-2#
22	S2b: My favourite music star are the Beatles. (äh) (-) What 's your favourite friend? #00:02:01-9#
23	S2c: My favourite friend is <<nach oben schauend> (-) are> (S2l), (S2q), (S2b), (S2k) and (S2r). What 's your favourite friend? #00:02:16-5#
24	S2b: My favourite friends are (S2m), (S2h) and (S2c). (äh) What 's your favourite pet? #00:02:29-4#
25	S2c: <<all> My favourite friend>-pet is a budgie and a dog. (--) ((schaut zur Seite)) #00:02:38-3#
	[...]

Tabelle 6-153: Transkriptausschnitt 3_1_S2b_S2c

a) Kontextanalyse

field („what’s going on in the situation“):

Der hier vorliegende Dialogausschnitt wurde im Rahmen eines *5 min chat* (s. Kapitel 5.3.2.3) in der ersten Stunde der UEIII im Nebenraum der Klasse ohne visuelle Unterstützung videografisch aufgezeichnet. Da Teile der hier dargestellten Dialogsequenz bereits im Rahmen der Einzelfallbetrachtung des Schülers S2b analysiert wurden (s. Tabelle 6-61), ergänze ich die bereits erfolgte *tenor*- und *mode*-Analyse lediglich insofern, als ich den zuvor nicht dargestellten Dialogabschnitt der Zeilen 10 bis 17 näher betrachte.

tenor („who is taking part in the situation“):

In ähnlicher Weise, wie bereits in den vorausgegangenen Dialogen zu erkennen war (s. Tabelle 6-146, Tabelle 6-149), bestimmt der Gesprächspartner S2b insofern die Inhalte des Dialogs, als mit Ausnahme der Frage nach der Telefonnummer (s. Zeile 15) ausschließlich S2b die jeweils neuen Fragen in den Dialog einbringt, während S2c jeweils die identischen Gegenfragen stellt.

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“):

In Bezug auf die Orientierung der sprachlichen Äußerungen in Richtung *tenor* siehe Kapitel 6.2 (Erläuterungen Kontextdimension *mode*).

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung I

21	S2c: My favourite music star is (--) Bon Jovi . What’s your <<lachend> favourite> music star ? #00:01:52-2#

Tabelle 6-154: Transkriptausschnitt 3_1_S2b_S2c (4)

Lexikogrammatische Ebene:

In der hier dargestellten Äußerung (s. Tabelle 6-154) variiert S2c das *pattern* *My favourite_is_* im ersten *slot* mit dem zusammengesetzten Nomen „*music star*“ und im zweiten *slot* mit dem Eigennamen „*Bon Jovi*“ auf paradigmatischer Ebene. Während sich die Äußerung somit weitgehend zielsprachenkonform darstellt (s. auch *semantisch-pragmatische Ebene*), weicht die anschließende Frage, in der S2c das *pattern* *What’s your favourite_?* ebenso mit dem Nomen „*music star*“ variiert, insofern von der Zielsprache ab, als es angesichts des eingefügten personenbezogenen Nomens des Fragewortes *who* bedurft hätte. Obwohl im Rahmen einer semi-kommunikativen Übung mit Transfer unmittelbar vor dem hier dargestellten *5 min chat* die Aufmerksamkeit der Kinder explizit auf die Unterscheidung zwischen *What’s your favourite_?* und *Who’s your favourite_?* gelenkt wurde (s.

Kapitel 5.3.4.3, Unterrichtsstunde 3_1 in G2), verwendet weder S2b in der Vorfrage (s. Zeile 20) noch S2c in der Gegenfrage das korrekte Fragewort.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Das Inhaltswort „*music star*“ wurde im Unterricht bereits insofern thematisiert, als es als inhaltliche Variationsmöglichkeit im Rahmen einer semi-kommunikativen Übung mit Transfer benannt wurde (s. Kapitel 5.3.4.3, Unterrichtsstunde 3_1 in G2). In den zweiten *slot* fügt S2c dem hier als Hyperonym gebrauchten Inhaltswort „*music star*“ den Namen der amerikanischen Rockband „*Bon Jovi*“ unter. Es handelt sich hierbei um einen Eigennamen, der dem Schüler sehr wahrscheinlich aus dem privaten Umfeld bekannt sein dürfte. Vor dem Hintergrund, dass S2c den Namen der gesamten Band in den zweiten *slot* einfügt, müsste folglich entweder im ersten *slot* das Inhaltswort (*music*) *band* oder im zweiten *slot* der Künstlername des Sängers *Jon Bon Jovi* verwendet werden.

In sprachfunktionaler Hinsicht teilt S2c insofern etwas über seine Vorlieben mit (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 119), als er die Band *Bon Jovi* bzw. die Bandmitglieder als seine Lieblingsmusikstars bezeichnet. Mit der nachfolgenden Frage erkundigt er sich nach den Vorlieben des Gesprächspartners, indem er S2b nach seinem Lieblingsmusikstar fragt.

Kontextuelle Ebene:

Das in der ersten Äußerung eingebrachte Füllelement „*Bon Jovi*“ basiert insofern auf der Eigenaktivität des Schülers, als dieses weder zuvor von S2b noch von einem anderen Kind innerhalb des Korpus der G2 benannt wird. Die Sprechpause vor dem paradigmatischen Füllelement deutet auf die Konzeptualisierung der weiteren Äußerung hin (s. Kapitel 3.2.2.1).

Äußerung II

23	S2c: My favourite friend is <<nach oben schauend> (-) are > (S2l), (S2q), (S2b), (S2k) and (S2r) . What's your favourite friend ? #00:02:16-5#

Tabelle 6-155: Transkriptausschnitt 3_1_S2b_S2c (5)

Lexikogrammatische Ebene:

Der Schüler S2c variiert in der hier dargestellten Äußerung (s. Tabelle 6-155) das *pattern* *My favourite_are_*. im ersten *slot* mit dem Nomen „*friend*“ und im zweiten *slot* mit der mehrgliedrigen Konstruktion „(S2l), (S2q), (S2b), (S2k) and (S2r)“ bestehend aus insgesamt vier männlichen und einem weiblichen Vornamen (S2k). Der zuletzt genannte Name wird mittels der Konjunktion „*and*“ angefügt. Zwar korrigiert S2c möglicherweise im Rahmen eines parallel stattfindenden *monitoring*-Prozesses (s. Kapitel 3.2.2.1) die ursprünglich

gewählte Verbform „is“ entsprechend des mehrgliedrigen Füllelementes korrekterweise zu „are“, modifiziert aber nicht das Nomen im ersten *slot* entsprechend der Pluralform.

Ähnlich, wie bereits in der Frage nach dem Lieblingsmusikstar zu sehen war (s. Tabelle 6-154), gelingt es S2c auch in der hier dargestellten Äußerung nicht, das Fragewort in „*What’s your favourite friend?*“ entsprechend des eingefügten personenbezogenen Nomens „*friend*“ durch *who* zu ersetzen.

Semantisch-pragmatische Ebene:

In Bezug auf die semantisch-pragmatische Ebene des Inhaltswortes „*friend*“ siehe die Analyse zu Tabelle 6-64.

Mittels der hier dargestellten Äußerungen gelingt es dem Schüler, Auskunft über seine Vorlieben zu geben und sich nach den Vorlieben des Gesprächspartners zu erkundigen. So teilt S2c mit, dass er ein Mädchen und vier Jungen der Klasse – darunter auch den Gesprächspartner S2b – zu seinen ‚Lieblingsfreunden‘ zählt. Darüber hinaus erkundigt er sich nach dem ‚Lieblingsfreund‘ seines Gesprächspartners.

Kontextuelle Ebene:

In ähnlicher Weise, wie dies bereits in anderen Äußerungen zu sehen war (s. Tabelle 6-147, Tabelle 6-148), artikuliert der Schüler das *pattern* mitsamt des ersten Füllelementes „*My favourite friend is*“ ohne Unterbrechung und in normaler Sprechgeschwindigkeit. Während er nach oben schaut, stockt der Redefluss kurz und er äußert die Pluralverbform „are“. Es ist daher anzunehmen, dass S2c die Äußerung simultan weiter konzeptualisiert und aufgrund eines parallel stattfindenden *monitoring*-Prozesses auch die sprachliche Form entsprechend des geplanten Inhaltes anpasst (s. Kapitel 3.2.2.1). Da kein externer Impuls für diese Selbstkorrektur gegeben wurde, kann angenommen werden, dass die Verwendung des Plural-*pattern* auf der Initiative des Schülers basiert. Vor dem Hintergrund, dass S2b zuvor jedoch „are“ in seiner Antwort auf die Frage nach dem Lieblingsmusikstar äußert (s. Zeile 22) und S2c zu einem früheren Zeitpunkt im Dialog (Mitteilung des Lieblingswetters, s. Zeile 13) trotz des mehrgliedrigen Füllelementes im zweiten *slot* „is“ gebraucht, kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Verwendung des Plural-*pattern* in der dargestellten Äußerung hierdurch womöglich beeinflusst wurde.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Wenngleich die überwiegende Anzahl der eingebrachten Dialoginhalte auf der Initiative des Gesprächspartners S2b beruht, so deuten die eigenaktiv vorgenommenen paradigmatischen Variationen im zweiten *slot* sowie die Spezifität der Füllelemente „*Bon Jovi*“ (s. Tabelle 6-154) und die Aufzählung verschiedener Kinder der Klasse (s. Tabelle 6-155) in den beiden

hier dargestellten Antwortäußerungen auf die Umsetzung persönlicher Mitteilungsbedürfnisse hin.

In Anbetracht des wiederum in weiten Teilen eher passiven und zurückhaltenden Gesprächsverhaltens des Schülers S2c stellt sich die Frage, ob sich der Junge aufgrund des wesentlich leistungsstärkeren Dialogpartners S2b möglicherweise gehemmt fühlt. Für diese Annahme spräche, dass sich S2c im Dialog mit einem anderen leistungsstarken Kind (s. [Tabelle 6-149](#)) insofern ähnlich zurückhaltend verhält, als er auch dort kaum Eigenaktivität zeigt. Da S2c auch in Dialogen mit anderen, eher mittelstark eingeschätzten Kindern, wie S2e und S2d, vorzugsweise den reagierenden Part einnimmt, kann eher ausgeschlossen werden, dass das gezeigte Gesprächsverhalten des Schülers vorrangig mit der Wahl der Partnerin/des Partners in Zusammenhang steht.

Exemplarische Dialogsequenz II

	[...]
12	S2d: My favourite pet is a dog and a rabbit. <<auf Übersicht schauend> (-) (ähm)> Can you play badminton? #00:00:55-1#
13	S2c: (-) Yes, I can't. (--) (äh) Can I (--) play the piano? #00:01:09-1#
14	S2d: <<Kopf schüttelnd> No, I can't.> (ähm) Have you got a dog? #00:01:17-7#
15	S2c: (---) No, I (-) have. (-) (äh) ((schaut nach oben)) #00:01:29-3#
16	S2d: <<auf Übersicht schauend> Have you got a brother or a sister?> #00:01:33-1#
17	S2c: (---) Yes (-) I can't. #00:01:39-6#
18	S2d: Have you got a brother? #00:01:43-0#
19	S2c: No. #00:01:43-9#
20	S2d: Have you got a sister? #00:01:43-9#
21	S2c: Yes <<pp> I (unv.)>. (---) #00:01:51-8#
22	S2d: ((schaut auf Übersicht)) What's your favourite ice cream? #00:01:54-7#
23	S2c: <<all> My favourite ice cream is a mango. What's your favourite ice cream?> #00:01:59-6#
24	S2d: <<lächelnd> My favourite ice cream is chocolate.> (ähm) Bye bye! #00:02:08-4#
25	S2c: Bye bye! #00:02:09-2#

Tabelle 6-156: Transkriptausschnitt 3_5_S2d_S2c_1

a) Kontextanalyse

field („what’s going on in the situation“):

Die hier dargestellte Dialogsequenz wurde im Rahmen einer Stationsarbeit in der fünften Stunde der UEIII im Nebenraum der Klasse, in dem sich neben der Englischlehrerin auch die Forscherin zeitweise aufhält, videografisch erfasst (ausführliche *field*-Analyse s. Tabelle 6-65). Die Partnerwahl wurde insofern beeinflusst, als die Englischlehrerin bereits zu Beginn der Unterrichtsstunde die jeweiligen Partnergruppen festlegte.

tenor („who is taking part in the situation“):

Die Schülerin S2d und der Schüler S2c sind einander vertraut, stehen aber in keinem freundschaftlichen Verhältnis zueinander. Die Gefühle der beiden Kinder sind insofern beobachtbar, als das Lächeln der Schülerin S2d auf eine fröhliche Grundstimmung hindeutet (s. Zeile 24). S2c wirkt ähnlich wie in vorhergehenden Dialogen (s. z. B. Tabelle 6-152) eher unsicher, was sich darin äußert, dass er häufiger den Redefluss stoppt (s. Zeilen 13, 15, 17) oder parasprachliche Äußerungen, wie z. B. „(äh)“, artikuliert (s. Zeilen 13, 15).

Wie bereits in den vorhergehenden Dialogen des Schülers S2c mit der Schülerin S2a (s. Tabelle 6-149) oder dem Schüler S2b (s. Tabelle 6-153) zu sehen war, nimmt sich S2c tendenziell zurück und übernimmt überwiegend den reagierenden Part. Zwar stellt sich der Dialog zu Beginn insofern noch reziprok dar, als S2c eine entsprechende Gegenfrage formuliert (s. Zeile 13), ab Zeile 14 übernimmt aber ausschließlich S2d die Rolle der Fragenden, obwohl das dialogische Aufgabenformat eine gleichberechtigte Gesprächsführung vorsieht (s. Kapitel 5.3.3.2). Erst am Ende des Dialogs reagiert S2c wieder mit einer entsprechenden Gegenfrage (s. Zeile 23).

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“):

Eine Orientierung in Richtung *field* ist insofern lediglich in Bezug auf die nonverbale Kommunikation der Schülerin S2d zu erkennen, als sie mehrere Male auf die zur Verfügung stehende *cue card* Übersicht schaut (s. Zeilen 12, 16, 22).

In Bezug auf die Orientierung in Richtung *tenor* bedingt durch das offene Übungsformat siehe Kapitel 6.2 (Erläuterungen Kontextdimension *mode*).

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung I

13	S2c: [...] Can I (--) play the piano? #00:01:09-1#

Tabelle 6-157: Transkriptausschnitt 3_5_S2d_S2c_1 (1)

Lexikogrammatische Ebene:

Von dem ursprünglich erlernten *pattern* *Can you_?* abweichend fügt S2c in seine Äußerung das Personalpronomen „I“ ein (s. Tabelle 6-157). Da der Schüler auch in anderen sprachlichen Kontexten Unsicherheiten hinsichtlich der eingeführten formelhaften Sequenzen aufweist (s. ausführlich *lexikogrammatische Ebene* zu Tabelle 6-160), erscheint es auch in diesem Falle möglich, dass dem Schüler das *pattern* noch nicht vollständig automatisiert zur Verfügung steht. Vermutlich resultiert die Verwendung von „I“ anstelle von *you* aus einer Übergeneralisierung des Pronomens „I“ der vorausgegangenen Antwort-*routine* (s. Zeile 13).

S2c variiert schließlich den *slot* des *pattern* auf paradigmatischer Ebene mit der Verbkonstruktion „*play the piano*“ (Verb + bestimmter Artikel + Nomen), die hier korrekterweise im Infinitiv verwendet wird.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Die Verbkonstruktion „*play the piano*“ wurde im Rahmen des Themenbereichs *hobbies* in der aktuellen Unterrichtseinheit eingeführt (s. Kapitel 5.3.4.3). S2c setzt in sprachfunktionaler Hinsicht insofern eine Erkundigung nach den Fähigkeiten der Gesprächspartnerin um, als er S2d fragt, ob sie Klavier spielen kann. Unklar bleibt, ob S2c selbst in der Lage ist, Klavier zu spielen und möglicherweise vor diesem Hintergrund die benannte Frage stellt.

Kontextuelle Ebene:

Zwar wird das *pattern* *Can you_?* von der Schülerin S2d in den Dialog eingebracht und von S2c lediglich wieder aufgegriffen, jedoch nimmt S2c die paradigmatische Variation insofern eigenaktiv vor, als seine Gesprächspartnerin zuvor ein anderes Füllelement, d. h. die Verbkonstruktion „*play badminton*“ (s. Zeile 12), in das *pattern* integriert. Demnach basiert die inhaltliche Ausdifferenzierung der Sprachfunktion ‚nach den Fähigkeiten eines anderen fragen‘ auf der Initiative des Schülers S2c.

Äußerung II

23	S2c: <<all> My favourite ice cream is a mango . [...]> #00:01:59-6#

Tabelle 6-158: Transkriptausschnitt 3_5_S2d_S2c_1 (2)

Lexikogrammatische Ebene:

S2c variiert das *pattern* *My favourite_is_* im ersten *slot* mit dem zusammengesetzten Nomen „*ice cream*“ und im zweiten *slot* mit der Nominalkonstruktion „*a mango*“ (unbestimmter Artikel + Nomen) auf paradigmatischer Ebene (s. Tabelle 6-158). Anders als beim Benennen

der Frucht *a mango* bedarf es in diesem Fall angesichts der unbestimmten Menge an Eis keines Artikels.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Das Inhaltswort „*ice cream*“ wurde zwar nicht explizit im Unterricht eingeführt, allerdings wurde es bereits im Rahmen der semi-kommunikativen Übungen mit Transfer exemplarisch als Substitutionsmöglichkeit des *pattern* *What's your favourite_?* benannt (s. Kapitel 5.3.4.3, Unterrichtsstunde 3_1 in G2). Auch das im zweiten *slot* eingebrachte Inhaltswort „*mango*“, welches hier als Eissorte dem Hyperonym „*ice cream*“ untergeordnet wird, wurde nicht im Unterricht eingeführt. Die Englischlehrerin zeigt sich hinsichtlich der Verwendung des Lexems durch den Schüler S2c überrascht: „Also wie *mango* hätte ich ihm jetzt nicht zugetraut“ (s. 3_L2). Worauf die Verwunderung der Lehrkraft im Konkreten basiert, führt sie jedoch nicht weiter aus. In sprachfunktionaler Hinsicht teilt S2c insofern etwas über seine Vorlieben mit (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 119), als er Mango als seine Lieblingseissorte bezeichnet.

Kontextuelle Ebene:

In der hier dargestellten Äußerung basiert lediglich das paradigmatische Füllelement „*a mango*“ auf der Eigenaktivität des Schülers. Dieses bringt S2c weder auf Grundlage eines externen Impulses ein, noch wird es von einem anderen Kind innerhalb des Korpus der G2 geäußert.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

In gleicher Weise, wie dies bereits in den Dialogen 2_1_a_S2c_S2a (s. Tabelle 6-149) und 3_1_S2b_S2c (s. Tabelle 6-153) zu beobachten war, bringt S2c eigene Informations- und Mitteilungsbedürfnisse ausschließlich mittels eigenaktiver paradigmatischer Variationen der *patterns* zum Ausdruck. Das im Unterricht bislang noch nicht in Erscheinung getretene Inhaltswort „*mango*“ (s. Tabelle 6-158) lässt insofern auf ein persönliches Mitteilungsbedürfnis schließen, als dessen Spezifität darauf hindeutet, dass S2c mit der benannten Eissorte Mango, die nicht zu den klassischen Eissorten Schokolade, Erdbeere und Vanille zählt, einen für ein Kind eher außergewöhnlichen Eisgeschmack zum Ausdruck bringen möchte.

Exemplarische Dialogsequenz III

1	S2d: <<lächelnd> Hello!> #00:00:03-3#
2	S2c: Hello! #00:00:04-2#

3	S2d: (--) Have you got a sister? #00:00:10-3#
4	S2c: Yes, I can't-can't (ka:nt-kænt). #00:00:13-8#
5	S2d: <<mit der Hand an den Mund fassend> (ähm) (6)> #00:00:22-6#
6	L2: <<pp> How old> #00:00:25-6#
7	S2d: (10) ((dreht Kopf zu L2)) <<pp> {Ich weiß nicht, wie.}> (---) #00:00:39-5#
8	L2: <<an S2c wendend> Can you tell (S2d) something about your sister? {Kannst du (S2d) etwas über deine Schwester erzählen?}> #00:00:46-2#
9	S2c: (ähm) <<Hand vor den Mund haltend> My sister is (10) big and (---) and> ((lehnt sich zurück)) (4) and (6) twelve. ((dreht Kopf zu L2)) (---) ((beugt sich nach vorne)) (ähm) One sister. (---) My sister (ähm). #00:01:44-0#
10	L2: <<an S2d wendend> What's her hobby?> #00:01:47-6#
11	S2c: (äh) Hobby for (ähm) is (---) aerobic. And (---) my sister (---) loves hair. ((lacht und dreht Kopf zu L2)) (4) And (4) my sister (7). #00:02:33-1#
	[...]

Tabelle 6-159: Transkriptausschnitt 3_5_S2d_S2c_2

a) Kontextanalyse

field („what's going on in the situation“):

Die hier dargestellte Dialogsequenz stellt insofern eine Fortführung des Dialogs 3_5_S2d_S2c_1 (s. [Tabelle 6-156](#)) dar, als die während des Dialogs *at the beach* (s. *field*-Analyse zu [Tabelle 6-156](#)) ebenso anwesende Englischlehrerin L2 die Kinder dazu ermutigt, die bereits den Dialog eingebrachte Thematik ‚Geschwister‘ (s. [Tabelle 6-156](#), Zeile 20) zu vertiefen.

tenor („who is taking part in the situation“):

Auch in dem fortgeführten Dialog ergreift die Schülerin S2d die Initiative und stellt die erste Frage (s. Zeile 3). Demzufolge nimmt S2c zunächst eine überwiegend reagierende Rolle ein (s. Zeilen 1 bis 7). Erst durch die Bitte der Lehrkraft an den Schüler S2c, etwas über seine Schwester zu erzählen (s. Zeile 8), wird auch S2c aktiv.

Die Machtverteilung der Sprechenden, d. h. zwischen der Schülerin S2d, des Schülers S2c und der Englischlehrerin stellt sich insofern ungleich dar, als L2 in ihrer Rolle als Lehrkraft bereits vor Aufzeichnungsbeginn wie auch während der hier dargestellten Dialogsequenz zu Sprechhandlungen auffordert, die die Kinder ohne Einwirken der Englischlehrerin womöglich nicht gezeigt hätten. Bis auf das Lachen des Schülers S2c (s. Zeile 11), das auf eine gewisse Fröhlichkeit schließen lässt, sind keine weiteren Gefühle der beiden Kinder unmittelbar beobachtbar.

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“): Die sprachlichen Äußerungen der Englischlehrerin weisen insofern auf eine Orientierung in Richtung *field* hin, als L2 möglicherweise aus didaktischen Gründen nach Beendigung des ersten Dialogs (s. [Tabelle 6-156](#)) bzw. auch während des hier vorliegenden Dialogausschnitts die beiden Kinder zur Vertiefung der Thematik ‚Geschwister‘ auffordert bzw. später auch S2c explizit anspricht, ob dieser seiner Gesprächspartnerin nicht mehr über seine Schwester erzählen kann (s. Zeile 8). Darüber hinaus lässt sich das Eingreifen der Englischlehrerin insofern auch *tenor* orientiert deuten, als sie beide Kinder – insbesondere aber S2c angesichts seines bislang eher zurückhaltenden sprachlichen Agierens in den erfassten Dialogen – anspricht, ihr volles sprachliches Können zu zeigen. Gleichzeitig ist die Lehrerin aber auch dazu bereit, die Lernenden hierbei sprachlich zu unterstützen (s. Zeilen 6, 10).

Eine Orientierung in Richtung *tenor* ist darüber hinaus insofern erkennbar, als zunächst S2d der Aufforderung der Lehrkraft nachkommt – wenngleich sie Schwierigkeiten hat, die entsprechenden Fragen zu formulieren und dies auch verbalisiert (s. Zeile 7). Schließlich reagiert S2c auf die Bitte der Lehrerin, mehr über seine Schwester zu erzählen (s. Zeile 9) und beantwortet auch eine weiterführende Frage entsprechend (s. Zeile 11). Die nonverbale Kommunikation scheint insofern in Richtung *tenor* orientiert zu sein, als beide Kinder zu unterschiedlichen Zeitpunkten direkten Blickkontakt mit der Englischlehrerin aufnehmen, um möglicherweise ihre (sprachliche) Unsicherheit zu signalisieren (s. Zeilen 7, 9) oder um eine Rückmeldung zu erhalten (s. Zeile 11).

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung I

4	S2c: Yes, I can´t-can´t (ka:nt-kænt). #00:00:13-8#

Tabelle 6-160: Transkriptausschnitt 3_5_S2d_S2c_2 (1)

Lexikogrammatische Ebene:

S2c verwendet anstelle der ursprünglich erlernten Antwort-*routine* *Yes, I can.* die verneinte Verbform „*can´t*“ (s. [Tabelle 6-160](#)). Ähnlich, wie bereits in Äußerungen vorhergehender Dialoge zu sehen war (s. [Tabelle 6-149](#), Zeile 10; [Tabelle 6-156](#); [Tabelle 6-157](#)), deutet auch diese Äußerung auf eine nicht ausreichend automatisierte formelhafte Sequenz hin. Auch die Englischlehrerin äußert sich im Interview zu dem sprachlichen Fehler des Schülers:

Also das ist so typisch beim S2c. Das ist noch nicht so angekommen. Oder es hat sich Vieles noch nicht so gesetzt. Er ist halt auch noch sehr freundlich mit Vielem. Er will dann immer schnell. Aber sich so konzentrieren und dann genau gucken oder so, ist nicht (s. 3_L2).

Einerseits begründet die Lehrerin den Fehler damit, dass die Struktur möglicherweise noch nicht genug gefestigt ist. Andererseits führt sie die mangelnde Konzentrationsfähigkeit des Schülers als mögliche Ursache an. Beides erscheint an dieser Stelle insofern von Relevanz, als der bereits in Phase I aufgrund seiner Konzentrationsschwierigkeiten aufgefallene Schüler S2c (s. Kapitel 6.2.6.1) nun bereits zum zweiten Mal denselben Fehler macht (s. auch Tabelle 6-157). Da S2c ähnliche Unsicherheiten auch mit anderen *routines* aufweist („*Yes, I don't.*“, s. Tabelle 6-149, Zeile 10; „*No, I have.*“, s. Tabelle 6-156, Zeile 15), kann angenommen werden, dass sich die nicht zielsprachenkonforme Verwendung der *routines* möglicherweise bereits verfestigt hat. Die Äußerungen deuten außerdem darauf hin, dass sich die zugrunde liegende Struktur der kontrahierten Formen *don't*, *haven't* oder *can't* insofern noch vollkommen intransparent für den Schüler S2c darstellt, als ihm nicht bewusst zu sein scheint, dass in den Kontraktionsformen jeweils das verneinende Element *not* enthalten ist und sich für eine Verbindung mit *Yes* demnach als inadäquat darstellt.

Die hier zweifach artikulierte kontrahierte Form „*can't*“ deutet insofern auf einen *monitoring*-Prozess hin, als S2c nach dem regulär im *British English* ausgesprochenen [ka:nt] das dem *American English* entsprechende [kænt] ergänzt. Da die unterschiedlichen Ausspracheformen von *can't* in den beiden *English varieties* zum Erfassungszeitpunkt noch nicht Gegenstand des Unterrichts waren, kann eine bewusste Variation der Aussprache eher ausgeschlossen werden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass S2c mit der zweiten Aussprachevariante versucht, sich der zielsprachenkonformen Version *can* [kæn] anzunähern, was ihm aufgrund des [t]-Lautes jedoch nicht vollständig gelingt.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Die *routines* *Yes, I can.* und *No, I can't.* wurden in der aktuellen Unterrichtseinheit eingeführt (s. Kapitel 5.3.4.3), um Fragen mittels des *pattern* *Can you* [Inhaltsbereich *hobbies*]? beantworten zu können. Trotz der verneinten Verbform ist insofern davon auszugehen, dass der Schüler S2c mit der hier dargestellten Äußerung bestätigen möchte, dass er eine Schwester hat, als auch andere fehlerhafte Verwendungen der *routine* (s. Tabelle 6-149, Zeile 10; Tabelle 6-156, Zeile 15; Tabelle 6-157) darauf hindeuten, dass das Adverb *Yes* bzw. *No* die zentrale Satzaussage konstituiert, während die angehängte Verbform scheinbar beliebig ausgetauscht wird.

Kontextuelle Ebene:

Betrachtet man die vorhergehende Frage der Schülerin S2d mithilfe des *pattern Have you got_?*, so stellt sich die Antwort des Schülers S2c auch insofern inadäquat dar, als hier eher eine Antwort-routine mit dem Verb *have* anstelle der Verbkonstruktion *can't* hätte verwendet werden müssen.

Äußerung II

9	S2c: (ähm) <<Hand vor den Mund haltend> My sister is (10) big and (---) and ((lehnt sich zurück)) (4) and (6) twelve. ((dreht Kopf zu L2)) (---) ((beugt sich nach vorne)) (ähm) One sister. (---) My sister (ähm). #00:01:44-0#

Tabelle 6-161: Transkriptausschnitt 3_5_S2d_S2c_2 (2)

Lexikogrammatische Ebene:

S2c formuliert hier erstmalig ohne erkennbaren Bezug zu einer formelhaften Sequenz mindestens einen vollständigen Satz (s. Tabelle 6-161). Die Äußerung „*My sister is big and twelve.*“ besteht aus dem Subjekt „*My sister*“ (Possessivpronomen + Nomen), dem Prädikat „*is*“ und der adverbialen Ergänzung „*big and twelve*“ (Adjektiv + Konjunktion + Numerale) und entspricht somit der zielsprachlichen Syntax (hinsichtlich der Adäquatheit von „*big*“ s. *semantisch-pragmatische Ebene*). Im Anschluss folgen die beiden ebenso frei formulierten Nominalkonstruktionen „*One sister.*“ (Numerale + Nomen) und „*My sister*“ (Possessivpronomen + Nomen), die syntaktisch nicht eingebunden werden.

Semantisch-pragmatische Ebene:

S2c verwendet in den hier dargestellten Äußerungen mehrfach das Inhaltswort „*sister*“, welches im Segment *brother or sister* im *pattern Have you got_?* während der aktuellen Unterrichtseinheit eingeführt wurde (s. Kapitel 5.3.4.3). Vor dem Hintergrund, dass auch die Zahlwörter „*twelve*“ und „*one*“ explizit im Unterricht thematisiert wurden – sogar bereits zu Beginn des Schuljahres (s. Kapitel 5.1.2) – lassen die Äußerungen insofern einen Anwendungstransfer (vgl. Kurtz 2016a: 126) erkennen, als S2c die Lexeme nach über einem halben Jahr in einer neuen Sprechhandlung gebraucht, um kommunikativ relevante Aussagen über seine Schwester zu treffen.

Das hier für die Beschreibung der Schwester verwendete Adjektiv „*big*“ wurde im Unterricht dagegen noch nicht explizit eingeführt und resultiert möglicherweise aus einem eigenständig vorgenommenen Extraktionsprozess aus dem fremdsprachlichen Input der Lehrkraft (*incidental learning*, vgl. Dörnyei 2009: 141). Die hier von S2c gewählte prädikative Verwendung des Adjektivs „*big*“ erscheint aus pragmatischer Perspektive eher inadäquat. Dagegen stellt sich eine attributive Verwendung im Sinne von *big sister* in der

Umgangssprache als durchaus üblich dar. In Verbindung mit dem höheren Alter der Schwester (12 Jahre) kann entweder vermutet werden, dass der Schüler die deutschsprachige Bezeichnung der *großen Schwester* unmittelbar versucht, in das Englische zu übertragen oder sich womöglich auch auf die Körpergröße seiner Schwester bezieht (s. hierzu auch Tabelle 6-140).

In sprachfunktionaler Hinsicht stellt der Schüler mittels der ersten hier dargestellten Äußerung eine dritte Person vor, indem er darauf hinweist, dass seine Schwester (schon) ‚groß‘/größer oder älter (s. hierzu auch Tabelle 6-140) ist als er selbst. Außerdem ist sie 12 Jahre alt. Darüber hinaus trifft er insofern auch eine Aussage zu seinen familiären Verhältnissen, als er mitteilt, dass er eine Schwester hat. Die Nominalkonstruktion „*One sister.*“ kann vor diesem Hintergrund als eigenständige Äußerung gewertet werden, während „*My sister*“ eher den Beginn einer nicht abgeschlossenen Äußerung darstellt.

Kontextuelle Ebene:

Die Eigenaktivität der hier dargestellten Äußerungen ist insofern eingeschränkt zu bewerten, als die Englischlehrerin S2c zuvor explizit bittet, etwas über seine Schwester zu erzählen (s. Zeile 8). Ebenso muss auch das von S2c benannte Alter seiner Schwester vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass L2 mit ihrer Hilfestellung für die Schülerin S2d bereits einen Teil des anvisierten Inhaltes mittels des Segments „*How old*“ (s. Zeile 6) vorgibt. Hingegen basiert die Mitteilung der Größe seiner Schwester und der Anzahl der Schwestern auf der Initiative des Schülers, da die Lehrerin in ihrer Aufforderung keine Angaben in Bezug auf die Inhalte macht.

In lexikogrammatischer Hinsicht können dagegen alle hier betrachteten Äußerungen als eigenaktiv bewertet werden, da dem Schüler für die Konstruktionen keine sprachlichen Unterstützungen vorliegen. Die Vielzahl der Sprechpausen und das häufiger artikuliert parasprachliche „(äh)“ bzw. „(ähm)“ unterstützen die Annahme, dass es sich hierbei um freie Konstruktionen handelt, insofern, als S2c immer wieder Zeit benötigt, um seine Äußerungen zu konzeptualisieren bzw. zu planen (s. Kapitel 3.2.2.1).

Äußerung III

11	S2c: (äh) Hobby for (ähm) is (---) aerobic. And (---) my sister (---) loves hair. [...] #00:02:33-1#

Tabelle 6-162: Transkriptausschnitt 3_5_S2d_S2c_2 (3)

Lexikogrammatische Ebene:

Auch in den hier dargestellten Äußerungen (s. Tabelle 6-162) sind keinerlei Bezüge zu ganzheitlich erlernten formelhaften Sequenzen erkennbar. S2c leitet die erste Äußerung

mittels der Nominalkonstruktion „*Hobby for*“ (Nomen + Präposition) ein und führt die Konstruktion mit dem Verb „*is*“ und dem Nomen „*aerobic*“ fort. Die Äußerung weist – abgesehen von der Auslassung des Subjekts – auch insofern lexikogrammatikalische Defizite auf, als es S2c zum einen nicht gelingt, das Possessivverhältnis, wie z. B. *My sister's hobby*, zielsprachenkonform zum Ausdruck zu bringen, noch das Nomen „*aerobic*“ in die entsprechende Verbkonstruktion *doing aerobics* einzubinden.

Die nachfolgende Konstruktion „*And (---) my sister (---) loves hair.*“ stellt sich im Gegensatz zu der ersten Äußerung lexikogrammatikalisch weitgehend korrekt dar. S2c leitet den Satz mit der Konjunktion „*and*“ ein, danach folgt die Nominalkonstruktion „*my sister*“ (Possessivpronomen + Nomen) an der Subjektposition, das Modalverb „*loves*“ an der Prädikatposition sowie abschließend das Nomen „*hair*“ an der Objektposition. Adäquater erscheint an der Objektposition jedoch eine Ergänzung des Nomens „*hair*“ um das nominalisierte Verb *doing* [*She loves doing (her) hair*]. Bemerkenswert ist, dass S2c das Verb *love* entsprechend der dritten Person Singular korrekt modifiziert. Da das Verb *love* im Korpus der G2 noch von zwei weiteren Kindern in UEIII verwendet wird (S2a, S2b und S2f), jedoch ausschließlich ohne das dritte Person Singular -s, kann ein Imitationsverhalten weitgehend ausgeschlossen werden. Die korrekte Anwendung des dritte Person Singular -s kann aber angesichts des hier erstmalig beobachteten Auftretens sowie fehlender weiterer Anwendungskontexte noch nicht als Regelbewusstsein gedeutet werden.

Die Sprechpausen sowie die artikulierten Füllsegmente „(äh)“ bzw. „(ähm)“ unterstützen auch in diesem Fall die Annahme, dass S2c in der konkreten Situation die Äußerungen frei konstruiert. Mit der Konjunktion „*and*“, die S2c seiner zweiten Äußerung voranstellt, verknüpft S2c die beiden Äußerungen und trägt somit zur Kohäsion seines *turn* bei.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Abgesehen von dem in der aktuellen Unterrichtseinheit eingeführten Inhaltswort „*hobby*“ verwendet S2c mit den Lexemen „*aerobic*“ und „*hair*“ Wörter, die nicht der aktuellen Unterrichtseinheit zuzuordnen sind. Während das Inhaltswort „*hair*“ innerhalb des Inhaltsbereichs *parts of the body* in einer Unterrichtseinheit außerhalb der hier kooperativ geplanten Unterrichtseinheiten eingeführt wurde (s. auch Anhang 3.4.8), entstammt das Wort „*aerobic*“ vermutlich eher dem außerschulischen Umfeld.

In sprachfunktionaler Hinsicht trifft S2c mit den hier dargestellten Äußerungen insofern Aussagen über die Vorlieben einer dritten Person, als er das Hobby seiner Schwester benennt und außerdem mitteilt, dass sie (ihre) Haare liebt.

Kontextuelle Ebene:

Die hier dargestellten Äußerungen können angesichts der zuvor von L2 eingebrachten Frage „*What's her hobby?*“ (s. Zeile 10) und der auf diese Weise vorgegebenen Thematik ‚Hobbys‘ nicht uneingeschränkt als eigenaktiv gewertet werden. Allerdings entscheidet der Schüler S2c vollkommen eigenständig, welche konkreten Inhalte er in Bezug auf die Frage mitteilt, so dass eine gewisse Eigenaktivität dennoch gegeben scheint. Im Gegensatz zu der inhaltlichen Ebene der Äußerungen kann die lexikogrammatikalische Struktur aufgrund der selbstständig vorgenommenen Konstruktionen uneingeschränkt als eigenaktiv betrachtet werden.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Die hier analysierten, überwiegend frei konstruierten Äußerungen lassen sich insofern dem improvisierenden Sprechen zuordnen, als der Schüler versucht mithilfe der ihm zur Verfügung stehenden lexikalischen Mittel, bedeutsame Informationen über seine Schwester mitzuteilen (vgl. Kurtz 2001: 123). Die transferierten Inhalte basieren zwar angesichts der Impulse der Lehrkraft nur eingeschränkt auf der Initiative des Schülers, da aber die Wahl der mitgeteilten Informationen von S2c getroffen wird, weisen die analysierten Äußerungen zumindest in Ansätzen auf eigene Mitteilungsbedürfnisse hin. Das in Tabelle 6-162 gezeigte Lachen nach der Äußerung „*And (---) my sister (---) loves hair.*“ deutet ich aufgrund der bemerkenswerten sprachlichen Leistung des ansonsten eher leistungsschwachen Schülers als Freude über das eigene Sprachkönnen.

Die Englischlehrerin schätzt den Fortschritt des Schülers S2c (hier im Vergleich zu seiner Gesprächspartnerin S2d) jedoch angesichts der nach wie vor großen Konzentrationschwierigkeiten und der hiermit verbundenen Defizite im lexikalischen Bereich (s. z. B. Tabelle 6-160) sowie des in Plenumsphasen überwiegend passiven Gesprächsverhaltens eher gering ein:

Aber ich glaube S2c hat jetzt nicht so einen riesigen Fortschritt gemacht wie die S2d. Also die S2d – da hatte ich am Anfang sogar eher ein bisschen gedacht, dass sie so zu den schwächeren zählt. Ja? Und das ist ja gar nicht mehr so (s. 3_L2).

Da das produktive Sprechen der Schülerin S2d hier nicht im Detail betrachtet wurde, kann die Einschätzung der Lehrkraft hinsichtlich des vorgenommenen Vergleichs nicht abschließend bewertet werden.

Angesichts der hier erstmalig beobachteten, frei konstruierten Äußerungen des Schülers S2c erscheint die Frage von Relevanz, inwiefern das Einwirken der Lehrerin zu dem hier gezeigten produktiven Sprechen beitrug. Da die Lernenden die Gesprächsthematik

„Geschwister“ im Dialog eigenständig nicht weiter vertiefen (s. Tabelle 6-159), erscheint der Impuls der Lehrerin für die fremdsprachliche Weiterentwicklung der Lernenden insofern wichtig, als sie auf diese Weise beiden Kindern eine sprachliche Herausforderung bietet, über den rein formelhaften Sprachgebrauch hinaus Mitteilungen über eine dritte Person zu konzipieren. Interessanterweise betrachtet S2c seine eingebrachten Äußerungen insofern weniger fremdinitiiert, als er im Reflexionsgespräch am Ende der Unterrichtsstunde im Plenumsunterricht auf die Frage der Lehrkraft, wie es kommt, dass sich manche Kinder nun auch genauer nach dem Bruder oder der Schwester fragen können, wie folgt antwortet: „Also zum Beispiel, ich habe ja eine Schwester. Dann erzählt man selber von der Schwester. So. Man fragt selber nicht, wie alt sie ist und so, sondern ich sage jetzt, wie meine Schwester aussieht und so“ (s. 3_5_v_G2). S2c erläutert, dass er angesichts des Vorhandenseins einer Schwester selbstständig über diese berichtet hat, ohne dass die Gesprächspartnerin einzelne Fragen, wie z. B. hinsichtlich des Alters, stellen musste. Demzufolge scheint der Erfolg der hier analysierten Sprechhandlungen, das Lob der Lehrerin sowie das Teilen der Erfahrung im Plenumsunterricht den in den englischsprachigen Dialogen eher passiven und zurückhaltenden Schüler in seinem Selbstkonzept zu stärken.

In Anbetracht der hier beobachteten lexikogrammatikalischen Defizite wäre für die fremdsprachliche Weiterentwicklung des Schülers ein Angebot, die formelhaften Sequenzen in imitativ-reproduktiver Weise weiter zu üben, sinnvoll gewesen, um eine Annäherung an die Zielsprache zu unterstützen.

6.2.6.2.4 Erhebung am Ende des Schuljahres

Exemplarische Dialogsequenz I

	[...]
19	S2c: <<auf cue card Übersicht schauend> (--)> Have you got a pet? #00:01:11-0#
20	F: Yes. <<lächelnd> I´ve got a dog>. <<auf Bilder verweisend> She loves her cuddly toy.> #00:01:15-7#
21	S2c: (---) (äh) #00:01:19-0#
22	F: Her name is Loup. #00:01:22-2#
23	S2c: (ähm) <<len> What´s your favourite> animal? #00:01:27-3#
24	F: I love dogs but I wouldn´t say that I´ve got a favourite pet. Have you got a favourite pet? #00:01:35-8#
25	S2c: (äh) My favourite pet <<len> is> a budgie and a dog. #00:01:41-1#

26	F: Ah, you've got <<Anzahl mit den Fingern zeigend> two> favourite pets. Have you got a dog? #00:01:43-8#
27	S2c: No. #00:01:45-0#
28	F: Have you got a budgie? #00:01:45-7#
29	S2c: No. #00:01:46-9#
30	F: Okay. ((nickt)) #00:01:49-6#
31	S2c: I have a (--) fish. #00:01:53-5#
	[...]

Tabelle 6-163: Transkriptausschnitt S2c

a) Kontextanalyse

field („what's going on in the situation“):

Der vorliegende Dialogausschnitt wurde im Rahmen der ersten Erhebungsaufgabe (s. ausführlich Kapitel 4.5.5) videografisch aufgezeichnet. Zu Zwecken der visuellen Unterstützung der Sprechhandlungssituation steht dem Schüler S2c eine *cue card* Übersicht (s. Anhang 2.4.1) zur Verfügung. Zudem befinden sich zwei Fotos, die die Hündin der Forscherin abbilden (s. Anhang 2.4.2), auf dem Tisch.

tenor („who is taking part in the situation“):

Die Gesprächspartner nehmen die institutionell bedingten Rollen von Schüler und Forscherin ein. Die Forscherin ist dem Schüler S2c zum Zeitpunkt der Erhebungsphase bereits seit ca. einem Schuljahr vertraut. Das Gesprächsverhalten deutet insofern auf ein ausgeglichenes Machtverhältnis der Sprechenden hin, als sich der Dialog zu Beginn überwiegend reziprok darstellt, d. h., sowohl die Forscherin als auch der Schüler bringen eigenaktiv Fragen in den Dialog ein und antworten auf die Fragen des Gegenübers (s. Zeilen 19 bis 25). Ab Zeile 26 stellt sich der Dialog insofern eher einseitig dar, als ausschließlich die Forscherin die Rolle der Fragenden übernimmt und der Schüler antwortet. Während sich die Gefühle des Schülers S2c nicht direkt beobachten lassen, wirkt die Forscherin insofern fröhlich, als sie lächelnd mitteilt, dass sie einen Hund hat (s. Zeile 20).

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“):

Die nonverbale Kommunikation des Schülers weist insofern auf eine Orientierung in Richtung *field* hin, als S2c auf die zur Verfügung stehende *cue card* Übersicht schaut (s. Zeile 19), um möglicherweise die nachfolgende Frage zu konzeptualisieren. Nachdem S2c die Forscherin nach dem Besitz eines Haustieres fragt, deutet die Forscherin auf die beiden mitgebrachten Fotos ihrer Hündin (s. Anhang 2.4.2) hin (s. Zeile 20). Die anschließende

Beschreibung der Hündin („*She loves her cuddly toy.*“, s. Zeile 20) bezieht sich auf eines der mitgebrachten Fotos, auf dem die Hündin zusammen mit einem Kuscheltier zu sehen ist. In Bezug auf die Orientierung der verbalen Kommunikation in Richtung *tenor* siehe Kapitel 6.2 (Erläuterungen Kontextdimension *mode*).

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung I

23	S2c: (ähm) <<len> What 's your favourite> animal ? #00:01:27-3#

Tabelle 6-164: Transkriptausschnitt S2c (1)

Lexikogrammatische Ebene:

S2c variiert das *pattern* *What's your favourite_?* mit dem Nomen „*animal*“ auf paradigmatischer Ebene, so dass eine zielsprachenkonforme Äußerung entsteht (s. [Tabelle 6-164](#)).

Semantisch-pragmatische Ebene:

Interessanterweise wurde das Inhaltswort „*animal*“ nicht explizit im Unterricht eingeführt. Ob dem Schüler das Lexem aus dem außerschulischen Kontext vertraut ist, bleibt allerdings unklar. Da „*animal*“ ein Hyperonym des eingeführten Inhaltswortes *pet* darstellt, erzielt S2c insofern eine sprachfunktionale Ausweitung hinsichtlich der Erkundigung nach den Vorlieben, als er die Forscherin nicht nach dem Lieblingshaustier, sondern nach dem Lieblingstier im Allgemeinen fragt. Inwiefern dem Schüler die erfolgte Verallgemeinerung bewusst ist, bleibt jedoch unklar.

Kontextuelle Ebene:

S2c bringt die Thematik ‚Tiere‘ hier insofern eigenständig in den Dialog ein (s. Zeile 19), als die *cue card* Übersicht zwar das *pattern* *Have you got_?* abbildet, nicht aber das Inhaltswort „*pet*“ (s. Anhang 2.4.1). Da auch die Fotos meiner Hündin von Beginn des Dialogs an auf dem Tisch liegen (s. Analyse *field*), kann zudem angenommen werden, dass die Sprechhandlung auf dem Impuls der Bilder gründet. Meine Antwort, in der ich zudem meinen eigenen Hund mithilfe der Fotos vorstelle, geht dennoch insofern über das mit der Frage zum Ausdruck gebrachte Informationsbedürfnis des Schülers hinaus, als ich nicht nur bestätige, dass ich ein Haustier habe und es sich um eine Hündin handelt, sondern überdies benenne, wie sie heißt und was sie mag (s. Zeile 20). Vor diesem Hintergrund deutet die erneute Frage des Schülers in Bezug auf die Thematik ‚Tiere‘ auf einen Zuwachs seines Informationsbedürfnisses hin, welches möglicherweise durch meinen vorausgegangenen *turn* hervorgerufen wurde.

Die hier dargestellte Frage kann sowohl in Bezug auf den Inhalt als auch das gewählte Lexem insofern als eigenaktiv gewertet werden, als S2c weder die *cue card* Übersicht für die Formulierung der Frage zur Hilfe nimmt, noch in Form einer Gegenfrage reagiert.

Äußerung II

31	S2c: I have a (--) fish. #00:01:53-5#

Tabelle 6-165: Transkriptausschnitt S2c (2)

Lexikogrammatische Ebene:

Unabhängig von einer erlernten formelhaften Sequenz konstruiert S2c eine Äußerung gemäß der zielsprachenkonformen Satzgliedstellung Subjekt-Prädikat-Objekt (s. Tabelle 6-165). Nach dem Personalpronomen „I“ folgt das Vollverb „have“. Abschließend führt der Schüler die Nominalkonstruktion „a fish“ (unbestimmter Artikel + Nomen) an. Zwar könnte die Äußerung unmittelbar aus dem Deutschen in die englische Sprache übersetzt worden sein, da dies aber bereits die dritte syntaktisch vollständige Äußerung des Schülers S2c darstellt (s. auch Tabelle 6-161, Tabelle 6-162), kann davon ausgegangen werden, dass S2c bereits ein Gespür für die zielsprachenkonforme Satzbildung entwickelt hat.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Mit dem Inhaltswort „fish“ integriert S2c ein Lexem, welches bereits in UEI im Themenbereich *pets* eingeführt wurde (s. Kapitel 5.3.4.1). Dieses verwendet er nun außerhalb des sprachlichen Einführungskontextes (hier: das *pattern Have you got_?*) und überträgt es auf eine neue Äußerung. Da dem Schüler S2c die idiomatische Bedeutung der Sequenz *And I have a fish.* im Sinne von *Doesn't matter!* noch nicht bekannt sein dürfte, kann die Äußerung als direkte Sprechhandlung zur Auskunft über den Besitz eines Haustiers verstanden werden.

Kontextuelle Ebene:

Vor dem Hintergrund, dass S2c mitteilt, dass seine Lieblingshaustiere Wellensittiche und Hunde sind (s. Zeile 25), frage ich gezielter nach, ob S2c einen Hund (s. Zeile 26) oder einen Wellensittich (s. Zeile 28) besitzt. S2c verneint beide Fragen. Auf diese Weise nimmt er ausschließlich Bezug zu den von mir eingebrachten Fragen, obwohl die Abfolge dieser auf ein weiterführendes Informationsbedürfnis meinerseits schließen lässt. Da ich im weiteren Verlauf keine erneute Frage stelle, ergreift S2c mit der hier dargestellten Äußerung schließlich selbst die Initiative und teilt mit, dass er einen Fisch besitzt, ohne dass ich hiernach explizit fragen muss.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Angesichts der selbstständig eingebrachten Gesprächsthematik ‚Haustiere‘ durch den Schüler S2c (s. Zeile 19) in Verbindung mit den bereits auf dem Tisch liegenden Fotos meiner Hündin (s. Analyse *field*) kann insofern von einem persönlichen Informationsbedürfnis des Schülers ausgegangen werden, als er mit der Frage, ob ich ein Haustier besitze (s. Tabelle 6-164), möglicherweise herausfinden möchte, ob auf den Fotos mein eigenes Haustier abgebildet ist. Obwohl meine Antwort das Informationsbedürfnis des Kindes übersteigt, da ich auch nicht explizite Informationen über meine Hündin unaufgefordert mitteile, behält S2c die Thematik ‚Tiere‘ mit der Frage nach dem Lieblingstier bei (s. Tabelle 6-164).

Während S2c mit den betrachteten Fragen vorrangig seinem Bedürfnis nach weiteren Informationen nachkommt, basiert die in Tabelle 6-165 dargestellte Äußerung insofern auf einem persönlichen Mitteilungsbedürfnis des Schülers, als er mitteilt, dass er im Besitz eines Fisches ist, ohne dass ich ihn direkt danach frage. Da meine vorausgegangenen Fragen auf ein entsprechendes Informationsbedürfnis meinerseits schließen lassen, ich aber mittels der direkten Fragestrategie nicht das tatsächlich vorhandene Haustier herausfinden kann, weist die im Anschluss unaufgefordert erfolgte Mitteilung des Schülers, dass dieser einen Fisch besitzt, auf eine gewisse kommunikative Kooperationsbereitschaft hin, mir die gewünschte Information bereitwillig mitzuteilen (*cooperative principle*, vgl. Yule 1996: 36-37).²¹⁴

Interessanterweise nimmt S2c im Dialog mit mir als Forscherin eine wesentlich aktivere Rolle ein als in den vorausgegangenen Dialogen (UEI bis UEIII). Womit dieses Verhalten letztlich in Verbindung steht, kann nicht sicher festgestellt werden. Jedoch scheinen die positiven Erfahrungen in UEIII, auch Aussagen treffen zu können, die über das bereits gelernte Sprachwissen hinausgehen (s. Tabelle 6-159) sowie die hiermit verbundene Anerkennung der Lehrkraft mit dem hier gezeigten Gesprächsverhalten in enger Verbindung zu stehen.

Exemplarische Dialogsequenz II

	[...]
4	S2c: (ähm) (-) Brian. What´s (-) what´s (-) your favourite football player? #00:04:44-0#
5	S2d: (-) My favourite football player is (4) Wayne Rooney. #00:04:56-8#
6	S2c: (---) (ähm) (---) Who´s (-) star? #00:05:07-9#

²¹⁴ Das Kooperationsprinzip besagt, dass jeder Sprechende „will attempt to contribute appropriately, at the required time, to the current exchange of talk“ (Yule 1996: 128).

7	S2d: {Jetzt hab ich wieder vergessen, wie das heißt.} Okay. (ähm) (19) {Das ist schwer.} #00:05:35-8#
	[...]
30	S2d: (7) What 's your favourite hobbies? #00:07:59-3#
31	S2c: My favourite hobbies (äh) are (4) j-judo, jogging <<pp>{Oh Mann}> #00:08:13-2#
32	F: Doing judo. #00:08:16-7#
33	S2c: Doing judo and reading books. #00:08:24-2#
	[...]
54	S2c: (--) What (äh) what 's your favourite pet? #00:10:59-0#
55	S2d: My favourite dog (äh) my favourite pet is a dog. (4) She 's black <<len> and five years>. #00:11:20-4#
56	F: Aha. Good! #00:11:22-6#
57	S2c: What 's your favourite hobbies? #00:11:25-3#
58	S2d: (---) My favourite hobbies is playing computer games. #00:11:36-3#
59	S2c: (---) How old are you is Marc? #00:12:12-3#
60	S2d: (-) Marc is (--) twelve years. #00:12:21-2#
	[...]

Tabelle 6-166: Transkriptausschnitt S2c_S2d

a) Kontextanalyse

field („what's going on in the situation“):

Die Lernenden sprechen die hier dargestellte Dialogsequenz im Rahmen der zweiten Aufgabe der Sprechdatenerhebung (s. ausführlich Kapitel 4.5.5). Dem Schüler S2c liegt das *quiz A* und dem Schüler S2d das *quiz B* vor (s. Anhang 2.4.3).

tenor („who is taking part in the situation“):

Beide Gesprächspartner sind sich bereits aus früheren Dialogen vertraut (s. Tabelle 6-156, Tabelle 6-159). Das Machtverhältnis innerhalb des Dialogs erscheint insofern weitgehend ausgeglichen, als beide Kinder Fragen einbringen und jeweils die Fragen der/des Gesprächspartnerin/-partners beantworten. Die Gefühle der Sprechenden sind lediglich insofern beobachtbar, als die Äußerung „{Das ist schwer.}“ (s. Zeile 4) der Schülerin S2d auf eine gewisse Überforderung im Hinblick auf die Aufgabe hindeutet.

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“): Die sprachlichen Äußerungen der Schülerin/des Schülers orientieren sich überwiegend in Richtung *field*. Beide Kinder sind darum bemüht, die fehlenden Informationen auf den Steckbriefen zu erfragen und entsprechend der ihnen jeweils vorliegenden Steckbriefe adäquat zu beantworten. Eine Orientierung in Richtung *field* ist auch insofern erkennbar, als S2d ihre Schwierigkeiten mit der Bewältigung der Aufgabe kommuniziert (s. Zeile 4). Da dies möglicherweise auch eine indirekte Bitte um Unterstützung darstellt, die in dem hier nicht dargestellten Dialogabschnitt erfolgt (s. Zeilen 34 bis 41), weist die Äußerung demzufolge auch eine Orientierung in Richtung *tenor* auf. In Zeile 32 unterstützt die Forscherin auch S2c bei der Artikulation der Verbkonstruktion *doing judo*, mit der der Schüler offensichtlich Schwierigkeiten hat (s. Zeile 31). Das Lob der Forscherin in Zeile 56 deutet vor diesem Hintergrund ebenso auf eine Orientierung in Richtung *tenor* hin, da sie auf diese Weise versucht, S2d zu ermutigen.

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung I

4	S2c: (ähm) (-) Brian . What's (-) what's (-) your favourite football player ? #00:04:44-0#

Tabelle 6-167: Transkriptausschnitt S2c_S2d (1)

Lexikogrammatische Ebene:

S2c äußert zunächst den Einwortsatz „*Brian*“ (s. [Tabelle 6-167](#)), welcher aufgrund der abfallenden Intonation nicht als syntagmatische Ergänzung des nachfolgenden *pattern* gewertet wird, sondern als Einwortäußerung. Das *pattern* *What's your favourite_?* wird mit dem zusammengesetzten Nomen „*football player*“ auf paradigmatischer Ebene variiert. Anders als dies bei den leistungsstärkeren oder zum Teil auch mittelstarken Lernenden zu beobachten war (s. z. B. [Tabelle 6-47](#), [Tabelle 6-143](#)), segmentiert S2c das erlernte *pattern* nicht, sondern belässt es in seiner ursprünglichen Form. Ähnlich, wie bereits in vorausgegangenen Äußerungen des Schülers zu sehen war (s. [Tabelle 6-155](#), [Tabelle 6-156](#)), gelingt es S2c auch in diesem Fall nicht, das Fragewort entsprechend des personenbezogenen Nomens durch *who* zu ersetzen.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Mithilfe der Äußerung „*Brian*“ macht S2c deutlich, auf welches Kind sich die nachfolgende Frage bezieht. Das hier von S2c verwendete Inhaltswort „*football player*“ wurde bereits in

UEIII im Rahmen der semi-kommunikativen Übungen mit Transfer als Substitutionsmöglichkeit des *pattern* *Who's your favourite_?* exemplarisch benannt (s. Kapitel 5.3.4.3, Unterrichtsstunde 3_1 in G2).

Kontextuelle Ebene:

Die Eigenaktivität der hier betrachteten Frage stellt sich insofern eingeschränkt dar, als das Inhaltswort „*football player*“ auf dem *quiz A* (s. Anhang 2.4.3) entsprechend verschriftlicht ist. Da das *pattern* *What's your favourite_?* hier allerdings nicht abgebildet ist, sondern lediglich durch den symbolischen Impuls eines Herzes verdeutlicht wird (s. Anhang 2.4.3), kann angenommen werden, dass die Verwendung des *pattern* auf der Eigenaktivität des Schülers basiert. Angesichts der sprachlichen Herausforderung der zweiten Erhebungsaufgabe (s. auch Kapitel 4.5.5) und den hierbei beobachteten Schwierigkeiten bei der Bearbeitung erscheint es bemerkenswert, dass S2c und S2d dennoch versuchen, die Aufgabe zu bewältigen. Die hier von S2c angewendete Lösungsstrategie, das reguläre *pattern* zu gebrauchen und mittels des vorangestellten Vornamens zu signalisieren, um welches Kind es geht, wird von der Gesprächspartnerin insofern fortgeführt, als auch sie im regulär erlernten *pattern* *My favourite_is_.* antwortet (s. Zeile 5).

Äußerung II

6	S2c: (---) (ähm) (---) Who's (-) star? #00:05:07-9#

Tabelle 6-168: Transkriptausschnitt S2c_S2d (2)

Lexikogrammatische Ebene:

S2c verwendet für seine Äußerung das Sequenzsegment „*Who's*“ (Fragewort + kontrahiertes Verb) aus dem *pattern* *Who's your favourite_?* und kombiniert dieses mit dem Nomen „*star*“ (s. Tabelle 6-168). Wenngleich sich die Konstruktion syntaktisch unvollständig darstellt, so ist es dennoch bemerkenswert, dass sich der Schüler erstmalig für das personenbezogene Fragewort *who* anstelle von *what* entscheidet.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Das Inhaltswort „*star*“ ist den Kindern aus den semi-kommunikativen Übungen mit Transfer als Variationsmöglichkeit des *pattern* *Who's your favourite_?* vertraut (s. Kapitel 5.3.4.3, Unterrichtsstunde 3_1 in G2). In sprachfunktionaler Hinsicht ist anzunehmen, dass S2c mit der hier dargestellten Frage insofern etwas über die Vorlieben eines der auf dem Arbeitsblatt abgebildeten Kinder herausfinden möchte, als er sich nach dem (Lieblings-)Star erkundigt. Seine Frage lässt allerdings offen, auf welches Kind er sich hierbei bezieht.

Kontextuelle Ebene:

Da S2c weder auf Grundlage von Brians noch Sandys Steckbrief den Lieblingsstar herausfinden muss (s. *quiz A*, Anhang 2.4.3), stellt sich die Frage, auf welches Kind sich S2c bezieht. Vor dem Hintergrund, dass der vollständige Steckbrief von Jane, den die Gesprächspartnerin komplettieren muss, die Information „*star*“ enthält, kann angenommen werden, dass S2c versehentlich auf den daneben abgebildeten Steckbrief schaut und den dort abgebildeten Impuls aufgreift.

Äußerung III

31	S2c: My favourite hobbies (äh) are (4) j-judo, jogging <<pp>{Oh Mann}> #00:08:13-2#
	[...]
33	S2c: Doing judo and reading books. #00:08:24-2#

Tabelle 6-169: Transkriptausschnitt S2c_S2d (3)

Lexikogrammatische Ebene:

In der dargestellten Äußerung (s. *Tabelle 6-169*) variiert S2c das *pattern My favourite_are_.* im ersten *slot* mit dem Nomen „*hobbies*“ auf paradigmatischer Ebene. In den zweiten *slot* fügt er zunächst das Nomen „*judo*“ und schließlich auch das nominalisierte Verb „*jogging*“ ein. Bemerkenswert erscheint, dass S2c erstmalig das Nomen im ersten *slot* und das Verb entsprechend der Pluralform modifiziert. Aufgrund von Ausspracheschwierigkeiten der Verbkonstruktion „*doing judo*“ (s. *quiz A*, Steckbrief Jane, Anhang 2.4.3) biete ich dem Schüler die korrekte Aussprache an (s. Zeile 32), so dass er schließlich „*doing judo*“ zusammen mit der anderen auf dem Steckbrief verschriftlichten Verbkonstruktion „*reading books*“ äußert (s. Zeile 33). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass „*j-judo*“ und „*jogging*“ keine separaten Aufzählungselemente darstellen, sondern „*jogging*“ eher aus einem eigenständig vorgenommenen, jedoch missglückten Selbstkorrekturprozess resultiert. Wenngleich hier ein Korrekturprozess stattfindet und S2c die Äußerung aufgrund meiner vorgenommenen Berichtigung zunächst nicht zu Ende bringen kann, so ändert dies nichts an der Tatsache, dass S2c in der hier dargestellten Äußerung die Pluralformen korrekt modifiziert, indem er sich vermutlich in Anbetracht der beiden auf dem Steckbrief verschriftlichten Verbkonstruktionen für das Plural-*pattern* entscheidet. Ein entsprechendes Regelbewusstsein hinsichtlich des hier korrekt modifizierten Nomens „*hobbies*“ sollte jedoch insofern nicht verfrüht angenommen werden, als S2c in Zeile 57 das Nomen ebenso in der Pluralform verwendet – dies jedoch in einem sprachlichen Kontext, der der Singularform bedurft hätte („*What’s your favourite hobbies?*“). Eine lexikalische Verwendung kann daher nicht sicher ausgeschlossen werden.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Die hier verwendeten Verbkonstruktionen wurden in UEIII (s. Kapitel 5.3.4.3) eingeführt und sind dem Hyperonym *hobbies* unterzuordnen. In sprachfunktionaler Hinsicht trifft der Schüler in der Rolle des auf dem Steckbrief abgebildeten Kindes Jane insofern eine Aussage zu den Vorlieben, als er Judo und Bücherlesen als seine Lieblingshobbys bezeichnet.

Kontextuelle Ebene:

Die Strategie, aus der Perspektive des Kindes auf dem Steckbrief zu antworten, behält S2c insofern bei, als er auch hier das *pattern My favourite_is_* verwendet. Während die beiden Verbkonstruktionen bereits auf Janes Steckbrief abgebildet sind (s. Anhang 2.4.3, *quiz A*) und somit nicht auf einer eigenaktiven paradigmatischen Variation basieren, ist das Inhaltswort „*hobbies*“ weder auf dem Arbeitsblatt verschriftlicht, noch wurde es in der Pluralform eingeführt, so dass angenommen werden kann, dass die Pluralmodifikation des Nomens auf der Initiative des Schülers basiert.

Äußerung IV

59	S2c: (---) How old are you is Marc ? #00:12:12-3#

Tabelle 6-170: Transkriptausschnitt S2c_S2d (4)

Lexikogrammatische Ebene:

S2c nimmt in der hier dargestellten Äußerung (s. Tabelle 6-170) erstmalig eine syntagmatische Ergänzung einer *routine* vor, indem er „*How old are you*“ um „*is Marc*“ (Verb + Nomen) ergänzt. Zwar gelingt ihm die Segmentierung der *routine* nicht, um die Wörter in eine zielsprachenkonforme Satzstellung zu bringen, aber er demonstriert mit der vorgenommenen Ergänzung, dass er sich der erforderlichen Verbform in der dritten Person Singular („*is*“) bewusst ist.

Semantisch-pragmatische Ebene:

S2c verwendet die formelhafte Sequenz nicht unverändert, sondern signalisiert mit der syntagmatischen Ergänzung, dass er sich nach einer dritten Person erkundigt. Auf Grundlage von Sandys Steckbrief fragt er nach dem Alter ihres Bruders Marc.

Kontextuelle Ebene:

S2c kann zuvor bereits Informationen über das Lieblingstier (s. Zeilen 54, 55) und die Hobbys des Mädchens Sandy (s. Zeilen 56, 57) in Erfahrung bringen. Mit der hier dargestellten Frage versucht S2c, etwas über die Geschwister des Mädchens Sandy herauszufinden. S2c konstruiert die Frage insofern eigenständig, als das *pattern* nicht auf dem Steckbrief abgebildet ist (s. Anhang 2.4.3, *quiz A*) und auch S2d zuvor keine ähnliche

Frage äußert. Angesichts der erfolgten formal-sprachlichen Annäherung an die dritte Person Singular des Schülers S2c weicht nun auch S2d in ihrer Antwort von dem erlernten *pattern* in der ersten Person Singular ab und passt ihre Antwort entsprechend der dritten Person Singular an (s. Zeile 59).

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Im Hinblick auf die verschiedenen eigenaktiv eingebrachten Fragen des Schülers S2c kann davon ausgegangen werden, dass S2c eine erfolgreiche Bearbeitung der Aufgabe zielgerichtet anvisiert. Angesichts der nur begrenzt zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel stellt die von S2c angewendete Strategie, die regulären *patterns* in der ersten bzw. zweiten Person Singular beizubehalten, eine gelungene sprachliche Improvisation dar (vgl. Kurtz 2001: 122-123), die zudem – entgegen der anfänglichen Einschätzung des Schülers (s. Kapitel 6.2.6.1) – auf eine eher gut ausgeprägte Problemlösefähigkeit hindeutet. Gleichzeitig lassen die Schwierigkeiten des Schülers mit der Aufgabe aber auch erkennen, dass die mit der Aufgabe verbundene Herausforderung die sprachlichen Möglichkeiten des Schülers überschreitet und demzufolge dem unteren Leistungsniveau durch entsprechende Unterstützungsmaßnahmen hätte angepasst werden müssen (s. auch Kapitel 4.5.5).

6.2.6.3 Zusammenfassung

Das produktiv-dialogische Sprechen des mittelstark eingeschätzten Schülers S2c entwickelt sich aus der hier eingenommenen, vorrangig prozessorientierten Perspektive von einem anfänglich überwiegend reaktiven Sprechen auf Grundlage paradigmatischer *pattern*-Variationen zu zahlreichen, zunehmend auch eigenaktiven nicht-formelhaften Äußerungen gegen Ende des ersten Lernjahres (3. Klasse). Im Folgenden wird unter Berücksichtigung der lexikogrammatischen, semantisch-pragmatischen und kontextuellen Analysen exemplarischer Dialogsequenzen die Ausprägung der verschiedenen Merkmale produktiven Sprechens zusammengefasst.

Eigenaktive Kombination formelhafter Sequenzen

Die Äußerungen des Schülers deuten sowohl in UEII²¹⁵ als auch in UEIII darauf hin, dass S2c trotz grundsätzlich gleichberechtigter Dialogführung keinerlei formelhafte Sequenzen

²¹⁵ Vor dem Hintergrund, dass aus UEI lediglich das *school radio interview* (s. Tabelle 6-146) vorliegt, in dem S2c die Rolle des Antwortenden einnimmt und ansonsten keine weiteren Dialoge in UEI aufgezeichnet wurden, kann das Merkmal der eigenaktiven Kombination formelhafter Sequenzen erst ab UEII genauer betrachtet werden.

eigenaktiv in die Dialoge einbringt (s. Tabelle 6-149, Tabelle 6-154, Tabelle 6-156).²¹⁶ Stattdessen variiert S2c überwiegend die bereits von den Gesprächspartnerinnen/-partnern eigenaktiv eingebrachten *patterns* (s. *paradigmatische Variationen*).

Eigenaktive paradigmatische Variationen

Anders, als dies bei den leistungsstarken Kindern S1a und S2b zu beobachten war (s. Kapitel 6.2.1.3, Kapitel 6.2.2.3), nimmt das paradigmatische Variationsverhalten im Laufe des Schuljahres – insbesondere in der Erhebungsphase – tendenziell zu. Dies entspricht insofern den quantitativen Analyseergebnissen, als auch hier die Betrachtung der *type frequencies* darauf hindeutete, dass leistungsschwächere Lernende nicht nur länger von *patterns* Gebrauch machen, sondern auch von Beginn des Schuljahres an variabler mit diesen umgehen als beispielsweise mittelstarke Kinder (s. Kapitel 6.1.4.2.1).

Bereits ab UEI integriert S2c mehrgliedrige Nominalkonstruktionen in das Antwort-*pattern* *My favourite_is_*. und fügt hierbei das jeweils letzte Aufzählungselement mit der Konjunktion „and“ an („*blue, green, pink and red*“, s. Tabelle 6-147; „*a budgie and a dog*“, s. Tabelle 6-148). Insgesamt stellt sich die strukturelle Komplexität der paradigmatischen Füllelemente im Laufe des Schuljahres jedoch eher konstant dar (s. Tabelle 6-149, s. Tabelle 6-155). Im Falle regulärer Nomen gelingt es S2c, die Aufzählungselemente des zweiten *slot* im *pattern* *My favourite_is_*. mit einem unbestimmten Artikel zu versehen sowie im Falle nominalisierter Farbadjektive auf diesen zu verzichten.

Ähnlich wie dem Großteil der hier vorgestellten Kinder gelingt es auch S2c, weder das Nomen des ersten *slot* noch das Verb im *pattern* *My favourite_is_*. entsprechend der mehrgliedrigen Füllelemente des zweiten *slot* der Pluralform anzupassen (s. Tabelle 6-147, Tabelle 6-148). Ab UEIII modifiziert S2c zwar die Verbform im *pattern* entsprechend des Plurals, aber das Nomen verbleibt im Singular (s. Tabelle 6-156). Erst in der Erhebungsphase gelingt es S2c in der Äußerung „*My favourite hobbies are j-judo, jogging [...] doing judo and reading books.*“ (s. Tabelle 6-169) erstmalig, sowohl das Nomen des ersten *slot* als auch das Verb dem mehrgliedrigen Füllelement anzupassen. Zwar erfolgt die korrekte Modifikation nicht konsequent (s. Tabelle 6-163), angesichts der aber insgesamt eher seltenen Verwendung des Plural-*pattern* im Teilkorpus der G2 (11 absolut, s. Anhang 3.4.3) erscheint es dennoch bemerkenswert, dass der eher als leistungsschwach eingeschätzte S2c (neben dem leistungsstarken Schüler S2b) überhaupt eine Pluralmodifikation vornimmt. Demzufolge trifft die im quantitativen Analyseteil geäußerte Vermutung, dass die doppelte

²¹⁶ In einem anderen, hier nicht näher analysierten Dialog (s. 2_1_a_S2c_S2h, Zeile 7) bringt S2c zumindest ein *pattern* eigenaktiv in das Gespräch ein.

Fokussierung auf Form und Inhalt im ersten Lernjahr eher leistungsstarke Lernende bewältigen können (s. Kapitel 6.1.4.3), auf den Schüler S2c nur m. E. zu.

Für die Entwicklung des produktiven Sprechens erscheint es von besonderer Relevanz, dass S2c im Rahmen seines paradigmatischen Variationsverhaltens Inhaltswörter anderer Verwendungskontexte auf bereits bekannte *patterns* überträgt, um seinem persönlichen Mitteilungsbedürfnis nachzukommen. Zum einen integriert er Inhaltswörter, die bereits zu Beginn des Schuljahres erlernt wurden („*What’s your favourite **number**?*“, s. Tabelle 6-152). Zum anderen rekombiniert er auch nicht explizit eingeführte Inhaltswörter in neuartiger Weise mit *patterns* vorangegangener Unterrichtseinheiten, um zu erfragen, ob auch andere Kinder ein T-Shirt (sein persönliches ‚Lieblingskleidungsstück‘) besitzen („*Have you got a **T-shirt**?*“, s. Tabelle 6-151) oder um eine möglicherweise bewusst herbeigeführte Verallgemeinerung der Frage nach den Lieblingstieren zu erzielen („*What’s your favourite **animal**?*“, s. Tabelle 6-164). Vor allem die inhaltliche Spezifität der Füllelemente im zweiten slot des pattern *My favourite_is/are_*, die z. B. auf die Vorlieben zu einer für einen Jungen in diesem Alter eher außergewöhnlichen Farbe („*My favourite colour is blue, green, **pink** and red.*“, Tabelle 6-147), einer amerikanischen Rockband („*My favourite music star is **Bon Jovi**.*“, s. Tabelle 6-154) oder einer bestimmten Eissorte („*My favourite ice cream is a **mango**.*“, s. Tabelle 6-158) hindeuten, lassen auf die Umsetzung persönlicher Mitteilungsbedürfnisse schließen.

Ab UEIII fügt S2c zunehmend auch personenbezogene Nomen in die Gegenfragen im pattern *What’s your favourite_?* ein, allerdings gelingt es ihm in formal-sprachlicher Hinsicht – trotz der aufmerksamkeitslenkenden Maßnahme der Lehrkraft – nicht, das Fragewort entsprechend anzupassen (s. Tabelle 6-155, Tabelle 6-156, Tabelle 6-167).

Eigenaktive syntagmatische Ergänzungen

Im Teilkorpus des Schülers S2c ist lediglich im Dialog der zweiten Erhebungsaufgabe eine syntagmatische Ergänzung (hier: einer *routine*) zu beobachten („*How old are you **is Marc**?*“, s. Tabelle 6-170). Diese Äußerung entspricht zwar keineswegs der englischen Grammatik, aber angesichts des ansonsten unveränderten Gebrauchs der erlernten formelhaften Sequenzen in der ersten und zweiten Person Singular kann der Schüler auf diese Weise eine Information über eine dritte Person einholen und dies auch in lexikogrammatischer Hinsicht indizieren.

Segmentierungen

Segmentierungen sind in den Äußerungen des Schülers S2c eher selten zu beobachten. Selbst in der Erhebungsphase kann im Teilkorpus des Schülers S2c lediglich eine

Segmentierung – im Sinne einer Rekombination des Sequenzsegments „Who’s“ in einer neuen Äußerung – festgestellt werden („Who’s star?“, s. Tabelle 6-168). Dies unterstützt die Annahme der korpuslinguistischen Analyse, dass leistungsschwächere Schüler/-innen später als leistungsstark eingeschätzte Kinder beginnen, die erlernten formelhaften Sequenzen zu segmentieren bzw. zu analysieren (s. Kapitel 6.1.3.3).

Freie Konstruktionen

Im Gegensatz zu den beobachteten Segmentierungsprozessen erlernter formelhafter Sequenzen können frei konstruierte Äußerungen am Ende des Schuljahres (ab UEIII) wesentlich häufiger beobachtet werden. Diese reichen von Ein- und Zweiwortsätzen, wie „No“ (s. Tabelle 6-163, Zeilen 27, 29) oder „One sister“ (s. Tabelle 6-161), bis hin zu vollständigen Satzkonstruktionen, wie „My sister is big and twelve.“ (s. Tabelle 6-161), „And my sister loves hair.“ (s. Tabelle 6-162) und „I have a fish.“ (s. Tabelle 6-165). Wenngleich sich die Äußerungen pragmatisch teilweise inadäquat darstellen, so werden diese kommunikativ erfolgreich eingebracht, um Informationen über dritte, nicht am Gespräch beteiligte Personen mitzuteilen.

In syntaktischer Hinsicht weisen die frei konstruierten Äußerungen meist eine korrekte Satzgliedstellung auf und erscheinen auch in morphologischer Hinsicht, z. B. in Bezug auf das Anfügen des dritte Person Singular -s (hier: am Verb *love*), zielsprachenkonform. Allerdings kann von einzelnen, wenigen Beispielen ausgehend nicht auf ein entsprechendes Regelbewusstsein geschlossen werden (s. auch *paradigmatische Variationen*).

Angesichts der noch bestehenden Konzentrationsschwierigkeiten und den beobachteten Unsicherheiten im lexikalischen Bereich schätzt die Englischlehrerin den fremdsprachlichen Fortschritt des Schülers dennoch eher gering ein (s. 3_L2). Meines Erachtens nach deuten die zunehmend frei konstruierten Äußerungen, die Vielseitigkeit der hiermit übermittelten Informationen sowie das zunehmend aktivere Gesprächsverhalten – insbesondere in den Dialogen der Erhebungsphase – auf eine eher positive Sprechentwicklung hin.

In diesem Zusammenhang stellte sich die Frage, was sich möglicherweise begünstigend auf das insbesondere gegen Ende des Schuljahres beobachtete eigenaktive Gesprächsverhalten ausgewirkt haben könnte. Es wurde vermutet, dass die womöglich das Selbstkonzept stärkenden Erfahrungen in einem Dialog am Ende der UEIII (s. Tabelle 6-159), in dem S2c erstmalig Äußerungen frei konstruiert (s. *freie Konstruktionen*) und hierfür entsprechend Anerkennung von der Englischlehrerin erfährt, auch das weitere Gesprächsverhalten positiv beeinflussen konnten. Da keine Dialoge aus dem Zeitraum zwischen UEIII und der Erhebungsphase vorliegen, kann dies jedoch nicht weiterführend beurteilt werden. Vor dem

Hintergrund, dass S2c infolge des Impulses der Lehrkraft, seiner Gesprächspartnerin etwas über seine Schwester zu erzählen, erstmalig beginnt, frei zu formulieren, kann zum einen angenommen werden, dass die Gesprächsthematik ‚Geschwister‘ für den Schüler S2c von besonderem Interesse ist. Zum anderen deutet dies darauf hin, dass auch leistungsschwächere Kinder von sprachlichen Herausforderungen profitieren können – sofern sie die hierfür nötige (sprachliche) Unterstützung erhalten.

Ein möglicher Grund, warum S2c erst spät beginnt, über das paradigmatische Variationsverhalten hinaus produktiv zu sprechen, steht insofern im Zusammenhang mit den individuellen Lernvoraussetzungen des Schülers, als S2c – ähnlich, wie die Englischlehrerin es einschätzt (s. 3_L2) – im Vergleich zu den anderen Kindern der Klasse insgesamt mehr Zeit benötigt, um Sprachwissen aufzubauen und dieses in bestehende Strukturen einzubinden. Demzufolge ist S2c möglicherweise erst am Ende des Schuljahres dazu in der Lage, zunehmend produktiver mit der englischen Sprache umzugehen, d. h. sich unter Berücksichtigung seiner vorliegenden kommunikativen Bedürfnisse von dem rein formelhaften Sprachgebrauch zu lösen. Überdies erscheint es zutreffend, dass die generell zurückhaltende, eher kindliche und teilweise noch „verspielte“ (s. 2_L2) Haltung des Schülers sowie die ohnehin eher ungünstigen Lernvoraussetzungen hinsichtlich der beobachteten Konzentrationsschwierigkeiten (s. Kapitel 6.2.6.1, s. auch *eigenaktive Kombination formelhafter Sequenzen*) zentrale Gründe darstellen, warum es S2c schwerfällt, sich neu eingeführte Wörter/formelhafte Sequenzen zu behalten und in ausreichender Form zu prozeduralisieren. Da die Unsicherheiten in der Anwendung lexikalischen Wissens insofern relativ konstant über das ganze Schuljahr hinweg auftreten, als S2c *patterns* (s. Tabelle 6-157) wie auch *Antwort-routines* (s. Tabelle 6-149, Zeile 10; Tabelle 6-156, Zeile 15; Tabelle 6-157) vertauscht oder nicht richtig aussprechen kann, sind thematische Präferenzen oder die Partnerwahl als mögliche Ursachen eher auszuschließen. Vielmehr erscheint dagegen ein Zusammenspiel der hier aufgeführten Faktoren relevant dafür zu sein, dass sich S2c lediglich in einem überschaubaren sprachlichen Umfang zutraut, formale wie auch inhaltliche Variationen vorzunehmen. Mithilfe der beobachteten paradigmatischen Variationen gelingt es S2c jedoch insofern, produktiv mit der englischen Sprache umzugehen, als er allein mittels des flexiblen Füllens der von den Gesprächspartnerinnen/-partnern eingebrachten *patterns* Einfluss auf die Gesprächsinhalte der Dialoge nehmen sowie Informations- und Mitteilungsbedürfnisse zum Ausdruck bringen kann. Dies deutet vor allem auf eine zentrale Bedeutung des formelhaften Sprachgebrauchs speziell für leistungsschwächere Kinder hin. Die Ausführungen lassen aber auch erkennen, dass S2c möglicherweise von einer individuell

vorgenommenen Ausdehnung bzw. Intensivierung der Übungsphasen, in denen er die eingeführten lexikalischen Mittel im Sinne eines imitativ-reproduktiven Sprechens weiter hätte vertiefen können (s. z. B. Kapitel 5.3.2.2, *class interviews*), profitiert hätte.

6.2.7 Die Schülerin S1e

6.2.7.1 Darstellung der individuellen Lernvoraussetzungen

Überfachliche Betrachtungsebene

Die neunjährige S1e ist ein eher ruhiges und zurückhaltendes Mädchen, das sich nur gelegentlich mit eigenen Beiträgen am Unterricht beteiligt und häufiger von der Englischlehrerin zur Mitarbeit aufgefordert werden muss. In den Hospitationsstunden macht S1e auf mich oftmals einen müden, eher unkonzentrierten Eindruck. Dies äußert sich darin, dass sie häufiger mit ihrem Kopf auf dem Tisch liegt und gähnt. Die Persönlichkeit der Schülerin schätze ich als eher introvertiert ein, da ich während der Phase I des Forschungsprojekts (s. Kapitel 4.2) nicht beobachten konnte, dass sie initiativ Kontakt zu anderen Kindern, der Lehrperson oder zu mir als Forscherin sucht. Diese Einschätzung wird auch von der Englischlehrerin im Interview geteilt (s. 2_L1). Neuen Übungen/Aufgaben wendet sich die Schülerin insofern eher unsicher zu, als sie selbst ausführlich erläuterte Übungen/Aufgaben oftmals nicht versteht und ihr Unverständnis – möglicherweise auch ihre Abneigung – meist mimisch, beispielsweise durch ‚Verziehen‘ des Mundes, zum Ausdruck bringt. Darüber hinaus benötigt sie im Vergleich zu den anderen Kindern der Lerngruppe mehr Zeit, um überhaupt mit der Bearbeitung einer Übung/Aufgabe zu beginnen.

S1e ist deutsche Muttersprachlerin. Ihr Gesprächsstil in der deutschen Sprache weist insofern Auffälligkeiten auf, als sie sehr leise und undeutlich spricht. Dadurch ist sie oftmals schwer zu verstehen.

Die sozialen Fähigkeiten des Mädchens in Bezug auf die Interaktion mit Gleichaltrigen ließen sich für mich während Phase I aufgrund der eher zurückhaltenden Persönlichkeit der Schülerin nur selten beobachten. Die diesbezüglich durchweg positive Einschätzung der Englischlehrerin auf dem Beobachtungsbogen (s. Anhang 2.1.2.1) kann ich aus diesem Grund nur m. E. teilen (Bepunktung mit 2 auf einer Skala von 0 bis 3, s. Anhang 4). Allerdings deutet ihre fröhliche Grundstimmung in Partnerarbeitsphasen (in Bezug auf ihr häufiges Lächeln/Lachen) für mich darauf hin, dass sie gerne mit anderen Kindern – vorzugsweise jedoch mit Mädchen – zusammenarbeitet. Sowohl in Partnerarbeitsphasen als auch im Plenumsunterricht hält sich S1e an vereinbarte Regeln und Absprachen mit der Englischlehrerin. Dies äußert sich beispielsweise darin, dass sie sich im Gebrauch mit dem *Easi Speak* Mikrofon bereitwillig mit anderen Kindern abwechselt.

Fachliche Betrachtungsebene

Im Fach Englisch weist die Schülerin S1e insofern Defizite im Bereich des Hörverstehens auf, als sie Schwierigkeiten beim Verstehen bereits mehrfach geäußerter, einsprachiger Arbeitsanweisungen durch die Lehrperson hat. Zum Beispiel gelingt es ihr während der Übung *colour dictation* (Phase I, zweite Hospitationsstunde) nicht, die Aufforderung der Lehrkraft „*Write down a yellow eight!*“ umzusetzen und signalisiert ihr Unverständnis nonverbal, indem sie mit den Schultern zuckt. Dies ist insofern auffällig, als die Farb-/Zahlwörter bereits mehrfach in den Stunden zuvor und in der aktuellen Unterrichtsstunde wiederholt wurden. Außerdem wurde die Übung zuvor exemplarisch an der Tafel demonstriert. Auch die vielfach geübte Frage „*How old are you?*“ der Gesprächspartnerin versteht S1e offenbar nicht und wechselt ins Deutsche („Was hast du gesagt?“, Phase I, dritte Hospitationsstunde), um ihr Nichtverstehen deutlich zu machen. Eine Hörschädigung als mögliche Ursache schließt die Klassenlehrerin der Lerngruppe auf meine Nachfrage hin aus. Im Bereich des Sprechens wird deutlich, dass es S1e noch nicht gelingt, einzelne Wörter/formelhafte Sequenzen, die die Englischlehrerin vorspricht, korrekt zu imitieren. Dies steht möglicherweise insofern in Zusammenhang mit ihrem bereits als auffällig bezeichneten Gesprächsstil in der Muttersprache (s. *überfachliche Betrachtungsebene*), als ihre undeutliche Aussprache in der Fremdsprache womöglich verstärkt zum Tragen kommt. Vor diesem Hintergrund erscheint es bemerkenswert, dass während des dialogischen Sprechens nur selten Aussprachefehler beobachtbar sind. Dies deutet darauf hin, dass es der Schülerin in der geschützten sozialen Handlungsstruktur der Partnerarbeit tendenziell besser gelingt, ihr sprachliches Können zu zeigen als im Plenumsunterricht. Im Bereich des reproduktiven Sprechens fällt auf, dass sich S1e nicht an die erlernten Antwort-*patterns* erinnern kann und diese häufiger verwechselt. So nennt sie z. B. auf die Frage nach dem Befinden („*How are you?*“) ihr Alter („*I'm nine years old.*“, Phase I, dritte Hospitationsstunde). Produktives Sprechen gemäß der dieser Arbeit zugrunde liegenden Definition (s. Kapitel 2.2.5.3) konnte im Zeitraum von Schuljahresbeginn bis zu den Herbstferien nicht beobachtet werden. Ebenso wenig konnte die Ausprägung des Bereichs *language awareness*, wie z. B. die Wahrnehmung sprachlicher Besonderheiten, während der Phase I bewertet werden, da dieser Bereich in den beobachteten Unterrichtsstunden von der Lehrkraft nicht berücksichtigt wurde (s. Kapitel 5.1.2, s. auch Kapitel 6.2.1.1). L1 schätzt den Bereich *language awareness* auf dem Beobachtungsbogen (s. Anhang 2.1.2.2) als *gut ausgeprägt* ein. Konkrete Beispiele hierzu liegen allerdings nicht vor.

In Anbetracht der hier dargestellten individuellen fachlichen Lernvoraussetzungen schätze ich die Schülerin S1e als ein eher leistungsschwächeres Mädchen ein. Obwohl auch die

Englischlehrerin diese Einschätzung grundsätzlich teilt, bewertet sie die Schülerin auf dem Beobachtungsbogen im Bereich der kommunikativen Fähigkeiten überwiegend positiv (Bepunktung mit 2 auf einer Skala von 0 bis 3). Dies spräche für eine Einordnung der Schülerin im Leistungsmittelfeld. Angesichts erheblicher Schwierigkeiten im Bereich des Hörverstehens sowie der nur unzureichend entwickelten Imitationsfähigkeit ordne ich die Schülerin jedoch dem unteren Leistungsbereich zu.

6.2.7.2 Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiv-dialogischen Sprechens im Laufe des ersten Lernjahres (3. Klasse) in erfassten Dialogen der Unterrichtseinheiten I bis III und in Dialogen der Sprechdatenerhebung

6.2.7.2.1 Unterrichtseinheit I

Exemplarische Dialogsequenz

1	S1h: {Soll ich anfangen?} (--) <<pp> okay> #00:00:10-6#
2	S1e: °hh Hello (*helour*). What´s your name? #00:00:11-3#
3	S1h: °h My name is (S1h) and what is your name? #00:00:15-1#
4	S1e: My name is (S1e). <<pp> What´s your favourite colour?> #00:00:23-6#
5	S1h: My favourite colour is purple, green and blue <<pp> and what is your favourite colour?> #00:00:30-3#
6	S1e: My favourite colour is blue. (-) What´s your f-telephone number? #00:00:35-0#
7	S1h: <<all> My telePHONE number is nine, four, two, five, four, one and what is your telephone number?> #00:00:37-0#
8	S1e: My telephone number is zero, six, six, nine, one, °h six, seven. ((flüstert unv.)) (13) °h What´s your favourite pet? #00:00:56-9#
9	S1h: My favourite pet is a dog and a horse ((lacht)) a dog and a horse and a cat and a rabbit. Okay, this is it. And what is YOU favourite pet? #00:01:09-3#
10	S1e: {Mein} favourite pet is cat. (12) #00:01:22-5#
	[...]

Tabelle 6-171: Transkript 1_4_a_S1e_S1h

a) Kontextanalyse

field („what’s going on in the situation“):

Der hier dargestellte Dialog wurde in der vierten Stunde der UEI im Rahmen einer Stationsarbeit von den Lernenden eigenständig mithilfe des *Easi Speak* Mikrofons auditiv erfasst. Die Schülerinnen sprechen den Dialog auf Grundlage des *class interview* „What’s your favourite colour?“ (s. Anhang 5.3). Ziel der Übung ist es, die Lieblingsfarbe verschiedener Kinder der Klasse in Erfahrung zu bringen.

tenor („who is taking part in the situation“):

Beide Schülerinnen stehen in einem kameradschaftlichen, jedoch nicht freundschaftlichen Verhältnis zueinander. S1h kam erst zu Beginn des 3. Schuljahres in die Klasse, so dass davon auszugehen ist, dass sich die Schülerinnen zum Aufnahmezeitpunkt noch nicht sehr vertraut sind. S1h ist der Schülerin S1e im Gebrauch der englischen Sprache überlegen, da sie einen amerikanischen Vater hat, mit dem sie teilweise auch Englisch spricht. Dennoch scheint der hier dargestellte Dialogverlauf insofern überwiegend von der Schülerin S1e bestimmt zu werden, als S1e die Fragen eigenaktiv in den Dialog einbringt, während S1h antwortet und die entsprechenden Gegenfragen formuliert. Interessant erscheint zudem ein lediglich in Teilen beobachtbarer Aushandlungsprozess, in dem S1h ihre Dialogpartnerin fragt, ob sie beginnen soll (s. Zeile 1). Da die nonverbale Kommunikation der Schülerinnen aufgrund der ausschließlich auditiven Aufzeichnung nicht zu beobachten ist und folglich auch nicht zu erkennen ist, ob S1e möglicherweise eine Ablehnung des Vorschlags signalisiert, muss aufgrund des nachfolgend eingesetzten *turn* der Schülerin S1e (s. Zeile 2) davon ausgegangen werden, dass S1e ihrer Dialogpartnerin nonverbal signalisiert hat, dass sie gerne beginnen möchte. Da S1h das hier nicht beobachtete Verhalten mit einem leise gesprochenen „okay“ (s. Zeile 1) zu bestätigen scheint, kann von einem entsprechenden Einverständnis der Schülerin S1h ausgegangen werden.

Die deutlich hörbaren Atemgeräusche der beiden Schülerinnen (s. Zeilen 2, 3) lassen die Vermutung zu, dass beide Kinder angesichts des Umgangs mit dem technischen Gerät und der hiermit verbundenen Dialogaufnahme aufgeregt sind. Zumindest im Falle der Schülerin S1h scheint sich die anfängliche Aufgeregtheit im Laufe des Dialogs insofern zu legen, als sie in Zeile 9 angesichts der zweifachen Wiederholung der genannten Lieblingstiere lacht.

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“):

Zu Beginn des Dialogs orientieren sich die Aussagen der Schülerinnen insofern überwiegend in Richtung *field*, als sie auf Grundlage des ihnen vorliegenden *class interview* die Informationen bezüglich des Namens und der Lieblingsfarbe erfragen.

Nachdem der erforderte Mindestdialog erfüllt ist, orientieren sich die Schüleräußerungen ab Zeile 6 mit der Frage nach der Telefonnummer durch die Schülerin S1e insofern in Richtung *tenor*, als gemäß der Übungskonzeption nun keinerlei sprachliche Vorgaben bezüglich der weiteren Gestaltung des Dialogs vorliegen. Es kann daher vermutet werden, dass sich die Lernenden ab diesem Zeitpunkt überwiegend an der Gesprächspartnerin orientieren und produktives Sprechen zunehmend ermöglicht wird.

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung I

6	S1e: My favourite colour is blue. (-) What's your f-telephone number? #00:00:35-0#

Tabelle 6-172: Transkriptausschnitt 1_4_a_S1e_S1h (1)

Lexikogrammatische Ebene:

S1e äußert die invariabel erlernte *routine* *What's your telephone number?* (s. Tabelle 6-172). Der hörbare [f]-Laut nach „*What's your*“ deutet darauf hin, dass die Schülerin möglicherweise zunächst das *pattern* *What's your favourite_?* artikulieren möchte, sich aber anschließend selbst korrigiert und das zusammengesetzte Nomen „*telephone number*“ anfügt.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Mit der verwendeten *routine* holt die Schülerin S1e in sprachfunktionaler Hinsicht eine Information über ihre Gesprächspartnerin ein, indem sie sich nach deren Telefonnummer erkundigt. S1e überträgt hier die bereits zu Beginn des Schuljahres eingeführte *routine* nach einem gewissen zeitlichen Abstand auf einen neuen Dialogkontext.

Kontextuelle Ebene:

Die Frage nach der Telefonnummer geht insofern über den erforderlichen Mindestdialog hinaus, als die bearbeitete Übung lediglich einen kurzen, vorrangig reproduktiven Dialog mittels der auf dem Arbeitsblatt abgebildeten *patterns* *What's your favourite colour?* und *My favourite colour is_*. vorsieht (s. Anhang 5.3). Mit der Frage trägt S1e somit aktiv zur Fortführung des Dialogs bei (s. auch *kontextuelle Ebene* zu Tabelle 6-12).

Äußerung II

8	S1e: [...] (13) °h What's your favourite pet? #00:00:56-9#

Tabelle 6-173: Transkriptausschnitt 1_4_a_S1e_S1h (2)

Lexikogrammatische Ebene:

S1e variiert das *pattern* *What's your favourite_?* mit dem Nomen „pet“ auf paradigmatischer Ebene, so dass eine zielsprachenkonforme Äußerung entsteht (s. Tabelle 6-173).

Semantisch-pragmatische Ebene:

Das hier integrierte Inhaltswort „pet“ wurde im Rahmen der aktuellen Unterrichtseinheit (s. Kapitel 5.3.4.3) innerhalb des *pattern* *Have you got_?* eingeführt. Das Inhaltswort erfährt hier insofern einen sprachfunktionalen Anwendungstransfer, als es aus einer Frage nach den Besitzverhältnissen auf eine Erkundigung nach den Vorlieben der Gesprächspartnerin in einem bereits zu Beginn des Schuljahres eingeführten *pattern* übertragen wird.

Kontextuelle Ebene:

S1e bringt die hier dargestellte Frage insofern eigenaktiv in den Dialog ein, als es ihr gelingt, das *pattern* ohne visuelle Unterstützung eigenständig zu variieren. Auf diese Weise initiiert sie einen Themenwechsel vom Austausch der Telefonnummern zur Thematik ‚Haustiere‘.

Äußerung III

10	S1e: {Mein} favourite pet is cat . (12) #00:01:22-5#

Tabelle 6-174: Transkriptausschnitt 1_4_a_S1e_S1h (3)

Lexikogrammatische Ebene:

Der hier dargestellten Äußerung (s. Tabelle 6-174) liegt insofern das *pattern* *My favourite_ is_* zugrunde, als S1e dieses mit Ausnahme des englischen Possessivpronomens *my* vollständig artikuliert. Anstelle des englischen Possessivpronomens fügt die Schülerin das deutsche Pronomen „{mein}“ ein (*code mixing*). Vermutlich basiert die deutsche Verwendung aber auf einem Aussprachefehler. Schließlich variiert die Schülerin das *pattern* im ersten *slot* mit dem Nomen „pet“ auf paradigmatischer Ebene. In den zweiten *slot* fügt sie das Nomen „cat“ ein, ohne jedoch den erforderlichen unbestimmten Artikel vor das Nomen zu setzen.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Mittels der hier dargestellten Äußerung setzt die Schülerin in sprachfunktionaler Hinsicht eine Mitteilung über ihre Vorlieben um (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 119) und benennt Katzen als ihre Lieblingshaustiere.

Kontextuelle Ebene:

Während die Dialogpartnerin S1h zuvor eine ganze Reihe von Haustieren als ihre Lieblingshaustiere aufzählt (s. Zeile 9), nennt S1e lediglich ein einziges Haustier. Vor dem

Hintergrund, dass S1e eigene Katzen besitzt (s. [Tabelle 6-179](#)), kann hier von einem tatsächlich bestehenden Mitteilungsbedürfnis der Schülerin ausgegangen werden.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Die über das erforderliche Mindestmaß der Übung *class interview* hinausgehenden, eigenaktiv eingebrachten Fragen der Schülerin S1e – sei es in Form einer *routine* (s. [Tabelle 6-171](#)) oder paradigmatisch variiertes *patterns* (s. [Tabelle 6-173](#), [Tabelle 6-172](#)) – können auf die Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse schließen lassen. Vor dem Hintergrund, dass sich beide Schülerinnen erst seit Beginn des Schuljahres kennen (s. Analyse *tenor*), kann ein tatsächlich bestehendes Informationsbedürfnis der Schülerin S1e, die Gesprächspartnerin besser kennenzulernen, angenommen werden.

Interessanterweise zeigt die im Plenumsunterricht eher zurückhaltende Schülerin eine hohe Eigenaktivität und das, obwohl ihre Gesprächspartnerin deutlich leistungstärker ist. Wie bereits in den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerin dargestellt wurde (s. Kapitel 6.2.7.1), erscheint es demnach weitgehend zutreffend, dass sich S1e während der simultanen Partnerarbeit mehr in der Fremdsprache zutraut als im Plenumsunterricht.

6.2.7.2.2 Unterrichtseinheit II

Exemplarische Dialogsequenz I

	[...]
4	S1e: <<leicht mit dem Stuhl drehend> My name is (S1e).> How old are you? #00:00:06-5#
5	S1f: How old are you nine. (äh) ((fasst sich an den Kopf)) (7) I <<lächelnd und L1 anschauend> {Ich habe vergessen, wie es heißt.}> #00:00:21-2#
6	((L1 flüstert unv.)) #00:00:21-2#
7	S1f: I´m nine hm. Yes or nine. <<sich wieder zu S1e wendend> °h How old are you?> #00:00:31-1#
8	S1e: I´m nine-I´m eight years old. What´s your favourite colour? #00:00:34-6#
9	S1f: My favourite colour is blue, (one?) (äh) blue ((S1e grinst)) {Was denn?} #00:00:41-0#
10	S1e: <<nickend> {Ja.}> ((grinst)) #00:00:42-5#
11	S1f: Blue, green (*græn*), {grün}, gr-green (*græn*). What´s your favourite colour? #00:00:50-9#
12	S1e: My favourite colour is blue and white. (ähm) (---) <<sich umschauend> Hm> what´s your favourite car? #00:01:01-7#
13	S1f: [What] My favourite car is Lamborgini, Porsche, Porsche Chayenne Turbo, Jaguar {und}. <<all> What´s your favourite car?> #00:01:11-6#

14	S1e: No, I haven't. #00:01:13-9#
15	S1f: How old are y-hm ((schüttelt den Kopf))? (--) How-how is the weather (*weəðə*)? #00:01:20-9#
16	S1e: (äh) <<len und aus dem Fenster schauend>Today is a little bit cloudy. I have a blue sky. (äh) And warm and sunny (10).> Bye! #00:01:52-2#
17	S1f: Bye! #00:01:53-6#

Tabelle 6-175: Transkript 2_1_S1e_S1f**a) Kontextanalyse**

field („what's going on in the situation“):

Der hier dargestellte Dialog wurde im Rahmen eines 5 min chat in der ersten Stunde der UEII im Nebenraum der Klasse, in dem sich auch die Englischlehrerin zeitweise aufhält, videografisch erfasst. Den Kindern liegt keine visuelle Unterstützung in Form einer *cue card* Übersicht vor.

tenor („who is taking part in the situation“):

Die Schülerin S1e und der Schüler S1f stehen in einem kameradschaftlichen Verhältnis zueinander. Sie sind allerdings nicht näher miteinander befreundet. S1e steuert den hier vorliegenden Dialog insofern maßgeblich, als die Schülerin die Fragen einbringt und somit auch die Gesprächsinhalte vorgibt. Der als leistungsschwach eingeschätzte Schüler S1f (s. auch Kapitel 4.6.2.2) wirkt in dem dargestellten Dialog insofern eher unsicher (s. Zeile 5), als er sich Hilfe suchend an die Lehrerin wendet, um die Antwort auf die Frage nach dem Alter äußern zu können. Zudem gerät er ins Stocken und fühlt sich offensichtlich angesichts des Grinsens der Schülerin S1e irritiert (s. Zeile 9). Die deutlich wahrnehmbaren Atemgeräusche des Schülers S1f (s. Zeile 7) lassen auf eine gewisse Aufgeregtheit schließen. Das häufigere Grinsen der Schülerin S1e deutet dagegen eher auf eine entspannte bis heitere Stimmung hin (s. Zeilen 9, 10).

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“):

Eine Orientierung in Richtung *field* ist insofern erkennbar, als sich S1f zu der ebenso anwesenden Forscherin dreht und sie um Hilfe bittet (s. Zeile 5). Zudem schaut S1e aus dem Fenster, um die Frage nach dem aktuellen Wetter zu beantworten (s. Zeile 16).

Allerdings lässt die hier beobachtete Kommunikation beider Kinder insofern überwiegend eine Orientierung in Richtung *tenor* erkennen, als sowohl S1e wie auch S1f inhaltlich Bezug aufeinander nehmen. Das in Zeile 9 beobachtete Grinsen der Schülerin S1e scheint den Schüler S1f angesichts des in Stocken geratenen Redeflusses zu irritieren bzw. womöglich

auch zu provozieren, so dass er S1e direkt konfrontiert („{Was denn?}“). S1e scheint mit dem anschließenden Nicken und dem zustimmenden „{Ja}“ (s. Zeile 10) den Schüler insofern zu beschwichtigen, als sie ihm auf diese Weise ihre Aufmerksamkeit signalisiert, so dass S1f seinen Redebeitrag entsprechend fortsetzt (s. Zeile 11).

Obwohl in Zeile 6 nicht exakt zu verstehen ist, was die Englischlehrerin sagt, ist davon auszugehen, dass L1 dem Schüler S1f die entsprechende Antwort bzw. Teile dieser vorflüstert und ihn auf diese Weise unterstützt, den Dialog fortzuführen, da dem Schüler die scheinbar benötigte Sequenz in Zeile 7 plötzlich verfügbar ist.

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung I

12	S1e: My favourite colour is blue and white . [...] #00:01:01-7#

Tabelle 6-176: Transkriptausschnitt 2_1_S1e_S1f (1)

Lexikogrammatische Ebene:

Die Schülerin S1e variiert das *pattern* *My favourite_is_* im ersten *slot* mit dem Nomen „colour“ und im zweiten *slot* mit der zweigliedrigen Nominalkonstruktion „blue and white“ (nominalisiertes Adjektiv + Konjunktion + nominalisiertes Adjektiv) auf paradigmatischer Ebene (s. Tabelle 6-176). Allerdings gelingt es der Schülerin weder, das Nomen im ersten *slot* noch die Verbform entsprechend des mehrgliedrigen zweiten Füllelementes anzupassen. Bereits in UEI integriert die Schülerin ein mehrgliedriges Füllelement in das benannte *pattern*, wobei ihr auch hier nicht die zielsprachliche Modifikation gelingt („*My favourite pet is cat and dog.*“, s. Tabelle 6-175, Zeile 7). Da die Schülerin nun bereits zum zweiten Mal weder das Nomen noch das Verb entsprechend der Pluralform modifiziert, muss davon ausgegangen werden, dass S1e noch keinerlei Regelbewusstsein hinsichtlich der Unterscheidung zwischen Singular und Plural entwickelt hat.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Das bereits zu Beginn des Lernjahres eingeführte Inhaltswort „colour“ stellt in semantischer Hinsicht ein Hyperonym zu den eingefügten Farbwörtern „blue“ und „white“ dar. Dass die Schülerin die benannten Wörter nun nach mehreren Monaten in einen neuen Dialogkontext einbringt, deutet auf einen Transfer hin. Mit der hier dargestellten Äußerung teilt S1e insofern etwas über ihre eigenen Vorlieben mit (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 119), als sie Blau und Weiß als ihre Lieblingsfarben bezeichnet.

Kontextuelle Ebene:

Die Schülerin bringt die Thematik ‚Lieblingsfarbe‘ mittels der Frage „*What’s your favourite colour?*“ (s. Zeile 8) insofern eigenaktiv in den Dialog ein, als S1e weder in Form einer Gegenfrage reagiert, noch eine visuelle Unterstützung vorliegt. Auch die in der hier dargestellten Äußerung eingefügten Farbwörter basieren insofern auf der Initiative der Schülerin, als die von ihr genannten Farbwörter teilweise von den zuvor genannten ihres Gesprächspartners abweichen (s. Zeilen 9, 11). Während S1e im Dialog 1_4_a_S1e_S1h (s. Tabelle 6-171, Zeile 6) lediglich Blau als ihre Lieblingsfarbe bezeichnet, führt sie nun auch die Farbe Weiß an, so dass die Komplexität des Füllelementes entsprechend zunimmt.

Äußerung II

12	S1e: [...] <<sich umschauend> Hm> what’s your favourite car ? #00:01:01-7#
	[...]
14	S1e: No, I haven’t. #00:01:13-9#

Tabelle 6-177: Transkriptausschnitt 2_1_S1e_S1f (2)*Lexikogrammatische Ebene:*

S1e fügt in den *slot* des *pattern* *What’s your favourite_?* das Nomen „car“ ein und nimmt auf diese Weise eine paradigmatische Variation des *pattern* vor (s. Tabelle 6-177, Zeile 12). Schließlich antwortet die Schülerin mit der invariabel erlernten *routine* „No, I haven’t.“ (s. Zeile 14), die ursprünglich als verneinende Antwortmöglichkeit für das *pattern* *Have you got_?* eingeführt wurde. Vor dem Hintergrund, dass der Gesprächspartner in seiner Frage das *pattern* *What’s your favourite_?* (s. Zeile 15) verwendet, d. h. eine offene Frage stellt, erscheint der Gebrauch der *routine* „No, I haven’t.“ insofern inadäquat, als es sich hierbei um die Kurzantwort auf eine Entscheidungsfrage handelt.

Semantisch-pragmatische Ebene:

In Bezug auf die semantisch-pragmatische Ebene des Inhaltswortes „car“ siehe die Analyse zu Tabelle 6-82.

S1e setzt mit der hier dargestellten Frage in sprachfunktionaler Hinsicht insofern eine Erkundigung nach den Vorlieben eines anderen um, als sie nach dem Lieblingsauto des Schülers S1f fragt (s. Zeile 12). Die Spezifität der Frage erfordert besondere Kenntnisse seitens des Gesprächspartners in Bezug auf bestimmte Automarken – zumindest aber einer Vorliebe für bestimmte optische Merkmale eines Autos.

S1e verneint die Frage, ob sie ein Lieblingsauto besitzt (s. Zeile 14). Die hierfür verwendete *routine* „No, I haven’t.“ stellt zwar nicht das entsprechende Antwortäquivalent zu dem Frage-*pattern* *What’s your favourite_?* dar (s. *lexikogrammatische Ebene*), dennoch gelingt

ihr auf diese Weise die Verneinung einer Frage, die bereits das Vorhandensein eines Lieblingsautos impliziert. Vor diesem Hintergrund kann die Anwendung der *routine* insofern auch als Transfer bewertet werden, als S1e diese aus ihrem ursprünglichen Einführungskontext auf eine neue Sprechhandlungssituation überträgt. In diesem Sinne schätzt auch die Englischlehrerin L1 den Gebrauch der *routine* ein:

Dass sie halt kein Lieblingsauto hat und das war halt so das, was sie wusste. Wenn ich was vermeiden will, dann sage ich eben *No, I haven't*. Und das hat sie jetzt darauf projiziert, auch wenn es jetzt sprachlich nicht richtig war. Klar, aber sie versucht, es zu übertragen (s. 2_L2).

Demzufolge erkennt auch die Lehrerin an, dass S1e hier eine Übertragung einer bereits erlernten *routine* auf einen weiteren sprachfunktionalen Kontext vornimmt.

Kontextuelle Ebene:

Die paradigmatische Variation des *pattern* mit dem Inhaltswort „car“ basiert insofern auf der Initiative der Schülerin, als ihr weder eine visuelle Unterstützung vorliegt, noch erhält sie einen externen Impuls für die Konstruktion der Frage. Zwar äußert bereits die Gesprächspartnerin S1h in einem Dialog der UEI eine identische Frage (s. Tabelle 6-171, Zeile 11), aufgrund des zeitlichen Abstands zwischen den beiden erfassten Unterrichtseinheiten von ca. drei Monaten (s. Kapitel 4.2) kann ein Imitationsverhalten allerdings ausgeschlossen werden.

Da die Frage bereits das Vorhandensein eines Lieblingsautos seitens des Gesprächspartners impliziert, ist anzunehmen, dass S1e über ein spezielles Vorwissen hinsichtlich ihres Dialogpartners S1f verfügt. Dies ist für den Erfolg der Sprachhandlung insofern von Relevanz, als ein Interesse für Autos seitens des Schülers S1f vorliegen muss, damit die Frage adäquat im Sinne des geäußerten Informationsbedürfnisses der Schülerin beantwortet werden kann. Die Antwort des Schülers S1f, in der er gleich mehrere Automarken sowie ein ganz bestimmtes Modell als seine Lieblingsautos bezeichnet, spricht insofern für ein derartiges Interesse, als er offenbar über das Wissen spezieller Automodelle verfügt. Vor dem Hintergrund, dass S1e die Gegenfrage des Schülers S1f verneint und demzufolge kein gesteigertes Interesse hinsichtlich der Thematik ‚Autos‘ hat, den Inhalt aber dennoch in den Dialog einbringt, liegt die Vermutung nahe, dass sich S1e hier womöglich eher an den Gesprächsvorlieben des Dialogpartners orientiert.

Äußerung III

16	S1e: (äh) <<len und aus dem Fenster schauend> [...] I have a blue sky [...] > #00:01:52-2#

Tabelle 6-178: Transkriptausschnitt 2_1_S1e_S1f (3)

Lexikogrammatische Ebene:

Mit der hier dargestellten Äußerung (s. Tabelle 6-178) konstruiert die Schülerin erstmalig eine über den ausschließlich formelhaften Sprachgebrauch hinausgehende Äußerung. Vermutlich segmentiert S1e die in UEII häufiger geäußerte Sequenz der Englischlehrerin „*We have a blue/grey sky.*“ an der Subjektposition, indem sie das Personalpronomen *we* durch „*I*“ austauscht.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Mit der hier dargestellten Äußerung benennt die Schülerin insofern einen Zustand, als sie das aktuelle Wetter vor Ort näher beschreibt. Zwar erscheint die Verwendung des Pronomens „*I*“ inadäquat, allerdings lässt die Variation hinsichtlich des in der ursprünglichen Sequenz verwendeten *we* insofern auf ein Verständnis zur Bedeutung der beiden Pronomen schließen, als sie scheinbar bewusst zwischen den Verwendungskontexten der Lehrerin (Plenums-situation: Lehrerin + anwesende Kinder) und der vorliegenden Dialog-situation (S1e + S1f) differenziert. Demzufolge wäre anzunehmen, dass S1e das Pronomen *we* korrekterweise mit mehreren Personen in Verbindung bringt, während sie sich in der Dialogsituation als Einzelperson versteht und folglich „*I*“ gebraucht.

Kontextuelle Ebene:

Die betrachtete Äußerung der Schülerin S1e kann vor dem Hintergrund, dass sie – bevor sie die Frage des Schülers S1f nach dem Wetter beantwortet – zunächst aus dem Fenster schaut, als eigenaktiv bewertet werden. Demnach passt sie ihre Beschreibung der tatsächlichen Wetterlage an, was eine gewisse sprachliche Flexibilität in Bezug auf den Gebrauch der Wetteradjektive erfordert. Außerdem liegt den Lernenden keine visuelle Unterstützung vor, an der sich die Schülerin hätte orientieren können. Im Interview nimmt auch die Englischlehrerin zu den Äußerungen des Mädchens Stellung und bewertet ihre fremdsprachliche Entwicklung:

Wenn ich jetzt so die Entwicklung sehe, ist das erstaunlich bei S1e. S1e kann mittlerweile diese ganzen Redemittel sagen und verwendet diese ganzen Redemittel. Gerade hat mich das echt überrascht, weil-wenn ich mir überlege, das war wirklich die erste Stunde, als wir über das Wetter geredet haben. Und sie hat ja gleich rausgeguckt und natürlich war das *I have blue sky* oder so was gesagt. Natürlich passte das nicht, aber sie hat halt schon versucht, sich im Englischen auszudrücken. Und diese Motivation – hatte ich zumindest den Eindruck – war in der ersten Unterrichtseinheit noch nicht so stark wie jetzt (s. 2_L1).

Zum einen überrascht die Englischlehrerin L1, dass S1e die erlernten Inhaltswörter/formelhaften Sequenzen sicher beherrscht, obwohl beispielsweise die Thematik ‚Wetter‘ erst in der

aktuellen Unterrichtsstunde (s. Kapitel 5.3.4.2, Unterrichtsstunde 2_1 in G1) eingeführt wurde. Zum anderen stellt L1 im Vergleich zu den Dialogen der UEI insofern eine fremdsprachliche Entwicklung bei der Schülerin fest, als sich S1e nun motivierter bzw. auch risikobereiter zeige, Äußerungen zu konstruieren, die möglicherweise nicht der Zielsprache entsprechen.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Die hier betrachteten Äußerungen können insofern dem improvisierenden Sprechen zugeordnet werden, als S1e von dem ihr zur Verfügung stehenden lexikalischen Wissen Gebrauch macht, um persönliche Informations- bzw. Mitteilungsbedürfnisse umzusetzen (vgl. Kurtz 2001: 122-123). Vor allem die Eigenaktivität der eingebrachten Fragen und selbstständig variierten *patterns* lässt dies insofern erkennen, als S1e auf diese Weise einerseits versucht, Themen, die den eigenen Interessen entsprechen, sowie andererseits Themen, die sich möglicherweise aus der Sicht des Gesprächspartners interessant darstellen, zu integrieren.

Die Frage nach dem Lieblingsauto des Gesprächspartners (s. Tabelle 6-177) ist vor dem Hintergrund, dass S1e hier mittels der erfolgten paradigmatischen Variation einen Gesprächsinhalt einbringt, an dem sie selbst gar nicht so sehr interessiert ist – dies lässt zumindest die verneinende Antwort hinsichtlich eines Lieblingsauto erkennen – von besonderem Interesse. Eine mögliche Deutung, warum S1e die Thematik ‚Autos‘ hier dennoch in das Gespräch einbringt, kann angesichts der offensichtlich vertieften Kenntnisse des Gesprächspartners bezüglich besonders teurer Automarken, insofern erfolgen, als S1e dem Schüler auf diese Weise möglicherweise entgegenkommen möchte, auch einen für ihn interessanten Inhalt zu versprachlichen. In Anbetracht des eher unsicheren Verhaltens des Schülers in den Äußerungen zuvor (s. Zeilen 9, 11) und der scheinbaren Überlegenheit der Schülerin S1e in dem hier dargestellten Dialog kann das Einbringen einer Thematik, die der Interessenslage des Gesprächspartners entspricht und die es S1f ermöglicht, in dem anschließenden *turn* souverän und flüssig zu antworten, auch als *face saving act* (vgl. Yule 1996: 61) interpretiert werden. Das Gesprächsverhalten der Schülerin lässt demzufolge auf eine hohe Kooperationsbereitschaft schließen, auch den Gesprächspartner im Dialog ‚gut darstellen‘ zu lassen.

In Bezug auf die Einschätzung der Englischlehrerin (s. Tabelle 6-178), dass sich S1e in dem hier dargestellten Dialog motivierter und risikobereiter zeigt als in UEI, d. h. dazu bereit ist, sich von den erlernten formelhaften Sequenzen zu lösen und ‚Eigenes‘ zu konstruieren, stellt sich die Frage, was hierzu möglicherweise beigetragen haben könnte. Da sich die eher

introvertierte Schülerin sowohl in geschlechts- als auch in leistungsheterogenen Partnerkonstellationen aktiv in die Dialoge einbringt (s. Tabelle 6-171, Tabelle 6-175), scheint die Partnerwahl einen weniger großen Einfluss auf das gezeigte Sprachkönnen zu haben.

Hingegen deuten das überwiegend passive Verhalten der Schülerin im Plenumsunterricht und die hohe Eigenaktivität in den Dialogen der UEI und UEII insofern eher auf eine wichtige Bedeutung der Sprechhandlungssituation hin, als sich S1e in der simultanen Partnerarbeit keinem großen Publikum aussetzen muss. Dies kommt womöglich ihrem Bedürfnis nach Sicherheit entgegen und lässt sie in sprachlicher Hinsicht zunehmend risikobereiter werden.

6.2.7.2.3 Unterrichtseinheit III

Exemplarische Dialogsequenz

	[...]
4	S1e: My name is (S1e). (ähm) (---) ((schaut auf <i>cue card</i> Übersicht)) Can you football? #00:00:18-1#
5	S1p: No ((grinst)). Can you football? #00:00:23-8#
6	S1e: A little bit. ((lacht)) Do you like (4) football? #00:00:33-8#
7	S1p: (---) (äh) No! (--) Do you like football? #00:00:45-3#
8	S1e: Yes, I like. What's your favourite (ähm) <<len>what's your favourite> hobby? #00:00:55-8#
9	S1p: (äh) (10) {Keine Ahnung!} (4) {Fällt mir nicht ein.} (7) <<an Forscherin wendend> {Was heißt schminken?}> #00:01:22-0#
10	F: Doing my make-up. #00:01:24-8#
11	S1p: Doing my make-up. #00:01:26-7#
12	S1e: (ähm) (5) << an F wendend> {Was heißt noch mal Strand?}> #00:01:38-1#
13	F: Beach. #00:01:40-5#
14	S1p: ((deutet auf Strandbild)) (11) How old are you? #00:01:49-1#
15	S1e: I'm nine years old. What's your favourite beach? #00:01:52-2#
16	S1p: <<pp> {Was heißt das?}> #00:01:56-8#
17	S1e: {Lieblingsstrand} #00:01:58-9#
18	S1p: (ähm) In {Kosovo} ((gestikuliert)). What's your favourite beach? #00:02:06-5#
19	S1e: My favourite beach is in New Zealand. (6) #00:02:19-0#

20	S1p: ((zeigt auf <i>cue card</i> Übersicht)) #00:02:20-0#
21	S1e: Have you got a (-) have you got a cat? #00:02:24-2#
22	S1p: No. (---) No, I haven't. Have you got a cat? #00:02:36-0#
23	S1e: Yes, I have {sie?}. #00:02:37-6#
24	S1p: <<an F wendend> {Was heißt auf Englisch: Wie viele Katzen hast du?}> #00:02:41-2#
25	F: <<len> How many cats do you have?> #00:02:43-3#
26	S1p: <<len> How many cats do-do you have?> #00:02:52-2#
27	S1e: {Ich hab} ((schaut F an)) #00:02:55-6#
28	F: <<len> I have> I have got #00:02:57-1#
29	S1e: I have (ähm) (---) eight. #00:03:09-9#
30	S1p: {Acht Katzen?} #00:03:12-5#
31	S1e: ((nickt)) #00:03:13-6#
	[...]

Tabelle 6-179: Transkriptausschnitt 3_5_S1e_S1p

a) Kontextanalyse

field („what's going on in the situation“):

Die Dialogsequenz wurde in der fünften Stunde der UEIII im Nebenraum der Klasse, in dem sich auch die Forscherin aufhält, videografisch erfasst (s. ausführliche *field*-Analyse zu Tabelle 6-37).

tenor („who is taking part in the situation“):

Die beiden Gesprächspartnerinnen S1e und S1p sind einander vertraut, aber nicht näher miteinander befreundet. Die Schülerin S1p, die von der Englischlehrerin als eher leistungsschwach eingeschätzt wird (s. auch 3_L1), verpasste wegen einer länger andauernden Krankheit nahezu die gesamte UEII und weist daher einige sprachliche Defizite auf.²¹⁷ Die Schülerin S1e wirkt ihrer Gesprächspartnerin gegenüber insofern überlegen (s. auch Tabelle 6-175), als ausschließlich sie eigenaktiv Fragen in das Gespräch einbringt, während S1p trotz der grundsätzlich gleichberechtigten Dialogführung einen – mit Ausnahme der Frage nach dem Alter (s. Zeile 14) – reagierenden Part einnimmt. Das Grinsen (s. Zeile 5) und Lachen

²¹⁷ Sie beherrscht beispielsweise weder die Inhaltswörter des Themenbereichs *weather* noch die neu eingeführten formelhaften Sequenzen zur Mitteilung des Wetters.

(s. Zeile 6) beider Schülerinnen deuten darauf hin, dass sich die Kinder in der Dialogsituation wohlfühlen.

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“): Die Kommunikation der Schülerinnen stellt sich insofern in Richtung *field* orientiert dar, als beide Kinder nonverbal wie auch verbal Kontakt zu mir aufnehmen, um mich auf Grundlage ihrer Äußerungswünsche nach englischen Inhaltswörtern oder Sequenzen zu fragen (s. Zeilen 9, 12, 24). In einem Fall signalisiert S1e vermutlich nonverbal eine Bitte um Unterstützung, indem sie nach einem deutschsprachigen Einschub Blickkontakt mit mir sucht (s. Zeile 27). Darüber hinaus greifen beide Kinder auf die zur Verfügung stehende *cue card* Übersicht oder das auf dem Tisch liegende Strandbild zurück, indem sie entweder darauf zeigen (s. Zeilen 14, 20) oder dieses deutlich erkennbar ansehen (s. Zeile 4).

Eine Orientierung in Richtung *tenor* ist insofern zu beobachten, als beide Schülerinnen überwiegend unabhängig von der zur Verfügung stehenden *cue card* Übersicht inhaltlich Bezug aufeinander nehmen (s. auch Kapitel 6.2). Die anwesende Forscherin unterstützt die Schülerinnen bei der Umsetzung ihrer Kommunikationsbedürfnisse, indem sie ihnen die englischen Wörter/formelhaften Sequenzen zur Verfügung stellt (s. Zeilen 10, 13, 25, 28). Darüber hinaus unterstützt insofern auch S1e ihre Gesprächspartnerin, als S1p die eingebrachte Frage nach dem Lieblingsstrand nicht versteht und S1e ihr daraufhin das deutsche Äquivalent nennt (s. Zeile 17).

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung I

6	S1e: A little bit. [...] #00:00:33-8#

Tabelle 6-180: Transkriptausschnitt 3_5_S1e_S1p (1)

Lexikogrammatische Ebene:

In Bezug auf die lexikogrammatische Ebene der Nominalkonstruktion „*a little bit*“ siehe Analyse zu Tabelle 6-98.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Mit der hier dargestellten Äußerung weicht die Schülerin scheinbar bewusst von den für das Frage-pattern *Can you_?* erlernten Antwort-routines *Yes, I can.* und *No, I can't.* ab, um insofern eine Präzisierung ihrer Antwort vorzunehmen, als sie weder vorgibt, Fußballspielen zu können, noch verneint sie es vollständig. In sprachfunktionaler Hinsicht übernimmt die Äußerung insofern die Rolle eines *qualifier*, als S1e auf diese Weise eine Aussage zwischen den beiden Extremen *Yes* und *No* treffen kann (s. auch Tabelle 6-98).

Kontextuelle Ebene:

S1e bringt die Thematik ‚Fußball‘ insofern eigenaktiv in den Dialog ein, als sie zwar vor der Artikulation der Frage „*Can you football?*“ (s. Zeile 4) auf die *cue card* Übersicht schaut, da hier aber lediglich das *pattern* ohne Inhaltswort abgebildet ist (s. Kapitel 5.3.3.2, Abb. 5-14), kann dennoch von einer selbstständig vorgenommenen paradigmatischen Variation ausgegangen werden. Nachdem S1p die Frage verneint und die entsprechende Gegenfrage stellt, antwortet die Schülerin S1e möglicherweise entgegen der Erwartung der Gesprächspartnerin nicht mittels einer der regulär erlernten *routines*, wie *Yes, I can.* oder *No, I can't.*, sondern äußert die Nominalkonstruktion „*A little bit.*“.

Äußerung II

6	S1e: [...] Do you like (4) football ? #00:00:33-8#

Tabelle 6-181: Transkriptausschnitt 3_5_S1e_S1p (2)

Lexikogrammatische Ebene:

Die Schülerin variiert das *pattern* *Do you like_?* mit dem Nomen „*football*“ auf paradigmatischer Ebene (s. Tabelle 6-181). Zwar handelt es sich hier um eine ziel-sprachenkonforme Äußerung, wie sie in der Umgangssprache gebräuchlich ist, jedoch entspricht die Äußerung insofern nicht der im Unterricht anvisierten Formsprache, als das Nomen „*football*“ innerhalb der Verbkonstruktion *playing football* erlernt wurde und nun lediglich als alleinstehendes Nomen eingefügt wird.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Mit der hier dargestellten Frage setzt die Schülerin in sprachfunktionaler Hinsicht insofern eine Erkundigung nach dem Gefallen der Gesprächspartnerin um, als S1e die Schülerin fragt, ob sie Fußball mag. Das integrierte Nomen „*football*“ umfasst anders als die erlernte Verbkonstruktion in semantischer Hinsicht sowohl Fußballspielen als auch Fußballschauen. Angesichts der bereits in Zeile 4 gestellten Frage, ob S1p in der Lage ist, Fußball zu spielen, scheint S1e demnach insofern bewusst zwischen Können (*Can you_?*) und Mögen (*Do you like_?*) zu differenzieren, als sie das Inhaltswort „*football*“ erneut gebraucht – nun jedoch in dem *pattern* *Do you like_?*.

Kontextuelle Ebene:

S1e bringt sowohl das *pattern* *Do you like_?* als auch das Inhaltswort „*football*“ insofern eigenaktiv in den Dialog ein, als sie weder auf die *cue card* Übersicht zurückgreift, noch einen externen Impuls erhält. Angesichts der zum Aufnahmezeitpunkt stattgefundenen

Fußballweltmeisterschaft stellt S1e mit der eigenaktiv eingebrachten Frage möglicherweise auch einen inhaltlichen Bezug zur außerschulischen Umgebung her.

Äußerung III

15	S1e: [...] What's your favourite beach ? #00:01:52-2#
	[...]
19	S1e: My favourite beach is in New Zealand . (6) #00:02:19-0#

Tabelle 6-182: Transkriptausschnitt 3_5_S1e_S1p (3)

Lexikogrammatische Ebene:

In der hier dargestellten Frage (s. Tabelle 6-182, Zeile 15) variiert die Schülerin das *pattern* *What's your favourite_?* mit dem Nomen „*beach*“ auf paradigmatischer Ebene. Auch in der Antwortäußerung (s. Zeile 19) fügt S1e zunächst das Nomen „*beach*“ in den ersten *slot* ein und integriert anschließend die Präpositionalkonstruktion „*in New Zealand*“ (Präposition + Nomen) in den zweiten *slot* des *pattern* *My favourite_is_*.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Zunächst erkundigt sich die Schülerin S1e insofern nach den Vorlieben der Gesprächspartnerin, als sie S1p nach ihrem Lieblingsstrand fragt (s. Zeile 15). Mit der dargestellten Antwortäußerung teilt die Schülerin auf die Gegenfrage der Gesprächspartnerin hin mit, dass sich ihr Lieblingsstrand in Neuseeland befindet (Sprachfunktion ‚Gefallen oder Vorlieben ausdrücken‘, vgl. Mindt & Wagner 2007: 119). Da die Frage bereits das Vorhandensein eines Lieblingsstrands impliziert, kann entweder angenommen werden, dass S1e über ein entsprechendes Vorwissen hinsichtlich der Vorlieben ihrer Gesprächspartnerin verfügt (s. Tabelle 6-177, s. auch Kapitel 6.2.3.3) oder aber – und dies scheint in dem vorliegenden Fall eher zutreffend – sie möchte ihrem eigenen Mitteilungsbedürfnis nachkommen, was angesichts des unmittelbar eingefügten und zudem äußerst spezifischen Füllelementes „*in New Zealand*“ durchaus wahrscheinlich ist.

Kontextuelle Ebene:

Zwar fragt mich die Schülerin S1e bereits in Zeile 12 nach dem englischen Wort für Strand, welches ich ihr auch unmittelbar mitteile (s. Zeile 13), dennoch folgt zunächst keine entsprechende Äußerung der Schülerin, so dass S1p auf das Strandbild zeigt und nach einer längeren Sprechpause schließlich die Frage nach dem Alter einbringt (s. Zeile 14). S1e antwortet hierauf, führt dann aber unmittelbar die Frage nach dem Lieblingsstrand an (s. Zeile 15). Das hier gezeigte Gesprächsverhalten deutet darauf hin, dass S1e trotz des nun zur Verfügung stehenden Inhaltswortes Zeit benötigt, um ihre Frage zu konzeptualisieren und schließlich auch zu artikulieren. In Anbetracht der eingeholten Unterstützung basiert die

Konstruktion der Frage insofern nur eingeschränkt auf der Eigeninitiative der Schülerin, als sie zwar das *pattern* wie auch den Inhalt ‚Strand‘ eigenständig wählt, aber für das englischsprachige Äquivalent des Inhaltswortes Unterstützung benötigt. Da die Schülerinnen den Dialog innerhalb des inszenierten Kontextes *at the beach* führen, nimmt S1e insofern Bezug auf den Umgebungskontext, als sie die Thematik ‚Strand‘ auch in ihren sprachlichen Äußerungen aufgreift.

Die in der Antwortäußerung eingebrachte Konstruktion „*in New Zealand*“ basiert insofern auf der Initiative der Schülerin, als im Korpus der G1 weder ein weiteres Kind das Land *New Zealand* nennt, noch ein externer Impuls zu dieser Äußerung erfolgt. Aufgrund der Spezifität des Füllelementes ist anzunehmen, dass S1e über entsprechende Erfahrungen bzw. Vorwissen hinsichtlich des Landes Neuseeland verfügt und auf dieser Grundlage die Äußerung konzeptualisiert.

Äußerung IV

23	S1e: Yes, I have { sie? }. #00:02:37-6#
	[...]
30	S1e: I have (ähm) (---) eight . #00:03:09-9#

Tabelle 6-183: Transkriptausschnitt 3_5_S1e_S1p (4)

Lexikogrammatische Ebene:

S1e ergänzt die *routine* *Yes, I have*. mit dem deutschsprachigen Personalpronomen „{sie?}“ (*code mixing*) auf syntagmatischer Ebene (s. Tabelle 6-183, Zeile 23). Da die Schülerin in der Lage ist, die Buchstabenkombination *th* zielsprachenkonform auszusprechen, kann ausgeschlossen werden, dass es sich im Falle des hier als „{sie?}“ transkribierten Wortes um den falsch ausgesprochenen bestimmten Artikel *the* handelt. Das Pronomen der syntagmatischen Ergänzung bezieht sich vermutlich auf die Nominalkonstruktion „*a cat*“ (s. Zeile 22) der Vorfrage. In der nachfolgend aufgeführten Äußerung (s. Zeile 30) konstruiert die Schülerin einen Subjekt-Verb-Objekt-Satz bestehend aus dem Personalpronomen „I“, dem Vollverb „*have*“ sowie dem Numerale „*eight*“.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Mit der in Zeile 23 dargestellten Äußerung teilt die Schülerin S1e insofern etwas zu ihren Besitzverhältnissen mit, als sie bestätigt, dass sie eine Katze hat. Mithilfe der zweiten hier dargestellten Äußerung (s. Zeile 30) spezifiziert die Schülerin in sprachfunktionaler Hinsicht ihre bislang lediglich bestätigende Aussage, dass sie im Besitz einer Katze ist, insofern, als sie die genaue Anzahl (acht) der vorhandenen Katzen nennt. Hierbei ist das pragmatische Phänomen der *ellipsis* (vgl. Yule 1996: 129) beobachtbar, da die ZuhörerIn lediglich aus

dem weiteren *co-text* der Sprechhandlung schließen kann, dass sich das Zahlwort „eight“ auf das Nomen „cats“ aus der Vorfrage der Dialogpartnerin (s. Zeile 26) bezieht. Dieses Phänomen stellt gemäß Yule (1996: 23) „another obvious case of more being communicated than is said“ dar.

Kontextuelle Ebene:

In Zeile 20 zeigt S1p auf die *cue card* Übersicht. Es ist daher nicht auszuschließen, dass S1e auf diesen Impuls hin ebenso auf die *cue card* Übersicht schaut, was allerdings nicht direkt beobachtet werden konnte. Dennoch kann die Integration der Thematik ‚Katze‘ in den Dialog mittels der Frage „Have you got a cat?“ (s. Zeile 21) als eigenaktiv gewertet werden, da auf der Übersicht keine entsprechenden Inhaltswörter abgebildet sind. In Anbetracht der erfolgten Bestätigung der Schülerin, dass sie im Besitz einer Katze ist (s. Zeile 23), fragt die Dialogpartnerin S1p insofern gezielter nach, als sie die genaue Anzahl der Katzen wissen möchte (s. Zeile 24). Während mich S1p direkt anspricht und um ein entsprechendes englischsprachiges Äquivalent für „{Wie viele Katzen hast du?}“ bittet (s. Zeile 24), versucht S1e zunächst mit einer teilweise englisch ausgesprochenen deutschsprachigen Konstruktion „{Ich hää}“ (s. Zeile 27)²¹⁸ ihre Äußerung zu konzipieren. Dann sucht sie Blickkontakt mit mir und ich helfe ihr abermals aus. In meinem Vorschlag nenne ich entgegen der nachfolgenden Äußerung der Schülerin das Verb „have got“ (s. Zeile 28), wie es im *British English* gebräuchlich ist. Da ich aber zuvor nur „have“ äußere, kann angenommen werden, dass die gesamte Subjekt-Prädikat-Konstruktion „I have“ der Schülerin entsprechend imitiert wurde. Hingegen können weder das Einbringen des Zahlwortes „eight“ noch das Mitteilungsbedürfnis der Schülerin selbst als fremdinitiiert gewertet werden, da ich im Rahmen meiner Hilfestellung hierauf keinen Einfluss nehme.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

S1e nimmt in dem hier dargestellten Dialog eine aktive Sprecherrolle ein, indem sie verschiedene Themen, die ihrem persönlichen Interesse entsprechen, eigenaktiv einbringt und auf diese Weise ihren Informations- wie auch Mitteilungsbedürfnissen nachkommt. Angesichts der eigenaktiv eingebrachten Thematik ‚Fußball‘ (s. Zeile 4), der zumindest in abgeschwächter Form vorhandenen Fähigkeit, Fußball spielen zu können („A little bit.“, Tabelle 6-180) und der in Zeile 8 deutlich gewordenen Vorliebe für Fußball(-spielen) kann angenommen werden, dass die Schülerin mittels der paradigmatischen Variation des *pattern* *Can you_?* gezielt einen Inhalt in den Dialog einbringt, der auch ihrem Interesse entspricht.

²¹⁸ Die Artikulation von „{hää}“ lässt insofern auf die Strategie des *foreignizing* (vgl. Tarone 1977) schließen, als hier das Verb *have* der englischen Aussprache angepasst wird (s. Tabelle 6-141).

Zudem deutet die erzielte Vertiefung der Thematik ‚Fußball‘ (s. Tabelle 6-181) insofern auf die Umsetzung eines persönlichen Informationsbedürfnisses hin, als sie möglicherweise angesichts der zeitgleich stattfindenden Fußballweltmeisterschaft und der bereits vorliegenden Information, dass S1p nicht Fußball spielen kann, herausfinden möchte, ob S1p zumindest Fußball(-schauen) mag.

In ähnlicher Weise, wie bereits im Hinblick auf die Thematik ‚Fußball‘ erläutert wurde, scheint die Schülerin S1e auch mit dem eigenaktiv eingebrachten, dem inszenierten Kontext entsprechenden Inhalt ‚Strand‘ eine für sie bedeutsame Thematik mittels einer paradigmatischen Variation („*What’s your favourite beach?*“, s. Tabelle 6-182) zu initiieren. Angesichts der Spezifität des Füllelementes in ihrer Antwortäußerung „*in New Zealand*“ kann angenommen werden, dass die Schülerin bereits entsprechende Urlaubserfahrungen in Neuseeland gemacht hat und vor diesem Hintergrund die paradigmatische Variation vornimmt.

Mit den in Tabelle 6-183 dargestellten Äußerungen wird in besonderer Weise deutlich, dass eine zuvor eigenaktiv eingebrachte Frage (hier: nach dem Besitz einer Katze, s. Zeile 21) insofern auf einem persönlichen Kommunikationsbedürfnis basiert, als die Schülerin mittels der paradigmatischen Variation eines *pattern* Inhaltskonzepte einbringt, die ihrem Erfahrungsbereich entsprechen und die sie demnach offenbar gerne kommunizieren möchte. Vor diesem Hintergrund kann auch die syntagmatische Ergänzung „{sie}“ der *routine* „*Yes, I have*“ als womöglich indirekter Hinweis für die Gesprächspartnerin, dass es sich nicht nur um eine, wie die Gegenfrage impliziert (s. Zeile 22), sondern um mehrere Katzen handelt, gedeutet werden. In Bezug auf die nachfolgende Reaktion der Gesprächspartnerin findet diese Annahme insofern Unterstützung, als S1p sich möglicherweise hierdurch motiviert fühlt, nach der genauen Anzahl der Katzen zu fragen (s. Zeile 24).

Obwohl die Schülerin S1e für die Konstruktion verschiedener Äußerungen entsprechend Unterstützung benötigt (s. *kontextuelle Ebene*), deutet die Mehrzahl der hier betrachteten Äußerungen darauf hin, dass S1e – ähnlich, wie bereits in UEII zu sehen war – zunehmend sicherer die erlernten formelhaften Sequenzen zielgerichtet für eigene Mitteilungsbedürfnisse einsetzen kann. Die nachfolgend aufgeführte Einschätzung der Englischlehrerin L1 unterstützt die hier als positiv bewertete fremdsprachliche Entwicklung der Schülerin:

Jetzt am Anfang war sie ja sehr schüchtern. Sie hat kaum irgendwie gesprochen. Wenn, dann nur sehr, sehr leise. Ich bin jetzt gerade sehr erstaunt von ihrer Aussprache und dass sie die einzelnen Phrasen echt gut anwenden kann. Vor allem, dass sie S1p die ganze Zeit geholfen hat. [...] Also mich erstaunt jetzt erst mal, dass sie so viel sagen kann und vor allem, dass sie die Aussprache so gut beherrscht (s. 3_L1).

L1 hebt die positive Sprechentwicklung der Schülerin sowohl hinsichtlich der beobachteten überwiegend korrekten Aussprache als auch in Bezug auf die sichere Anwendung der erlernten formelhaften Sequenzen hervor. Darüber hinaus stellt sie fest, dass sich S1e im Vergleich zum Schuljahresbeginn insofern selbstsicherer zeigt, als sie sich auch in diesem Dialog aktiv einbringt und sogar ihre Gesprächspartnerin unterstützen kann (s. Analyse *mode*).

Mögliche Gründe für das hier gezeigte mündliche Sprachkönnen stellen in ähnlicher Weise, wie bereits in UEII zu erkennen war, das offene Aufgabenformat und die Simultanität der Partnerdialoge dar (s. *Interpretation* zu Tabelle 6-175, s. auch Kapitel 6.2.1.2.2). Zudem wurde deutlich, dass dem Gebrauch der *patterns* eine wichtige Bedeutung für das produktive Sprechen zukommt, da S1e mittels ihres paradigmatischen Variationsverhaltens dazu in der Lage ist, verschiedene Inhaltskonzepte in den Dialog einzubringen. Die Schülerin muss hierbei nur minimale sprachliche Risiken eingehen, da lediglich das Inhaltswort in einer ansonsten bereits vollständigen/korrekten Äußerung ausgetauscht werden muss. Darüber hinaus erscheint auch meine Anwesenheit während des hier betrachteten Dialogs insofern wichtig für beide Schülerinnen zu sein, als sie mich gleich mehrfach um sprachliche Unterstützung bei der Umsetzung ihrer Kommunikationsabsichten bitten. Die hier als möglicherweise begünstigend für das produktive Sprechen herausgearbeiteten Aspekte gründen vor allem auf dem als zentral eingeschätzten Sicherheitsbedürfnis einer eher leistungsschwächeren Schülerin.

6.2.7.2.4 Erhebung am Ende des Schuljahres

Exemplarische Dialogsequenz

	[...]
34	S1e: What's your favourite {Telefonnummer von} Brian? #00:05:22-2#
35	F: ((deutet auf den Namen)) Jane #00:05:25-4#
36	S1e: (äh) {von} Jane #00:05:25-4#
37	S1f: ((atmet tief ein)) zero (*sæɹɔ*), five, five (äh) zero (*sæɹɔ*), six, nine, seven, four, nine (--) five, zero (*zæɹɔ*), zero (*zæɹɔ*). #00:05:57-2#
38	S1e: Where are you from Jenny? #00:05:59-4#
39	S1f: Hm? #00:06:00-4#
40	S1e: {Wo}-where are you from Jenny? #00:06:03-2#
41	S1f: {Frankfurt} (äh) Germany. #00:06:07-3#
42	S1e: (--) (ähm) (5) #00:06:12-7#

43	F: ((zeigt auf die nächste zu erfragende Stelle des Arbeitsblattes bei (S1e))) #00:06:12-7#
44	S1e: What´s your favourite star? #00:06:17-4#
45	S1f: (reading books?) #00:06:22-9#
46	S1e: What´s your favourite book? #00:06:24-7#
47	S1f: (ähm) Favourite book it´s Harry Potter. #00:06:30-1#
48	S1e: (10) (ähm) #00:06:40-4#
	[...]
56	F: <<sich an (S1f) wendend> {Nun fragst du vielleicht noch was über Sandy.}> #00:07:09-4#
57	S1f: Hm Sandy. (--) W-what´s your favourite pet? #00:07:21-9#
58	S1e: (ähm) (--) From Sandy the favourite pet is dog. #00:07:28-6#
	[...]

Tabelle 6-184: Transkriptausschnitt S1e_S1f

a) Kontextanalyse

field („what’s going on in the situation“):

Die beiden Kinder bearbeiten die zweite Erhebungsaufgabe (s. ausführlich Kapitel 4.5.5). S1e hat das *quiz A* und S1f das *quiz B* vor sich liegen (s. Anhang 2.4.3).

tenor („who is taking part in the situation“):

Die Schülerin S1e und der Schüler S1f sind sich bereits aus UEII als Gesprächspartner vertraut (s. Tabelle 6-175). Das Machtverhältnis der beiden Kinder erscheint insofern ausgeglichen, als in dem hier dargestellten Dialogausschnitt mit Ausnahme der Frage nach dem Lieblingstier (s. Zeile 57) zwar ausschließlich S1e die Rolle der Fragenden übernimmt, S1f allerdings in den hier nicht dargestellten Dialogsequenzen ebenso versucht, eigene Fragen zu formulieren, was ihm jedoch nicht ohne die Unterstützung der Forscherin gelingt. Die Gefühle der beiden Kinder sind nicht direkt beobachtbar, das tiefe Einatmen des Schülers S1f (s. Zeile 37) deutet aber auf eine eher angespannte Grundhaltung hin.

mode („what role is being played by language and other semiotic systems in the situation“):

Eine Orientierung in Richtung *field* ist insofern erkennbar, als beide Kinder darum bemüht sind, die fehlenden Informationen auf den Steckbriefen zu erfragen und mittels ihrer Antworten zur erfolgreichen Bearbeitung der Aufgabe beizutragen. Darüber hinaus fordert die Forscherin S1f dazu auf, noch etwas über das Mädchen Sandy zu fragen (s. Zeile 56) bzw. sie deutet auf die noch nicht erfragten Informationen auf dem Arbeitsblatt der Schülerin

S1e hin (s. Zeilen 35, 43) mit dem Ziel, den Kindern – angesichts der bereits länger andauernden Erklärungsphase und offensichtlich weiterer Verständnisschwierigkeiten – die Bearbeitung der Aufgabe zu ermöglichen. Demzufolge ist hier insofern auch eine Orientierung in Richtung *tenor* erkennbar, als die Forscherin die Kinder auf diese Weise darin unterstützt, sich auf dem Arbeitsblatt zu orientieren. Ähnlich, wie bereits im Dialog mit der Schülerin S1p zu sehen war, unterstützt S1e insofern auch ihren Gesprächspartner S1f, als sie ihm angesichts seiner parasprachlichen Reaktion „Hm?“ (s. Zeile 39) auf eine von ihr eingebrachte Frage die deutsche Übersetzung des Fragewortes anbietet (s. Zeile 40). Zudem nehmen beide Kinder aufeinander Bezug, indem sie die eingebrachten Fragen der Dialogpartnerin/des Dialogpartners beantworten.

b) Kommunikativ-funktionale Analyse des produktiven Sprechens

Äußerung I

38	S1e: Where are you from Jenny ? #00:05:59-4#

Tabelle 6-185: Transkriptausschnitt S1e_S1f (1)

Lexikogrammatische Ebene:

In der dargestellten Frage (s. Tabelle 6-185) ergänzt die Schülerin die *routine* *Where are you from?* mit dem Namen „Jenny“ auf syntagmatischer Ebene. „Jenny“ resultiert womöglich aus einem Aussprachefehler des auf dem Arbeitsblatt verschriftlichten Namens Jane. Die Äußerung entspricht insofern nicht der Zielsprachengrammatik, als S1e die *routine* unverändert in der zweiten Person Singular gebraucht, anstatt diese an die dritte Person Singular anzupassen.

Semantisch-pragmatische Ebene:

Die für die Frage verwendete *routine* *Where are you from?* wurde in UEIII (s. Kapitel 5.3.4.3) eingeführt und erfährt in dem dargestellten Dialog insofern einen Anwendungstransfer, als sie nicht für die Informationsbeschaffung über den/die Gesprächspartner/-in, sondern für das Einholen einer Information über eine dritte Person [hier: Wohnort des Mädchens „Jenny“ (Jane)] verwendet wird.

Kontextuelle Ebene:

In Anbetracht von Schwierigkeiten bezüglich der Aufgabenkonzeption erläutere ich den Kindern ab Zeile 4 (hier nicht dargestellt) den Arbeitsauftrag erneut und weise die Lernenden darauf hin, dass sie nicht in den Rollen der abgebildeten Kinder antworten sollen, sondern dass S1f beispielsweise fragen soll, wie Brians Telefonnummer lautet. In der Folge versucht S1f mit meiner Unterstützung, entsprechende Fragen zu formulieren. Erst mit der in Zeile

34 dargestellten Frage nach Brians Telefonnummer (eigentlich Jane, s. Zeile 36) bringt S1e wieder eine Frage eigenaktiv in den Dialog ein. Bemerkenswert ist, dass S1e nun versucht, auch die Fragestruktur der dritten Person Singular anzupassen. Der Versuch, die Sprachfunktion, eine Information über eine dritte Person einzuholen, auch in lexikogrammatischer Hinsicht zu signalisieren, indem S1e die betreffende Person syntagmatisch ergänzt, muss vor dem Hintergrund meiner zusätzlichen Erklärungen als fremdinitiiert bewertet werden – wenngleich ihr die Verwendung der *routine* eigenaktiv gelingt.

Äußerung II

58	S1e: (ähm) (--) From Sandy the favourite pet is dog. #00:07:28-6#

Tabelle 6-186: Transkriptausschnitt S1e_S1f (2)

Lexikogrammatische Ebene:

In der hier dargestellten Äußerung (s. Tabelle 6-186) nimmt die Schülerin S1e eine Segmentierung des *pattern* *My favourite is_* vor, indem sie anstelle des Possessivpronomens *my* des ursprünglichen *pattern* die Konstruktion „*from Sandy the*“ (Präposition + Nomen + bestimmter Artikel) einfügt. Die Präposition „*from*“ scheint entweder aus dem *pattern* *I'm from_* oder der *routine* *Where are you from?* ‚herausgelöst‘ worden zu sein und dient hier dem Ausdruck des Possessivverhältnisses zwischen dem Nomen „*Sandy*“ und der Nominalkonstruktion „*the favourite pet*“. Demzufolge ist zu erkennen, dass es der Schülerin noch nicht gelingt, das Possessivverhältnis zielsprachenkonform zum Ausdruck zu bringen. Schließlich variiert S1e die beiden *slots* des ursprünglichen *pattern* zum einen mit dem Nomen „*pet*“ und zum anderen mit dem Nomen „*dog*“. Auch hier setzt sie nicht den entsprechenden Artikel vor das Nomen „*dog*“ (s. auch Tabelle 6-174).

Semantisch-pragmatische Ebene:

Mit der dargestellten Antwort trifft die Schülerin insofern eine Aussage über die Vorlieben einer dritten Person, als sie mitteilt, dass Sandys Lieblingshaustier ein Hund ist. Zwar vermittelt ihr der Schüler S1f mit seiner vorhergehenden Frage „*What's your favourite pet?*“ (s. Zeile 57), dass es um ihr eigenes Lieblingshaustier geht, angesichts des vorliegenden Aufgabenkontextes und der erfolgten Aufforderung an S1f, etwas über Sandy zu fragen (s. Zeile 56), weiß sie die Frage jedoch insofern kontextuell richtig zu deuten, als sie nicht ihr eigenes Lieblingshaustier, sondern das Lieblingshaustier des auf dem Steckbrief abgebildeten Mädchens nennt.

Kontextuelle Ebene:

Die in der Äußerung eingebrachten Informationen des Namens des betreffenden Kindes „Sandy“ sowie das Inhaltswort „dog“ entnimmt die Schülerin aus dem ihr vorliegenden Arbeitsblatt (s. Anhang 2.4.3, *quiz B*). Das Segment „*favourite pet*“ scheint dagegen aus der Vorfrage des Schülers S1f übernommen worden zu sein (s. Zeile 57).

Obwohl S1f der Schülerin S1e zuvor die Frage mittels des regulären *pattern* in der zweiten Person Singular stellt (s. Zeile 57), gelingt es S1e, das ursprüngliche Antwort-*pattern* vollkommen eigenaktiv entsprechend der dritten Person Singular zu modifizieren – wenngleich die Äußerung nicht der Zielsprachengrammatik entspricht.

Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse

Angesichts der hier ausgetauschten, nicht persönlichen Informationen und der beobachteten Schwierigkeiten, die sprachlichen Herausforderungen der zweiten Erhebungsaufgabe zu meistern sowie, hiermit eng verbunden, der Vielzahl an erforderlichen Erläuterungen meinerseits – auch während der Aufgabenbearbeitung – gestaltet sich eine Interpretation hinsichtlich der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse schwierig. Trotz der sprachlichen Schwierigkeiten scheint die Schülerin S1e motiviert, die Steckbriefe zu komplettieren. Dies ist insofern bemerkenswert, als sich die Schülerin zu Beginn des Schuljahres neuen Aufgaben gegenüber eher unsicher, teilweise auch skeptisch zeigte (s. auch Kapitel 6.2.7.1). In Anbetracht der sprachlichen Herausforderungen der Aufgabe (s. ausführlich Kapitel 4.5.5) erscheint die hier gewählte Partnerkonstellation von zwei eher leistungsschwachen Kindern jedoch insofern nicht förderlich, als die sprachlichen Impulse eines leistungstärkeren Kindes und die Möglichkeit, diese in Ansätzen zu imitieren, mein häufiges Eingreifen womöglich hätten reduzieren können.

6.2.7.3 Zusammenfassung

Die lexikogrammatische, semantisch-pragmatische und kontextuelle Analyse ausgewählter Dialoge/Dialogsequenzen einer als leistungsschwach eingeschätzten Schülerin ließ vor allem einen weitgehend kontinuierlichen, aber paradigmatisch variierten Gebrauch der erlernten *patterns* erkennen mit dem Ziel, persönlich bedeutsame Inhalte in der englischen Sprache zum Ausdruck zu bringen. Erst gegen Ende des ersten Lernjahres ergänzt S2c erlernte formelhafte Sequenzen auch syntagmatisch, segmentiert oder konstruiert Äußerungen frei. Im Folgenden soll diese Entwicklung zusammenfassend dargestellt werden.

Eigenaktive Kombination formelhafter Sequenzen

S1e zeigt in ihren Dialogen mit Gesprächspartnerinnen und dem Gesprächspartner S1f über das gesamte Schuljahr hinweg insofern eine hohe Eigenaktivität, als sie *routines* wie auch *patterns* initiativ in die Dialoge einbringt (s. [Tabelle 6-171](#), [Tabelle 6-175](#), [Tabelle 6-179](#)). Diese Beobachtung entspricht der Tendenz eines relativ konstanten Gebrauchs formelhafter Sequenzen im Teilkorpus der leistungsschwächeren Kinder in UEI, UEII und UEIII (s. Kapitel 6.1.3.2.2).

Bemerkenswert ist, dass S1e auch über den erforderlichen Mindestdialog eines *class interview* hinaus den Dialog unaufgefordert weiterführt, indem sie u. a. eine weitere *Frage-routine* in den Dialog einbringt (s. [Tabelle 6-172](#)). In ähnlicher Weise, wie bereits im Falle der mittelstarken Schülerin S1c zu beobachten war (s. Kapitel 6.2.3.3), gelingt es auch der Schülerin S1e die Sequenz „*A little bit.*“ aus ihrem ursprünglichen Verwendungskontext im Rahmen des Inhaltsbereichs *weather* ‚herauszulösen‘ und auf einen neuen sprachlichen Kontext zu übertragen (s. [Tabelle 6-180](#)).

Eigenaktive paradigmatische Variationen

Das paradigmatische Variationsverhalten der Schülerin S1e nimmt im Laufe des Schuljahres ähnlich, wie bereits bei dem ebenso leistungsschwach eingeschätzten Schüler S2c zu sehen war (s. Kapitel 6.2.6.5), tendenziell zu. Darüber hinaus ist insofern auch eine Zunahme der Spezifität der Inhaltswörter zu erkennen, als S1e vermehrt Lexeme aus vorausgegangenen Unterrichtseinheiten oder aus anderen Verwendungskontexten in die *patterns* integriert. Während sich die paradigmatischen Füllelemente des *pattern* *What's your favourite_?* in UEI noch auf die zu Beginn des Schuljahres eingeführten Inhaltswörter, wie „*colour*“ und „*pet*“ beschränken (s. [Tabelle 6-171](#), Zeilen 4, 8; [Tabelle 6-173](#)), integriert S1e in UEII das im Unterricht nicht explizit eingeführte Inhaltswort „*car*“ (s. [Tabelle 6-177](#)) und in UEIII das Nomen „*beach*“ (s. [Tabelle 6-182](#)) in das *pattern* *What's your favourite_?*. Demzufolge entspricht auch das hier beobachtete Variationsverhalten den quantitativen Analyseergebnissen, die darauf hindeuten, dass leistungsschwächere Lernende nicht nur länger von den *patterns* Gebrauch machen, sondern auch von Beginn des Schuljahres an variabler mit den *patterns* umgehen als beispielsweise mittelstarke Kinder (s. Kapitel 6.1.4.2.1).

Von besonderem Interesse für die zentrale Frage dieser Arbeit erscheint insofern die paradigmatische Variation in der Äußerung „*What's your favourite car?*“ (s. [Tabelle 6-177](#)), als angesichts der Spezifität und des bereits in der Frage implizierten Vorhandenseins eines Lieblingsautos anzunehmen ist, dass S1e ihr Vorwissen bezüglich der Vorlieben des Gesprächspartners in den Dialog einfließen lässt. Da sie selbst kein Lieblingsauto hat, die The-

matik dennoch integriert, wurde vermutet, dass S1e dem leistungsschwächeren Gesprächspartner mit der Integration eines seiner Interessen entsprechenden Themas insofern entgegenkommen möchte, als sich der Gesprächspartner in dem maßgeblich von S1e bestimmten Dialog tendenziell eher unsicher zeigt und auf diese Weise ebenso die Möglichkeit erhält, sein Wissen zu demonstrieren (*face saving act*, vgl. Yule 1996: 61).

Darüber hinaus scheint die Schülerin S1e mit den vorgenommenen paradigmatischen Variationen aber auch ihre eigenen Mitteilungsbedürfnisse in die Dialoge integrieren zu wollen. So deutet z. B. das eingefügte Inhaltswort „*beach*“ in der Frage „*What’s your favourite beach?*“ insofern auf die Umsetzung eines persönlichen Mitteilungsbedürfnisses hin, als die Spezifität der Präpositionalkonstruktion „*in New Zealand*“ (s. Tabelle 6-182) im *pattern My favourite_is_* darauf schließen lässt, dass S1e in Anbetracht des inszenierten Strandkontextes und der mutmaßlichen Vorerfahrungen mit dem Land etwas ‚Eigenes‘ zum Ausdruck bringen möchte. Dies trifft insofern auch auf die eigenaktiv eingebrachte Frage „*Have you got a cat?*“ (s. Tabelle 6-179, Zeile 21) zu, als die nachfolgenden Äußerungen der Schülerin erkennen lassen, dass sie angesichts ihrer acht Katzen ein gesteigertes Mitteilungsbedürfnis hinsichtlich der Thematik ‚Haustiere‘ bzw. ‚Katzen‘ besitzt (s. auch *syntagmatische Ergänzungen*).

Neben vielfältigen Variationen der *patterns What’s your favourite_?*, *My favourite_is_* sowie *Have you got_?* sind u. a. auch Variationen der *patterns Can you_?* („*football*“, s. Tabelle 6-179, Zeile 5) und *Do you like_?* („*football*“, s. Tabelle 6-181) zu beobachten. Mittels der hier vorgenommenen paradigmatischen Variationen integriert die Schülerin Themen, die ihrem Interesse entsprechen. Zudem gelingt es der Schülerin, eine Vertiefung der bereits bestehenden Gesprächsthematik ‚Fußball‘ zu erzielen, indem sie lediglich das *pattern*, nicht das Inhaltswort „*football*“, austauscht.

Anders als bei dem ebenso leistungsschwachen Schüler S2c nimmt die Komplexität der paradigmatischen Füllelemente im Laufe des Schuljahres nur geringfügig zu. So werden die *slot fillers* „*blue*“ (s. Tabelle 6-171, Zeile 6) und „*cat*“ (s. Tabelle 6-174) des *pattern My favourite_is_* lediglich um ein weiteres Inhaltswort ergänzt („*blue and white*“, s. Tabelle 6-176 und „*cat and dog*“, s. Tabelle 6-175, Zeile 7). In lexikogrammatischer Hinsicht erscheinen hierbei im Wesentlichen zwei Aspekte problematisch. Zum einen integriert S1e die Nomen im zweiten *slot* des Antwort-*pattern* ohne den hierfür erforderlichen Artikel (s. auch Tabelle 6-174, Tabelle 6-186) und zum anderen modifiziert die Schülerin im Falle mehrgliedriger Füllelemente weder das Nomen im ersten *slot* noch das Verb entsprechend der Pluralform (s. Tabelle 6-176; Tabelle 6-175, Zeile 7). Ein Regelbewusstsein in Bezug auf

die Unterscheidung zwischen Singular- und Pluralform kann somit weitestgehend ausgeschlossen werden.

Eigenaktive syntagmatische Variationen

Das Merkmal der syntagmatischen Ergänzungen ist äußerst selten im Teilkorpus der Schülerin S1e zu beobachten und tritt zudem erst gegen Ende des Schuljahres auf. In beiden näher betrachteten Fällen erweitert S1e jeweils eine *routine*. In der Äußerung „*Yes I have {sie?}*“ (s. Tabelle 6-183) handelt es sich um eine deutschsprachige Ergänzung. Diese wurde angesichts der Vorfrage „*Have you got a cat?*“, in der nach dem Vorhandensein von nur einer Katze gefragt wurde, als Hinweis gedeutet, dass es sich um mehrere Katzen handelt. In der Äußerung „*Where are you from Jenny?*“ (s. Tabelle 6-185) nimmt S1e die Ergänzung des Namens „*Jenny*“ vor, um zu signalisieren, dass sie nicht nach dem Wohnort des Gesprächspartners fragt, sondern eine Information über eine dritte, nicht am Gespräch beteiligte Person einholen möchte. Offensichtlich gelingt es der Schülerin zwar noch nicht, eine *routine* entsprechend zu segmentieren und hinsichtlich der Zielsprachengrammatik der dritten Person Singular anzupassen, mittels des improvisierenden Umgangs (vgl. Kurtz 2001: 123) kann die Schülerin aber dennoch die gewünschten Informationen in Erfahrung bringen.

Segmentierungen

Segmentierungen treten im Teilkorpus der Schülerin insgesamt eher selten und zudem überwiegend erst gegen Ende des Schuljahres auf. Demzufolge kann auch aus der Perspektive der hier vorliegenden Einzelfallbetrachtung die aus der quantitativen Analyse hervorgegangene Annahme bestätigt werden, dass leistungsschwächere Schüler/-innen später als leistungsstark eingeschätzte Kinder beginnen, die erlernten formelhaften Sequenzen zu segmentieren bzw. zu analysieren (s. Kapitel 6.1.4.3). In UEII segmentiert S1e erstmalig eine im Unterricht mehrfach von der Lehrerin geäußerte Sequenz „*We have a blue/grey sky.*“, indem sie das Personalpronomen variiert und somit einen weiteren *slot* einfügt („*I have a blue sky.*“, s. Tabelle 6-178). Wenngleich die Äußerung pragmatisch inadäquat erscheint, deutet sie doch auf ein Bewusstsein hinsichtlich der Unterscheidung zwischen den Personalpronomen *I* und *we* hin. In einer anderen, hier näher betrachteten Äußerung („*From Sandy the favourite pet is dog.*“, s. Tabelle 6-186) segmentiert die Schülerin insofern das *pattern* *My favourite_is_*, als sie dieses zusätzlich an der *determiner*-Position variiert. Allerdings wird deutlich, dass es der Schülerin noch nicht gelingt, das Possessivverhältnis zielsprachenkonform auszudrücken.

Freie Konstruktionen

Die Schülerin S1e konstruiert Äußerungen überwiegend auf der Ein- und Zweiwortebene frei.

Für die Konstruktion ganzer Sätze, die über den Gebrauch formelhafter Sequenzen hinausgehen, benötigt die Schülerin noch Unterstützung, wie z. B. in der Äußerung „*I have* (ähm) (---) *eight*“ (s. Tabelle 6-183). Der Erfolg der hier als *ellipsis* (vgl. Yule 1996: 129) eingeordneten Äußerung basiert im Wesentlichen auf der kontextuellen Deutung der Gesprächspartnerin, die aus der vorangegangenen Frage schließen muss, dass es sich um acht Katzen handelt (s. auch Tabelle 6-184, Zeile 57).

In der Zusammenschau der hier betrachteten Merkmalsausprägungen des produktiv-dialogischen Sprechens wird deutlich, dass produktives Sprechen im Sinne einer Segmentierung erlernter formelhafter Sequenzen sowie frei konstruierter Äußerungen (*bottom-up*) als auch im Sinne eines zunehmenden Regelbewusstseins (*top-down*) nur eine untergeordnete Rolle spielt. Vielmehr kommt dem produktiven Gebrauch der erlernten *patterns* sowie deren paradigmatischer Variationen insofern eine zentrale Bedeutung zu, als die Schülerin sprachlich nur geringfügige Risiken eingehen muss, um verschiedene Inhaltskonzepte, die ihrem persönlichen Informations- wie auch Mitteilungsbedürfnis entsprechen, in die Dialoge einzubringen (s. auch Kapitel 6.2.6.3).

Darüber hinaus erscheinen auch im Falle der Schülerin S1e das offene Übungsformat *5 min chat* wie auch die offene Konzeption der Aufgaben am Ende einer Unterrichtseinheit insofern begünstigende Faktoren für das hier gezeigte mündliche Sprachkönnen zu sein, als die Schülerin freie Wahlmöglichkeiten hinsichtlich der einzusetzenden Inhaltswörter hat. In Anbetracht der hier dargestellten individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerin S1e, die erkennen ließen, dass das Mädchen eine eher zurückhaltende bis introvertierte Schülerin ist, die zudem sehr leise spricht (s. 2_L1) und nur selten direkten Kontakt zu Gleichaltrigen sucht (s. Kapitel 6.2.7.1), erscheint es bemerkenswert, dass S1e in den hier betrachteten Dialogen eine teilweise aktiv-steuernde Rolle einnimmt, indem sie zunehmend selbstsicherer Inhalte, die offensichtlich ihrem persönlichen Interesse entsprechen, mittels entsprechender paradigmatischer Variationen in die Dialoge integriert.

Anders als beispielsweise im Falle der Schülerin S1c (s. Kapitel 6.2.3.3) wurde die Art der Partnerkonstellation als möglicher Erklärungsansatz für das produktive Sprechen weitgehend ausgeschlossen. Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass sich die Partnerkonstellation von zwei eher leistungsschwächeren Kindern in der sprachlich besonders herausfordernden zweiten Erhebungsaufgabe insofern eher ungünstig auf das

gezeigte mündliche Sprachkönnen auswirkt, als beide Kinder nicht in der Lage sind, die Aufgabe ohne meine Unterstützung zu meistern.

In Bezug auf weitere, womöglich begünstigende Faktoren für das produktive Sprechen deutet die fallanalytische Betrachtung der Schülerin darauf hin, dass insbesondere die Sprechhandlungssituation von hoher Relevanz für das zunehmend aktivere Gesprächsverhalten zu sein scheint. Im Vergleich zum Plenumsunterricht fühlt sich die eher zurückhaltende Schülerin in der ‚geschützten‘ sozialen Handlungsstruktur der simultanen Partnerarbeit offenbar wohler (s. auch Kapitel 6.2.7.1) und ist scheinbar nur hier in der Lage, ihr sprachliches Wissen flexibel abzurufen und auf neue Kontexte zu übertragen. Die simultane Partnerarbeit stellt demnach einen begünstigenden Faktor für die Entwicklung des produktiven Sprechens der hier vorgestellten Schülerin S1e dar.

Angesichts der eher zurückhaltenden Persönlichkeit des Mädchens – insbesondere gegenüber der Lehrkraft und mir als Forscherin – erscheint es zunächst verwunderlich, dass sie sich in einem Dialog zusammen mit der Gesprächspartnerin S1p hinsichtlich eines unbekannten englischen Wortes, welches sie für die Konstruktion einer Äußerung benötigt, an mich wendet. Hieraus schließe ich, dass es weniger die erwachsenen Personen im Plenumsunterricht sind, die die Schülerin in ihren sprachlichen Produktionen hemmen, sondern womöglich eher die gleichzeitige Anwesenheit einer Vielzahl von Kindern. Da sich die Schülerin gegen Ende des Schuljahres auch im Plenumsunterricht zunehmend häufiger mit Wortmeldungen am Unterrichtsgeschehen beteiligt, kann angenommen werden, dass ihr die positiven sprachlichen Erfahrungen in der ‚privaten‘ Dialogsituation mit einem anderen Kind zunehmend Sicherheit geben, sich auch vor den anderen Schülerinnen/Schülern der Klasse mehr zuzutrauen. Für die Entwicklung des produktiven Sprechens erscheint dies insofern von Relevanz, als es u. a. eines positiven Selbstkonzeptes bedarf, um eigene Bedürfnisse im Dialog mit anderen kommunizieren zu können (s. auch Kapitel 6.2).

7 Fallübergreifende Tendenzen hinsichtlich der Ausprägung produktiven Sprechens in mündlichen Schülerdialogen des ersten Lernjahres (3. Klasse)

In der Zusammenschau der hier betrachteten Einzelfälle konnte sowohl aus produkt- als auch aus prozessorientierter Perspektive ein umfangreiches Bild hinsichtlich der Ausprägung der erarbeiteten Merkmale produktiven Sprechens (s. Kapitel 2.2.5.3) in den Schülerkorpora zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen gewonnen werden. Darüber hinaus erscheint es im Hinblick auf die zentrale Frage dieser Arbeit (s. Kapitel 1.3.1, Kapitel 1.3.2) von Interesse, auch aus fallübergreifender Perspektive Tendenzen hinsichtlich der Merkmalsausprägung produktiven Sprechens in den Schülerkorpora der drei Leistungsniveaus herauszuarbeiten.

Ein zentraler Aspekt in der Analyse des produktiv-dialogischen Sprechens, der in der korpuslinguistischen Frequenzanalyse nicht angemessen berücksichtigt werden konnte, stellt die Eigenaktivität einer Äußerung dar (s. Kapitel 6.2.1 bis Kapitel 6.2.7, jeweils *kontextuelle Ebene*). Der formelhafte Sprachgebrauch, die paradigmatische/syntagmatische Variation formelhafter Sequenzen oder die Segmentierung dieser wurden als eigenaktiv gewertet, sofern die *routine*/das *pattern* nachweislich ohne externen Impuls geäußert wurde, d. h. ohne vorhandene visuelle Unterstützung in Form eines Tafelanschriebs, Arbeitsblattes oder einer *cue card* Übersicht bzw. ohne dass in der Videoaufnahme der Rückgriff der Schülerin/des Schülers auf eine vorhandene visuelle Unterstützung zu beobachten war. Erfolgte ein externer Impuls durch die anwesende Englischlehrerin oder durch mich als Forscherin, wurde im analytischen Prozess sowohl der Inhalt des Impulses als auch im Falle englischsprachiger Impulse die Wahl der Sprache berücksichtigt, um auf dieser Grundlage die Eigenaktivität der nachfolgenden Äußerung der Schülerin/des Schülers inhaltlich wie auch formal-sprachlich einordnen zu können.

Die Bestimmung der eigenaktiven paradigmatischen und syntagmatischen Variationen erforderte zudem den Ausschluss, dass es sich um eine identische Gegenfrage handelte, die nicht auf der Initiative des Lernenden basierte. Anders als im Falle des Merkmals der eigenaktiven Kombination formelhafter Sequenzen wurden Frage-*patterns*, die zwar als Gegenfrage zu werten waren, jedoch mit einem anderen Füllwort variiert wurden, als eigenaktiv gewertet, da hier nicht die eigenaktive Verwendung des *pattern* vordergründig schien, sondern das eigenaktive Variieren.

In dem hier vorliegenden Kapitel werden unter Berücksichtigung der lexikogrammatischen, semantisch-pragmatischen und kontextuellen Analysen in den vorangegangenen Einzelfallbetrachtungen von sieben Drittklässlerinnen/-klässlern sowie unter Einbezug der quantitativen Ergebnisse (s. Kapitel 6.1) produkt- wie auch prozessbezogene Tendenzen hinsichtlich des produktiven Sprachgebrauchs im ersten Lernjahr (3. Klasse) herausgearbeitet (s. Kapitel 7.1). Auf dieser empirischen Grundlage werden nachfolgend vier objektiv beobachtbare Hinweise für die Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse vorgestellt (s. Kapitel 7.2).

7.1 Typische Ausprägung der Merkmale produktiven Sprechens aus fallübergreifender Perspektive in dieser Untersuchung

Eigenaktive Kombination formelhafter Sequenzen

Ein Merkmal des dieser Arbeit zugrunde liegenden Verständnisses produktiven Sprechens stellt die eigenaktive Kombination formelhafter Sequenzen (*routines/patterns*) in einem neuen sprachlichen Kontext dar (s. Kapitel 2.2.5.3). Die hier vorgenommenen Einzelfallbetrachtungen ließen erkennen, dass alle sieben Kinder eigenaktiv formelhafte Sequenzen in spontan-sprachliche Dialoge einbringen können. Demzufolge sind auch die eher als leistungsschwach eingeschätzten Lernenden S2c und S1e in der Lage, erlerntes lexikalisches Wissen initiativ auf neue sprachliche Kontexte zu übertragen. Dennoch manifestieren sich insofern erkennbare Unterschiede hinsichtlich der Merkmalsausprägung in den Teilkorpora der drei Leistungsniveaus, als die beiden leistungsstärkeren Kinder S1a und S2b in UEI und UEII ein vergleichsweise großes Spektrum verschiedener eigenaktiv eingebrachter *routines* und *patterns* in den Dialogen aufweisen, wohingegen die Schüler/-innen der beiden anderen Leistungsniveaus zunächst überwiegend von dem *pattern* *What's your favourite_?* und einigen *routines*, wie *Hello!*, *What's your name?* oder *How old are you?*, Gebrauch machen. Lediglich der mittelstark eingeschätzte Schüler S2e bringt bereits ab UEII zunehmend auch andere *patterns*, wie *Do you like_?* (s. [Tabelle 6-112](#)) und *Have you got_?* (s. [Tabelle 6-119](#), Zeile 13), in die Dialoge ein. Die eher als leistungsschwach eingeschätzten Lernenden S1e und S2c äußern – sofern hier überhaupt ein eigenaktiver *pattern*-Gebrauch zu beobachten war – nahezu ausschließlich das Frage-*pattern* *What's your favourite_?* initiativ.

Eine zentrale Bedeutung des *pattern* *What's your favourite_?* zeichnete sich insofern bereits auf Grundlage der quantitativen Analyseergebnisse ab, als die Schüler/-innen unabhängig von ihrem Leistungsniveau in allen drei Unterrichtseinheiten vorrangig von den beiden *patterns* *What's your favourite_?* und *My favourite_is_*. Gebrauch machen (s. Kapitel

6.1.4.2.2, Tabelle 6-9). Darüber hinaus konnte beobachtet werden, dass zwar leistungstärkere Kinder in UEI noch tendenziell häufiger als Schüler/-innen der beiden anderen Leistungsniveaus die *patterns* *What's your favourite_?* und *My favourite_is/are_* verwenden, dass aber in UEII, UEIII und in der Erhebung die Verwendungshäufigkeit der benannten *patterns* in den Teilkorpora der mittelstark und leistungsschwach eingeschätzten Kinder tendenziell höher ausfällt als bei den leistungsstarken Lernenden (s. Kapitel 6.1.4.2.2, Tabelle 6-9). Die Tendenzen der qualitativ-fallorientierten Analyse unterstützen demnach die quantitativen Ergebnisse insofern, als auch unter Berücksichtigung des Aspekts der Eigenaktivität die zentrale Bedeutung der *patterns* *What's your favourite_?* und *My favourite_is_* zu Beginn des Lernjahres und darüber hinaus – insbesondere aber für mittelstarke und leistungsschwächere Schüler/-innen – zu erkennen war.

Vor dem Hintergrund, dass neben dem Dialogformat (in Bezug auf eine Rollentrennung zwischen Fragendem und Antwortendem im *school radio interview*) auch die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen (Extrovertiertheit/Introvertiertheit) sowie die Partnerkonstellation tendenziell Einfluss auf die gezeigte Eigenaktivität hatten, erscheint die alleinige Berücksichtigung der eigenaktiven Kombinationen für die Einschätzung des produktiven Sprechens nicht hinreichend (s. weitere Merkmale produktiven Sprechens).

Eigenaktive paradigmatische Variationen

Das Merkmal der eigenaktiven paradigmatischen Variation der erlernten *patterns* konnte bei allen sieben Schülerinnen/Schülern beobachtet werden und scheint demnach leistungsniveauunabhängig eine zentrale Rolle in der Entwicklung des produktiven Sprechens im ersten Lernjahr (3. Klasse) einzunehmen. In Übereinstimmung mit der frequenzanalytischen Betrachtung, die darauf hindeutete, dass die erlernten *patterns* im Gesamtkorpus zunehmend produktiver gebraucht werden (s. Kapitel 6.1.4.1.1), weisen auch die Fallbetrachtungen auf einen tendenziell zunehmenden produktiven Gebrauch hin. Zwar werden in UEI noch vorrangig Inhaltswörter des aktuellen Inhaltsbereichs *pets* oder Inhaltswörter vorausgegangener Unterrichtseinheiten, wie *colours* und *numbers*, in die *slots* eingefügt, ab UEII jedoch zunehmend auch Inhaltswörter, die nicht explizit im Unterricht eingeführt wurden und demnach teilweise als Resultat inzidenzieller Lernprozesse (vgl. Dörnyei 2009: 141-142) gewertet wurden (z. B. „*name sign*“, s. Tabelle 6-54; „*car*“, s. Tabelle 6-82, Tabelle 6-177; „*school*“, s. Tabelle 6-130; „*my family*“, s. Tabelle 6-137). Darüber hinaus waren auf allen Leistungsniveaus ab UEII auch paradigmatische Füllelemente zu beobachten, die aller Wahrscheinlichkeit nach im außerschulischen Umfeld erlernt wurden (z. B. „*tree*“, s. Tabelle 6-52, Zeile 6; „*Porsche*“, s. Tabelle 6-82; „*Lamborgini*“, s. Tabelle 6-86, Zeile 15; „*Ipod Touch*“, s. Tabelle 6-111; „*New Zealand*“, s. Tabelle 6-182).

Besonders interessant erscheint, dass sowohl die leistungsstarke Schülerin S1a als auch die mittelstark eingeschätzte Schülerin S1c die paradigmatischen Füllelemente der *patterns* frei konstruieren („Do you like **jumping the horse**?“, s. Tabelle 6-31; „What’s your favourite **colour car**?“, s. Tabelle 6-89). Während S1a eine Verbkonstruktion mittels der ihr zur Verfügung stehenden lexikalischen Ressourcen frei formuliert, um ihre Gesprächspartnerin zu fragen, ob sie die Sportart des Pferdespringens mag, fügt S1c zwei Nomen aneinander, um sich nach der Lieblingsautofarbe des Dialogpartners zu erkundigen.

Trotz der generell starken Ausprägung des Merkmals der paradigmatischen Variation zeichnen sich insofern auch Unterschiede in den Dialogen leistungsstarker, mittelstarker und leistungsschwächerer Kinder ab, als der variierte Gebrauch der *patterns* im Laufe des Schuljahres – insbesondere aber in der Erhebungsphase – bei den leistungsschwächeren Kindern im Gegensatz zu den Lernenden der beiden anderen Leistungsniveaus tendenziell zunimmt. Dies entspricht den quantitativen Analyseergebnissen insofern, als auch hier zu erkennen war, dass leistungsschwächere Lernende nicht nur länger von den *patterns* (hier: in Bezug auf *What’s your favourite_?* und *My favourite_is/are_.*) Gebrauch machen, sondern auch von Beginn des Schuljahres an variabler mit den *patterns* umgehen als beispielsweise mittelstarke Kinder (s. Kapitel 6.1.4.2.1).

Die mit dem beobachteten paradigmatischen Variationsverhalten realisierten Kommunikationsbedürfnisse stellen sich vielseitig und teilweise komplex dar. Der leistungsstarken Schülerin S1a gelingt es mithilfe ihrer paradigmatischen Variationen, inhaltliche Bezüge zu weiterführenden Mitteilungsabsichten herzustellen, die sie im Laufe des Dialogs mittels segmentierter oder frei konstruierter Äußerungen umsetzt (s. Kapitel 6.2.1.2.2). Darüber hinaus erscheint die paradigmatische Variation des *pattern Have you got_?* mit der Nominalkonstruktion „a name sign“ (s. Tabelle 6-54) unter Berücksichtigung der kontextuellen Gegebenheiten der Dialogsituation insofern bemerkenswert, als der leistungsstarke Schüler S2b auf diese Weise möglicherweise auf das nicht umgehängte Namensschild seiner Gesprächspartnerin hinweist und somit einen indirekten Sprechakt realisiert. Im Falle mittelstarker und schwächerer Schüler/-innen konnte ausschließlich unter Einbezug der jeweils vorliegenden kontextuellen Analysen der hier näher betrachteten Äußerungen herausgearbeitet werden, dass auch diese Kinder im Rahmen der paradigmatisch variierten Frage-*patterns* persönliche Mitteilungsbedürfnisse umsetzen. Möglicherweise aufgrund des eher geringen Ausmaßes fremdsprachlichen Könnens im ersten Lernjahr sind die Lernenden allerdings noch nicht in der Lage, ihre kommunikativen Bedürfnisse eigenständig zu vertiefen (s. z. B. Tabelle 6-111, Tabelle 6-93, Tabelle 6-136, Tabelle 6-182).

Während die beiden leistungsstärkeren Kinder in UEIII bereits verstärkt Segmentierungen vornehmen oder Äußerungen frei konstruieren (s. u., *Segmentierungen, freie Konstruktionen*), scheinen mittelstarke und leistungsschwächere Lernende eher das sprachfunktionale Spektrum der ihnen zur Verfügung stehenden *patterns* und Inhaltswörter auszuweiten bzw. zu vertiefen. Dies äußert sich u. a. darin, dass die als Hyponyme eingeführten Lexeme, wie „horse“ (s. Tabelle 6-93) oder „cat“ (s. Tabelle 6-94) in das Frage-pattern *What's your favourite_?* integriert werden, so dass sie die Funktion eines Hyperonyms einnehmen. S2e fügt beispielsweise den Eigennamen „Ipod Touch“ ein (s. Tabelle 6-111), um seinen befreundeten Gesprächspartner zu fragen, ob dieser ein solches Gerät besitzt. Angesichts der hier dargestellten Fragen, die implizieren, dass die Gesprächspartnerin ein Lieblingssperd oder eine Lieblingsskatze hat bzw. der Gesprächspartner ähnlich technikinteressiert ist wie der Fragende selbst, wurde deutlich, dass entweder inhaltliche Bezüge zu zuvor eingebrachten Informationen hergestellt werden oder dass auf bereits vorhandenes Vorwissen bezüglich der Gesprächspartner/-innen zurückgegriffen wird. Auch die eigenen Antworten auf die jeweils erfolgten Gegenfragen, in denen ebenso spezifische Füllelemente, wie z. B. spezielle Pferderassen genannt werden, deuten auf eigene Mitteilungsbedürfnisse hin.

Eine Vertiefung des sprachfunktionalen Potenzials der erlernten *patterns* wird auch insofern deutlich, als verschiedene Schüler/-innen zwar das paradigmatische Füllelement beibehalten, aber eine Variation der *patterns* vornehmen. Zum Beispiel fragt die Schülerin S1e ihre Gesprächspartnerin, ob diese Fußballspielen kann („*Can you play **football**?*“, s. Tabelle 6-179, Zeile 4). Nachdem die Schülerin die Frage verneint, erkundigt sich S1e scheinbar gezielt danach, ob sie denn – möglicherweise auch in Anbetracht der zeitgleich stattgefundenen Fußballweltmeisterschaft – Fußball mag („*Do you like **football**?*“, s. Tabelle 6-181). In einer anderen Beispieläußerung nimmt S2b angesichts der bereits thematisierten Lieblingshaustiere insofern eine Vertiefung der Gesprächsthematik vor, als er seinen Dialogpartner danach fragt, ob er denn ein eigenes Haustier besitzt („*Have you got **a pet**?*“, s. Tabelle 6-51).

In zwei weiteren Fällen wurden die jeweils vorgenommenen paradigmatischen Variationen als *face saving act* (vgl. Yule 1996: 61) gedeutet, da die Schülerin S1c mittels der eigenaktiv vorgenommenen paradigmatischen Variation eine für den Gesprächspartner möglicherweise unangenehme Frage gezielt vermeidet („*What's your favourite **boyfriend**?*“, s. Tabelle 6-87) bzw. S1e ihrem Dialogpartner angesichts des bislang eher unsicheren Gesprächsverhaltens die Möglichkeit gibt, auch sein Wissen unter Beweis zu stellen („*What's your favourite **car**?*“, s. Tabelle 6-177). S2e nutzt das pattern *My name is_* in UEIII sogar, um einen Scherz

zu initiieren, indem er nicht seinen eigenen Namen, sondern den des Gesprächspartners einfügt („*My name is (S2I)*.“, s. [Tabelle 6-116](#)).

Die Vielseitigkeit der umgesetzten Kommunikationsbedürfnisse mittels minimaler formal-sprachlicher Variationen von Kindern unterschiedlicher Leistungsniveaus deutet darauf hin, dass produktives Sprechen bereits während des ersten Lernjahres (3. Klasse) angebahnt werden kann.

In lexikogrammatischer Hinsicht zeichnete sich im Bereich des paradigmatischen Variationsverhaltens ab, dass trotz der eingesetzten aufmerksamkeitslenkenden Verfahren im Rahmen der erfolgten semi-kommunikativen Übungen (s. Kapitel 5.3.2.1) eine formal-sprachlich differenzierte Anwendung der Antwort-*patterns* *My favourite_is_* und *My favourite_are_* sowie der Frage-*patterns* *What's your favourite_?* und *Who's your favourite_?* nur in Ausnahmefällen möglich ist. Hier war tendenziell zu erkennen, dass eher die beiden leistungsstärkeren Lernenden dazu in der Lage sind, neben der Bedeutungsebene auch die Formsprache in den spontansprachlichen Dialogen zu berücksichtigen. Da eine konsequente zielsprachenkonforme Umsetzung, z. B. im Falle der Unterscheidung zwischen Singular- und Pluralform oder der Fragewörter *what* und *who*, in obligatorischen Kontexten noch nicht möglich ist, kann zwar nicht auf entsprechend verinnerlichte Regeln geschlossen werden, aber auf ein beginnendes Regelbewusstsein dagegen schon. Demgegenüber deuten die Äußerungen der mittelstarken und leistungsschwachen Kinder in den genannten Bereichen eher darauf hin, dass hier noch kein Regelbewusstsein entwickelt wurde. Die mittelstark eingeschätzte Schülerin S3d und der leistungsschwach eingeschätzte Schüler S2c stellen in diesem Zusammenhang insofern Ausnahmen dar, als S3d in UEIII (s. [Tabelle 6-136](#)) und S2c in der Erhebungsphase (s. [Tabelle 6-169](#)) sowohl das Verb als auch das Nomen im ersten *slot* zielsprachengemäß der Pluralform anpassen. Jedoch kann auch in diesen Fällen – ähnlich wie bei den leistungsstärkeren Kindern – lediglich von einem beginnenden Regelbewusstsein ausgegangen werden.

Beim paradigmatischen Variieren der beiden *patterns* *Can you_?* und *Do you like_?* kommt insofern eine weitere formal-sprachliche Herausforderung zum Tragen, als die genannten *patterns* eine gezielte Differenzierung zwischen Infinitiv und *gerund* (Verb mit *-ing* Form) erfordern. Vor dem Hintergrund der hier analysierten Beispieläußerungen scheint dies jedoch weder der leistungsstarken Schülerin S1a noch der mittelstarken Schülerin S1c zu gelingen. In den anderen Schülerteilkorpora ließen sich keine entsprechenden Kontexte finden, in denen eine bewusste Differenzierung zwischen beiden Formen erforderlich gewesen wäre.

Eigenaktive syntagmatische Variationen

Das Merkmal der eigenaktiv vorgenommenen syntagmatischen Variation der erlernten formelhaften Sequenzen ist zwar auf allen drei Leistungsniveaus beobachtbar, stellt sich aber hinsichtlich seiner Ausprägungsstärke vollkommen different dar. Während bei der mittelstarken Schülerin S3d und bei den beiden leistungsschwächeren Kindern S1e und S2c lediglich eine syntagmatische Ergänzung in den jeweiligen Schülerkorpora zu finden ist, tritt das Merkmal bei den beiden leistungstärkeren Kindern S1a und S2b deutlich häufiger und bereits zu einem früheren Zeitpunkt im Lernprozess auf.

Die beobachteten Ergänzungen stellen sich in lexikogrammatischer und semantisch-pragmatischer Hinsicht vielseitig dar, dienen aber im Wesentlichen drei maßgebenden Funktionen: (1) Kohärenz/Flüssigkeit, (2) Informationsbeschaffung/-vergabe über Dritte, (3) Mitteilung nicht erfragter Informationen.

(1) Kohärenz/Flüssigkeit

In den Dialogen der Schülerin S1a wie auch des Schülers S2b sind Ergänzungen der *patterns* mit der Konjunktion *and* zu beobachten (z. B. „*I’m nine years old **and you?***“, s. Tabelle 6-29; „***And** it’s the twenty-sixth of March. **And** it’s Wednesday.*“, s. Tabelle 6-56). Diese tragen insofern zu einer kohärenten und flüssigen Dialoggestaltung bei, als die Gegenfrage nicht in identischer Form wiederholt werden muss und eine inhaltliche Verknüpfung zwischen den verschiedenen Äußerungen erzielt wird. Der Kohärenz der geführten Dialoge dienen auch die syntagmatischen Ergänzungen des Schülers S2b mittels des Adverbs „*too*“, wie z. B. in „*I am nine years old, **too**.*“ (s. Tabelle 6-61, Zeile 5), da er auf diese Weise einen inhaltlichen Bezug zu den vorhergehenden Äußerungen seiner/seines Gesprächspartnerin/-partners herstellt.

(2) Informationsbeschaffung/-vergabe über Dritte

Syntagmatische Variationen werden vorgenommen, um die erlernten *patterns/routines* auf das Einholen von Informationen bezüglich Dritter auszuweiten. Überwiegend mittelstarke und leistungsschwächere Kinder fügen die ergänzenden Segmente an die erlernten formelhaften Sequenzen an (z. B. „*What’s your favourite star {für} **Peter?***“, s. Tabelle 6-144; „*How old are you **is Marc?***“, s. Tabelle 6-170; „*Where are you from **Jenny?***“, s. Tabelle 6-185). In lexikogrammatischer Hinsicht deuten die beobachteten syntagmatischen Ergänzungen allerdings darauf hin, dass die Lernenden noch nicht in der Lage sind, die erlernten formelhaften Sequenzen entsprechend der dritten Person Singular zu modifizieren. Im Teilkorpus der leistungstarken Schülerin S1a sind zudem Äußerungen zu beobachten, in denen

die syntagmatischen Ergänzungen eingeschoben werden [z. B. „*My cat's name is* (Name der Katze).“, s. Tabelle 6-16)], so dass eine zielsprachenkonforme Konstruktion entsteht.

(3) Mitteilung nicht erfragter Informationen

In einem dritten Fall dienen die syntagmatischen Variationen vorrangig dazu, weiterführenden Informationen an Antwort-*routines/-patterns* anzufügen, nach denen der/die Gesprächspartner/-in zuvor nicht explizit gefragt hat, wie z. B. die syntagmatischen Ergänzungen der *routine* *Yes, I have*. durch die Schülerin S1a („*Yes, I have **it a cat.***“, s. Tabelle 6-21; „*Yes, I have **a sister and two brother.***“, s. Tabelle 6-41) bzw. die Schülerin S1e („*Yes, I have **{sie?}***“, s. Tabelle 6-183) oder die syntagmatischen Ergänzungen des *pattern* *I am_./I'm_*. durch den Schüler S2b („*I am okay **because I don't have my book.***“, s. Tabelle 6-62).

Segmentierung formelhafter Sequenzen

Die Segmentierungstätigkeit scheint bei den eher leistungsstärkeren Kindern insofern stärker ausgeprägt als bei den Schülerinnen/Schülern der beiden anderen Leistungsniveaus, als S1a wie auch S2b zum einen häufiger und zum anderen tendenziell früher im Lernprozess beginnen, die erlernten formelhaften Sequenzen zu segmentieren bzw. zu analysieren. Vergleicht man die Segmentierungstätigkeit von Kindern des Leitungsmittelfeldes mit den eher leistungsschwächeren Lernenden, so deuten die vorliegenden Ergebnisse darauf hin, dass die beiden leistungsschwächeren Kinder S1e und S2c erst in UEIII beginnen, die erlernten Sequenzen zu segmentieren. Darüber hinaus lassen die Ergebnisse tendenziell erkennen, dass die meisten Segmentierungen – unabhängig von dem jeweiligen Leistungsniveau – in der Erhebungsphase auftreten. Die Tendenzen der Einzelfallbetrachtungen unterstützen somit die im quantitativen Analyseteil bereits mehrfach geäußerte Vermutung, dass die Konzeption der zweiten Aufgabe, Informationen über Dritte einzuholen bzw. zu geben, ein Aufbrechen der ursprünglich für die erste und zweite Person erlernten *patterns/routines* erforderte, so dass die Segmentierungstätigkeit der Lernenden zunimmt (s. z. B. Kapitel 6.1.3.3).

Die lexikogrammatiken Analysen der hier näher betrachteten Beispieläußerungen lassen im Wesentlichen drei verschiedene Formen der Segmentierung formelhafter Sequenzen erkennen: (1) die Segmentierung eines *pattern*, (2) die Segmentierung einer *routine* und (3) die Rekombination eines oder mehrerer Sequenzsegmente in einer neuen Äußerung. Im Folgenden werden die drei Formen jeweils beschrieben und anschließend hinsichtlich ihrer vorrangig eingenommenen Funktionen in den spontansprachlichen Schülerdialogen näher betrachtet.

(1) Segmentierung eines *pattern*

Ein *pattern* wird segmentiert, indem ein weiteres Segment neben dem/den bereits bekannten *open slot*/-s variiert wird. Zum Beispiel wurde in der Äußerung „**From Sandy the favourite pet is dog.**“ (s. Tabelle 6-186) die *determiner*-Position in der Nominalkonstruktion des *pattern* **My favourite_is_** zusätzlich variiert. Die hier benannte Variante eines Segmentierungsprozesses wird von allen sieben Schülerinnen/Schülern in mindestens einem (S2e, S3d, S2c, S1e) bis maximal in zwölf Fällen (S1a) umgesetzt. Den Lernenden dienen die Segmentierungen vorrangig dazu, Fragen über dritte Personen zu stellen bzw. auch, um Informationen über Dritte mitzuteilen.

(2) Segmentierung einer *routine*

Gemäß der hier erarbeiteten Definition wird eine *routine* im Unterricht zwar invariabel, d. h. ohne das Aufzeigen potenziell variabler *slots*, eingeführt, diese muss sich aber nicht grundsätzlich syntaktisch intransparent darstellen (s. Kapitel 2.1.4), so dass einzelne Segmente innerhalb der invariabel erlernten Sequenz ausgetauscht werden können (s. z. B. Tabelle 6-38). Mittels einer Segmentierung an der Verbposition weicht die Schülerin S1a von der bekannten Antwort-*routine* *Yes, I like. ab, um eine Spezifizierung der ursprünglichen Sprachfunktion vorzunehmen („Yes, I **love**.“, s. Tabelle 6-38). S1a bringt auf diese Weise insofern ein gesteigertes Gefühl zum Ausdruck, als sie die Frage, ob sie Reiten mag, nicht nur bestätigt, sondern mitteilt, dass sie Reiten liebt.²¹⁹

Die Segmentierung von *routines* ist insgesamt weniger häufig und vornehmlich bei leistungsstärkeren Kindern zu beobachten. Ein möglicher Grund hierfür stellt aus lexikogrammatistischer Perspektive die Tatsache dar, dass die Schüler/-innen die *routines* ohne füllbaren *slot* erlernen, während im Falle der *patterns* bereits bekannt ist, dass mindestens ein Segment austauschbar ist (s. Kapitel 2.1.4). Demzufolge stellt die Segmentierung einer *routine* möglicherweise insofern eine größere sprachliche Herausforderung dar, als diese überhaupt erst als segmentierbar erfahren werden muss.

(3) Rekombination Sequenzsegmente

Bei den beobachteten Rekombinationen von einem bis mehreren Sequenzsegment/-en in einer neuen Äußerung erscheint der Bezug zu einer bestimmten, zuvor erlernten formelhaften Sequenz von allen hier beschriebenen Segmentierungsprozessen am geringsten

²¹⁹ In ähnlicher Weise bringt insofern auch der leistungsstarke Schüler S2b ein gesteigertes Gefühl zum Ausdruck, als er die *routine* Yes, I do. in einem hier nicht näher analysierten Dialog segmentiert („Yes, I **love it**.“, s. 3_3_S2b_S2h, Zeile 9), um auszudrücken, dass er Deutschland (möglicherweise auch die deutsche Fußball-nationalmannschaft) nicht nur mag, sondern liebt.

wahrnehmbar. Dennoch kann in der Äußerung mindestens ein Segment einer im Unterricht explizit thematisierten formelhaften Sequenz erkannt werden. Zum Beispiel wird in der Äußerung „**How old the brother?**“ (s. Tabelle 6-122) das Segment „*How old*“ der routine *How old are you?* mit der frei formulierten Nominalkonstruktion „*the brother*“ in einer neuen Frage rekombiniert. Die Rekombination von mindestens einem bzw. auch zwei Sequenzsegmenten tritt vergleichsweise häufig auf und ist ähnlich wie die Segmentierung der *patterns* bei allen sieben Lernenden zu beobachten.

Jene Segmentierungen, die hier als zielgerichtet gedeutet wurden und die nicht aus einer fehlerhaft abgespeicherten formelhaften Sequenz resultieren, lassen sich im Wesentlichen zwei Funktionen zuordnen: a) sprachfunktionale Präzisierung/Modifikation der erlernten *routines/patterns* und b) Verneinung.

a) Sprachfunktionale Präzisierung/Modifikation der erlernten *routines/patterns*

Eine sprachfunktionale Präzisierung eines *pattern* konnte im Falle der leistungsstarken Schülerin S1a insofern beobachtet werden, als sie mit ihrer Äußerung „*Do you have a favourite colour?*“ (s. Tabelle 6-35) scheinbar gezielt von dem erlernten Frage-*pattern* *What's your favourite_?*, das bereits das Vorhandensein einer Lieblingsfarbe impliziert, abweicht und sich zunächst danach erkundigt, ob die Gesprächspartnerin überhaupt eine Lieblingsfarbe hat, bevor sie sie fragt, um welche es sich im Genauen handelt.

Ähnlich, wie bereits im Falle der Segmentierungen eines *pattern* zu sehen war, werden Segmentierungen vorgenommen, um *routines/patterns*, die ursprünglich erlernt wurden, um Informationen über den/die Gesprächspartner/-in in der zweiten Person Singular einzuholen bzw. Aussagen in der ersten Person Singular zu treffen, auf die Informationsbeschaffung bzw. -vergabe Dritter zu übertragen. Sowohl der als leistungsstark eingeschätzte Schüler S2b als auch die eher im Leistungsmittelfeld eingeordneten Kinder S1c und S2e rekombinieren in verschiedenen Äußerungen Sequenzsegmente, um Informationen über den Bruder der Gesprächspartnerin („**How old he?**“, s. Tabelle 6-71) oder die auf den Steckbriefen abgebildeten Kinder der zweiten Erhebungsaufgabe („**Favourite football player** {bei} *Brian*“, s. Tabelle 6-125; „**How old the brother?**“, s. Tabelle 6-122) einzuholen bzw. mitzuteilen („**The Peter telephone number it's**“, s. Tabelle 6-104). Die Auslassung des Verbs und das Unvermögen, ein Possessivverhältnis zielsprachenkonform zum Ausdruck zu bringen, deuten in den hier dargestellten Äußerungen allerdings noch auf erhebliche lexikogrammatikalische Defizite der Drittklässler/-innen hin.

b) Verneinung

Zum anderen dienen verschiedene Rekombinationen von einem bzw. zwei Sequenzsegmenten in einer neuen Äußerung beispielsweise den Schülerinnen S1a und S1c dazu, entweder eine offene Frage der/des Gesprächspartnerin/-partners zu verneinen (z. B. „*My favourite star I have **don't** no favourite star.*“, s. Tabelle 6-39; „*No, I have got **a favourite soccer player.***“, s. Tabelle 6-83; „*Not like Peter **it's** doing homeworks.*“, s. Tabelle 6-107) oder eine Verneinung in eine offene Frage („*And what **don't** like Sandy?*“, s. Tabelle 6-49; „*What **don't** like Sandy?*“, s. Tabelle 6-77) zu integrieren. Diese Äußerungen lassen zwar bereits ein ‚Gespür‘ für die verneinenden Segmente *No* und *not* innerhalb der ganzheitlich erlernten *routines* und *patterns* erkennen, deuten aber auch darauf hin, dass die Lernenden noch nicht in der Lage sind, eine Verneinung gemäß der Zielsprache umzusetzen.

Freie Konstruktionen

Überraschenderweise treten frei konstruierte Äußerungen, die keine Bezüge zu den erlernten formelhaften Sequenzen aufweisen und die über die Ein- bzw. Zweiwortebene hinausgehen, bereits im Laufe des ersten Lernjahres (3. Klasse) auf und sind darüber hinaus auf allen drei Leistungsniveaus zu beobachten. Frei konstruierte Äußerungen dienen den hier untersuchten Grundschulkindern im Wesentlichen dazu, Aussagen über Dritte zu treffen oder Informationen über Dritte einzuholen (s. o., *Segmentierung der patterns, Rekombination der Sequenzsegmente*). Insgesamt nehmen frei konstruierte Äußerungen ähnlich wie auch die beobachteten Segmentierungsprozesse im Laufe des Schuljahres tendenziell zu. Dies scheint die bereits in der Frequenzanalyse beobachtete Tendenz eines gleichzeitig abnehmenden Gebrauchs formelhafter Sequenzen zu unterstützen (s. Kapitel 6.1.3.1.2). Unterschiede sind bei den Lernenden der drei Leistungsniveaus insofern zu erkennen, als die leistungsstärkeren Kinder S1a und S2b im Fremdsprachenlernprozess tendenziell früher damit beginnen, frei zu konstruieren (S1a bereits ab UEI) und tendenziell häufiger freie Konstruktionen in die Dialoge einbringen als Schüler/-innen der beiden anderen Leistungsniveaus. Darüber hinaus weisen die Äußerungen eine höhere Komplexität auf und entsprechen bereits in vielen Fällen der Zielsprachengrammatik. Die Kinder des Leistungsmittelfeldes sowie die eher als leistungsschwach eingeschätzten Lernenden beginnen dagegen erst in UEIII Äußerungen frei zu formulieren. Die Schülerin S3d stellt in diesem Zusammenhang insofern eine Ausnahme dar, als sie bereits in UEII die ersten freien Konstruktionen einbringt.

Im Folgenden nehme ich die fallübergreifende Betrachtung der freien Konstruktionen für die beiden Äußerungsarten der Aussage- und Fragesätze jeweils lexikogrammatistisch wie auch semantisch-pragmatisch differenziert vor.

(1) Aussagesätze

Eine Vielzahl der frei konstruierten Aussagesätze weist auffallende lexikogrammatische wie auch semantisch-pragmatische Parallelen auf. Die Äußerungen der beiden Schülerinnen S1a und S3d sowie des Schülers S2c werden überwiegend mit der Nominalkonstruktion ‚(And) my + Nomen‘ initiiert (s. [Tabelle 7-1](#), [Tabelle 7-3](#), [Tabelle 7-4](#)). Im Anschluss folgt in verschiedenen Äußerungen das Verb „is“ (s. [Tabelle 7-1](#), [Tabelle 7-2](#), [Tabelle 7-3](#), [Tabelle 7-4](#)), welches jeweils um äußerliche Merkmale („grey“ und „small“, s. [Tabelle 7-3](#); „big“, s. [Tabelle 7-4](#)) sowie darüber hinaus um eine Altersangabe („nine [years old]“, s. [Tabelle 7-2](#), „a one old“, s. [Tabelle 7-3](#); „twelve“, s. [Tabelle 7-4](#)) ergänzt wird. Teilweise folgen auch die Modalverben *like* (s. [Tabelle 7-1](#)) bzw. *love* (s. [Tabelle 7-2](#), [Tabelle 7-5](#)) sowie ein Vollverb (s. [Tabelle 7-1](#)) bzw. eine Nominalkonstruktion (s. [Tabelle 7-1](#), [Tabelle 7-2](#), [Tabelle 7-5](#)).

13	S1a: [...] My-my cat´s (Name der Katze) is black and white. <<lächelnd> She likes play and she likes fish. > #00:01:10-4#

Tabelle 7-1: Beispiel freie Konstruktionen (1): Transkriptausschnitt 2_1_S1a_S1k

50	S1a: {Also} (S1b) is nine [years old] and she´s my best friend. And she love horse. <<auf sich selbst zeigend> Me too. > ((kichert)) #00:04:47-9#

Tabelle 7-2: Beispiel freie Konstruktionen (2): Transkriptausschnitt S1a

1	S3d: <<len> My hamster is a grey, is a one old > <<an die Nase fassend> and> is-is small ((lächelt)). (12) ((schüttelt den Kopf)) #00:00:20-6#

Tabelle 7-3: Beispiel freie Konstruktionen (3): Transkriptausschnitt 2_1_S3d_S3m_2

9	S2c: (ähm) <<Hand vor den Mund haltend> My sister is (10) big and (---) and> ((lehnt sich zurück)) (4) and (6) twelve. [...] #00:01:44-0#

Tabelle 7-4: Beispiel freie Konstruktionen (4): Transkriptausschnitt 3_5_S2d_S2c_2

11	S2c: [...] And (---) my sister (---) loves hair. ((lacht und dreht Kopf zu L2)) (4) And (4) my sister (7). #00:02:33-1#

Tabelle 7-5: Beispiel freie Konstruktionen (5): Transkriptausschnitt 3_5_S2d_S2c_2

Die lexikogrammatikalische Ähnlichkeit der Äußerungen basiert möglicherweise auf der Anwendung einer direkten Übersetzungsstrategie aus der deutschen Sprache. Die Äußerungen lassen demzufolge erkennen, dass junge Fremdsprachlernende in den spontan-sprachlichen Dialogen „auf entsprechende Vorerfahrungen und Fähigkeiten in der jeweiligen Muttersprache“ zurückgreifen, um ihre kommunikativen Absichten zu realisieren (Kurtz 2001: 208). So dienen die hier aufgeführten frei konstruierten Äußerungen in semantisch-pragmatischer Hinsicht insofern der Mitteilung von Informationen über andere Personen (Geschwister, beste Freundin) bzw. über die eigenen Haustiere, als die beiden Schülerinnen S1a und S3d jeweils die Fellfarbe/-n ihrer Haustiere benennen; S1a, S3d und

S2c das Alter der besten Freundin/des Hamsters/der Schwester mitteilen sowie S1a und S2c sich außerdem zu den Vorlieben der Katze/der besten Freundin/der Schwester äußern. Die semantisch-pragmatischen Gemeinsamkeiten stellen sich insofern überraschend dar, als die Schüler/-innen teilweise unterschiedlichen Lerngruppen angehören und hier dennoch dieselben Sprachfunktionen realisieren. Zwar erfolgten vor der Artikulation der Äußerungen teilweise Impulse, etwas über das Haustier, die Freundin oder die Schwester zu erzählen, diese gaben jedoch in der Regel keinen konkreten Inhalt vor. Vor diesem Hintergrund kann angenommen werden, dass die Kinder von den üblicherweise mitgeteilten Informationen über die eigene Person ausgehen, um ihre Äußerungen über eine andere, nicht am Gespräch teilnehmende Person sprachlich/ inhaltlich zu strukturieren.

Die überwiegend ähnlich gestalteten Äußerungen der Schülerin S1a über ihre Katze (s. Tabelle 7-1) und ihre beste Freundin S1b (s. Tabelle 7-2) sowie die frei formulierten Kausal-konstruktionen des ebenso leistungsstarken Schülers S2b, in denen er mithilfe des *pattern* *I'm* eine Aussage über sein Befinden trifft und diese im Anschluss begründet („*I am okay because I don't have my book.*“, s. Tabelle 6-62; „*I'm fine because I'm on the beach.*“, s. Tabelle 6-66), deuten nicht nur auf die Umsetzung komplexer werdender Kommunikationsbedürfnisse hin, sondern darüber hinaus auf die Verinnerlichung eigens konstruierter *patterns*, die in der Folge mehrfach – formal-sprachlich wie auch inhaltlich – variiert werden. Die eher einfach strukturierten Aussagesätze im Sinne einer Subjekt-Verb-Objekt-Verbindung der mittelstark eingeschätzten Schülerin S1c („*I like pet.*“, s. Tabelle 6-99) und der leistungsschwächeren Schülerin S1e („*I have (ähm) (---) eight.*“, s. Tabelle 6-183) werden dagegen vorrangig eingebracht, um Mitteilungen über die eigene Person zu machen, d. h., um Vorlieben bzw. Besitzverhältnisse zum Ausdruck zu bringen.

Anders als die zuvor betrachteten freien Konstruktionen werden die beiden Äußerungen der mittelstarken Mädchen S1c („*Gold and black.*“, s. Tabelle 6-89) und S3d („*Yes, two brother.*“, s. Tabelle 6-140) nicht in eine vollständige Satzkonstruktion eingebunden. Sie lassen insofern auf die vorrangige Fokussierung der Bedeutungsebene schließen, als die Schülerinnen ihre Antworten nicht wie üblich in die erlernten *patterns* integrieren, sondern die Kernaussage mittels einer frei formulierten Nominalkonstruktion treffen. Lediglich zwei Kinder, der als mittelstark eingeschätzte Schüler S2e und die leistungsschwächere Schülerin S1e, konstruieren keinerlei Äußerungen frei, die über die Ein- bzw. Zweiwortebene hinausgehen.

In syntaktischer Hinsicht lassen die dargestellten Äußerungen erkennen, dass Kinder aller Leistungsniveaus (S1a und S2b, S1c, S3d, S2c) dazu in der Lage sind, einfache Aussagesätze gemäß der Subjekt-Prädikat-Objekt-Satzstellung zu konstruieren. Leistungsstärkere Kinder

können darüber hinaus bereits parataktische bzw. S2b auch hypotaktische Satzkonstruktionen gemäß der korrekten Satzgliedstellung frei formulieren.

(2) Fragesätze

Leistungsstärkere und mittelstarke Schüler/-innen bringen frei konstruierte Fragen vorrangig mit dem Ziel ein, Informationen über dritte Personen in Erfahrung zu bringen. Die hier dargestellten, frei konstruierten offenen Fragen in den Dialogen der zweiten Erhebungsaufgabe (S1a: „*What likes Sandy?*“, s. Tabelle 6-45, Zeile 9; S2b: „*What like Brian?*“, s. Tabelle 6-74; S3d: „*What like Jane?*“, s. Tabelle 6-145) weisen neben der gleichen Sprachfunktion (‚sich nach den Vorlieben einer anderen Person erkundigen‘) auch eine nahezu identische lexikogrammatische Struktur auf. Die Lernenden fügen das Fragewort „*what*“ zusammen mit dem Verb „*like*“ und dem Namen des auf dem Steckbrief abgebildeten Kindes zu einer Äußerung zusammen. Lediglich der Schülerin S1a gelingt es, das -s der dritten Person Singular an das Verb anzuhängen. Die Konstruktionen entsprechen allerdings insofern nicht der Zielsprachengrammatik, als es weder den beiden leistungsstarken Kindern S1a und S2b noch der mittelstark eingeschätzten Schülerin S3d gelingt, das für die Fragekonstruktion benötigte Hilfsverb *do* in der dritten Person Singular zu ergänzen. Aufgrund der Ähnlichkeit der hier verwendeten Wortstellung zur Fragenbildung im Deutschen wurde von einer direkten Übersetzungsstrategie aus der deutschen Sprache ausgegangen (s. o., *Aussagesätze*). Anders als bei den betrachteten Aussagesätzen deuten die hier dargestellten Fragen jedoch darauf hin, dass bei den Lernenden noch kein Regelbewusstsein hinsichtlich der korrekten Satzstellung im Englischen entwickelt wurde.

Fragen, wie „*(And) what don't like Sandy?*“ der Schülerin S1a (s. Tabelle 6-49) oder des Schülers S2b (s. Tabelle 6-77), enthalten zwar ein Hilfsverb, allerdings wurde in diesen Fällen eher angenommen, dass das Segment *don't* – u. a. aufgrund der ausbleibenden Modifikation an die dritte Person Singular – noch ganzheitlich als verneinendes Element gebraucht wird, ohne dass ein entsprechendes Regelwissen hinsichtlich der englischen Fragenbildung entwickelt wurde (s. o., *Segmentierungen: Rekombination Sequenzsegmente*).

Neben den leistungsstarken Lernenden S1a und S2b konstruieren lediglich die beiden mittelstarken Kinder S3d („*Is a sister small and big?*“, s. Tabelle 6-140) und S2e („*A brother?*“, s. Tabelle 6-121) Fragen (hier: Entscheidungsfragen) frei. S3d gelingt es zwar, eine Inversionsfrage mit dem entsprechenden Verb zu formulieren, jedoch deutet auch hier die Ähnlichkeit zur deutschen Sprache eher auf eine direkte Übersetzung hin. In der Äußerung des Schülers S2e lässt lediglich die ansteigende Intonation erkennen, dass es sich um eine Frage handelt. Im Bereich der Fragenbildung ist demnach weitgehend auszuschließen,

dass eines der sieben hier näher betrachteten Kinder bereits ein entsprechendes syntaktisches Wissen entwickelt hat.

In morphologischer Hinsicht deuten weder die dargestellten Aussage- noch die betrachteten Fragesätze auf eine Verinnerlichung grammatikalischer Regeln hin. Die Äußerungen der leistungsstarken Schülerin S1a stellen hier insofern eine Ausnahme dar, als diese bereits auf ein fortgeschrittenes Regelbewusstsein hinsichtlich der Genitivmarkierung hindeuten (s. Tabelle 6-21, Tabelle 6-48). Bei dem ebenso leistungsstark eingeschätzten Schüler S2b kann hingegen insofern nur eingeschränkt von einer Regelkenntnis ausgegangen werden, als es ihm zwar in zwei Fällen gelingt, das Genitiv -`s korrekt anzufügen („*Brian`s*“, s. Tabelle 6-75; „*Sandy`s*“, s. Tabelle 6-72, Zeile 31), aber keine weiteren Dialogkontexte vorliegen, in denen vergleichbare Äußerungen zu beobachten sind.

Auch in Bezug auf andere sprachliche Phänomene, wie z. B. das -s der dritten Person Singular, kann insofern nur von einem bereits angebahnten Regelbewusstsein ausgegangen werden, als eine Anwendung in den Teilkorpora der Schülerin S1a und des Schülers S2c jeweils nur in Verbindung mit einem bestimmten Verb auftritt und demnach nicht ausgeschlossen werden kann, dass die Form ganzheitlich erlernt wurde.

Die Merkmale produktiven Sprechens in den spontansprachlichen Dialogen der hier näher betrachteten Drittklässler/-innen des ersten Lernjahres erscheinen insbesondere im Bereich der *bottom-up*-basierten Prozesse insofern stark ausgeprägt, als Lernende aller drei Leistungsniveaus dazu in der Lage sind, erstens, erlernte *patterns* eigenaktiv paradigmatisch zu variieren; zweitens, *routines* wie auch *patterns* syntagmatisch zu ergänzen sowie drittens, *routines* und *patterns* eigenständig zu segmentieren und extrahierte Sequenzsegmente in neuen sprachlichen Kontexten – teilweise zusammen mit frei konstruierten Elementen – zu rekombinieren.

Die *top-down*-basierten Prozesse produktiven Sprechens stellen sich hingegen insofern weniger stark ausgeprägt dar, als letztlich nur leistungsstärkere Kinder bereits in Ansätzen dazu in der Lage sind, Pluralmodifikationen oder die Genitivmarkierung zielsprachenkonform umzusetzen. Dies bezüglich knüpfen die hier vorliegenden Ergebnisse insofern an den Untersuchungsergebnissen auf Grundlage der Spracherwerbsstufenhierarchie (vgl. hierzu Pienemann 1998, s. ausführlich Kapitel 1.1.1.1) an, als auch die bei J. Roos (2007: 165-166) untersuchten Drittklässler/-innen im ersten Lernjahr selten dazu in der Lage waren, regelbasierte Konstruktionen der zweiten Erwerbsstufe zu formulieren. Im Falle der hier näher betrachteten Drittklässler/-innen (ebenso erstes Lernjahr) deutet allerdings die beobachtete Diversität der lexikogrammatischen Ausprägung produktiven Sprechens insofern

auf eine enge Verbindung zu den kommunikativen Bedürfnissen der jungen Fremdsprachenlernenden hin, als unter Berücksichtigung der jeweils vorherrschenden kontextuellen Bedingungen – d. h. des Umgebungskontextes des Dialogs (z. B. Übungs-/Aufgabenformat, Unterstützungsangebote), des sprachlichen Kontextes (z. B. in Bezug auf vorausgehende/nachfolgende *turns*) sowie der sozial-affektiven Ebene (z. B. die Beziehung der Dialogpartner/-innen zueinander) – die Umsetzung teilweise höchst komplexer Informations- bzw. Mitteilungsbedürfnisse rekonstruiert werden konnte. Anders als in den diskutierten primär grammatikorientierten Untersuchungen (vgl. hierzu z. B. J. Roos 2007: 166-167) konstruieren die hier untersuchten Grundschulkinder leistungsniveauunabhängig bereits am Ende des ersten Lernjahres Äußerungen, die über den rein formelhaften Sprachgebrauch sowie die Ebene der Ein-/Zweiwortäußerungen hinausgehen (s. auch Kapitel 10.1.2). Angesichts der nur begrenzt zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen zu Beginn des ersten Lernjahres sowie im weiteren Verlauf erscheint es beachtenswert, dass Lernende aller Leistungsniveaus sich einerseits ermutigt fühlten, andererseits aber auch, dazu in der Lage waren, persönlich Bedeutsames in der Fremdsprache (überwiegend erfolgreich) zu kommunizieren. Die Ergebnisse lassen darüber hinaus den Schluss zu, dass bereits Grundschulkinder insofern zum improvisierenden Sprechen in der Lage sind, als sie von den ihnen zur Verfügung stehenden (außer-)sprachlichen Mitteln Gebrauch machen, um ihre kommunikativen Bedürfnisse zu realisieren (vgl. hierzu Kurtz 2001: 122-123).

7.2 Hinweise auf die Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse in mündlichen Schülerdialogen des ersten Lernjahres (3. Klasse)

Die Rekonstruktion der persönlichen Kommunikationsbedürfnisse stellte sich äußerst komplex dar und berücksichtigte verschiedene analytische Ebenen (lexikogrammatisch, semantisch-pragmatisch und kontextuell). Zudem wurde neben der Perspektive der Forscherin auch die jeweilige Einschätzung der Englischlehrerin berücksichtigt. Aus diesem Zusammenspiel verschiedener analytischer Perspektiven werden im Folgenden vier objektiv beobachtbare Hinweise, die auch in zukünftigen Arbeiten dazu verwendet werden könnten, die kommunikativ-funktionale Ebene produktiven Sprechens neben einem rein grammatikorientierten Verständnis (s. Kapitel 2.2.2) verstärkt zu berücksichtigen, herausgearbeitet.

(1) Das Mitteilungs- bzw. Informationsbedürfnis übersteigt das zuvor Gefragte bzw. Gesagte

Zwei grundlegende Beobachtungen, die im Rahmen der hier vorgenommenen Einzel-fallbetrachtungen als Hinweis auf die Umsetzung eines persönlichen Kommunikationsbedürfnisses gedeutet wurden, beziehen sich darauf, was Kinder über das erforderliche ‚Mindestmaß‘ hinaus in die Dialoge einbringen. So teilen Lernende a) teilweise mehr mit, als die vorausgegangene Frage impliziert – d. h., das Mitteilungsbedürfnis des Antwortenden übersteigt in diesen Fällen das Informationsbedürfnis des Fragenden – und/oder b) die Schüler/-innen stellen gezielt Fragen, um mehr in Erfahrung zu bringen, als zuvor mitgeteilt wurde. Hier übersteigt das Informationsbedürfnis des Fragenden das Mitteilungsbedürfnis des Antwortenden. Beide Perspektiven sollen im Folgenden näher verdeutlicht werden.

a) Das Mitteilungsbedürfnis des Antwortenden übersteigt das Informationsbedürfnis des Fragenden

In den Teilkorpora verschiedener Schüler/-innen – insbesondere aber im Falle der eher leistungsstärkeren Kinder – konnte das eigenaktive Einbringen ganzer Äußerungen (s. Tabelle 7-6, Zeilen 11, 13) bzw. auch syntagmatischer Ergänzungen (s. Tabelle 7-6, Zeile 11; Tabelle 7-7), nach deren Inhalt die Dialogpartnerin/der Dialogpartner zuvor nicht explizit fragte, beobachtet werden.

10	S1k: <<all> Have you got a pet?> #00:00:39-7#
11	S1a: Yes, I have it a cat. The cat's name is (Name der Katze) . °h (ähm) What's your favourite colour? #00:00:48-8#
12	S1k: My favourite colour is (--) blue. <<all> What's your favourite colour?> #00:00:55-7#
13	S1a: My favourite colour is black (-) and white. My-my cat's (Name der Katze) is black and white. <<lächelnd> She likes play and she likes fish. > #00:01:10-4#

Tabelle 7-6: Beispiel Mitteilungsbedürfnis übersteigt Informationsbedürfnis des Fragenden (1): Transkriptausschnitt 2_1_S1a_S1k

2	S2b: My name is (S2b). How are you? #00:00:05-2#
3	S2a: I'm okay, thanks. #00:00:07-5#
4	S2b: <<len> I am> okay, too. Have you got a (--) name sign? #00:00:20-7#

Tabelle 7-7: Beispiel Mitteilungsbedürfnis übersteigt Informationsbedürfnis des Fragenden (2): Transkriptausschnitt 2_3_a_S2b_S2a

b) Das Informationsbedürfnis des Fragenden übersteigt das Mitteilungsbedürfnis des Antwortenden

Dieses Merkmal bezieht sich auf das gezielte Nachfragen innerhalb eines vorliegenden Gesprächsthemas, um einen inhaltlichen Bezug zu dem zuvor Mitgeteilten der/des Gesprächspartnerin/-partners herzustellen. Demnach wird das Gesprächsthema im *Folgeturn* nicht gewechselt, sondern vertieft. Im Falle einer paradigmatischen Variation wird zwar das *pattern* ausgetauscht, aber das Inhaltswort beibehalten (s. Tabelle 7-8, Zeile 10). Auch die in Tabelle 7-9 dargestellte Dialogsequenz lässt insofern eine Vertiefung der Gesprächsthematik erkennen, als der Schüler S2e zwei gezielte Nachfragen hinsichtlich des Bruders der Gesprächspartnerin – sowohl in frei konstruierter als auch in segmentierter Form – anfügt.

7	S2b: << sich das Mikrofon vor den Mund haltend> What 's your favourite pet?> ((hält S2g Mikrofon hin)) #00:01:32-4#
8	S2g: My favourite pet {ist} a dog. #00:01:34-8#
9	S2b: <<auf Übersicht schauend> (---)> <<sich das Mikrofon vor den Mund haltend> Have you got a pet? > ((hält S2g Mikrofon hin)) #00:01:41-8#
10	S2g: No, I haven 't. (äh) ((S2b zieht Mikrofon zu sich zurück)) {Ja, ich hab.} ((S2b hält S2g Mikrofon wieder hin)) {Ich} have {ein} spider. ((lächelt)) #00:01:46-9#

Tabelle 7-8: Beispiel Informationsbedürfnis des Fragenden übersteigt Mitteilungsbedürfnis des Antwortenden (1): Transkript 1_4_S2b_S2g

15	S2e: No, I haven 't. Have you got a brother (*brɒdeə*) or a sister? #00:01:13-4#
16	S2f: Yes, I have. #00:01:15-1#
17	S2e: A brother (*brɒdeə*)? #00:01:16-7#
18	S2f: Yes. #00:01:20-4#
19	S2e: How old the (*də*) brother (*brɒdeə*)? #00:01:21-5#
20	S2f: <<len> My-my brother (*brɒdeə*) is (4) {zwölf}. (--) Have you got a sister or-a sister or brother (*brɒdeə*)? #00:01:42-7#

Tabelle 7-9: Beispiel Informationsbedürfnis des Fragenden übersteigt Mitteilungsbedürfnis des Antwortenden (2): Transkriptausschnitt 3_5_S2f_S2e

(2) Gezieltes Abweichen von der paradigmatischen Variation der Vorfrage

Eine Schülerin/Ein Schüler greift eine Frage der/des Gesprächspartnerin/-partners nicht in identischer Form auf, sondern nimmt scheinbar gezielt eine paradigmatische Variation des Inhaltswortes vor (s. Tabelle 7-10, s. ausführlich Kapitel 6.2.3.2.2).

26	S1d: No, I haven't. <<lächelnd> What's your favourite girlfriend?> #00:01:32-5#
27	S1c: (ähm) My favourite girlfriend is (S1m). What's your favourite boyfriend ? #00:01:38-4#
28	S1d: My favourite boyfriend is <<Kopf nach links drehend> (S1g) and (S1f).> #00:01:43-9#

Tabelle 7-10: Beispiel gezieltes Abweichen von der paradigmatischen Variation der Gegenfrage: Transkriptausschnitt 2_3_S1c_S1d_1

(3) Gezieltes Abweichen von den erlernten *routines/patterns* in der Antwort

In den nachfolgend aufgeführten Dialogsequenzen wird deutlich, dass die Schüler/-innen nicht die ursprünglich erlernten Antwort-*routines* bzw. Antwort-*patterns* verwenden, sondern stattdessen Segmentierungen vornehmen (s. Tabelle 7-11, Tabelle 7-12), Äußerungen frei konstruieren (s. Tabelle 7-13) oder eigenständig extrahierte Sequenzen einbringen (s. Tabelle 7-14).

7	S1d: Yes, I like. Do you like riding a horse? #00:00:24-0#
8	S1a: Yes, I LOVE ((lächelt)). Can you swimming? #00:00:29-3#

Tabelle 7-11: Beispiel gezieltes Abweichen von den erlernten *routines/patterns* in der Antwort (1): Transkriptausschnitt 3_5_S1a_S1d (1)

23	S1d: (äh) Yes, I like. What's your favourite star? #00:02:07-3#
24	S1a: My favourite star <<lächelnd> (--)> I have (-) don't no favourite star ((bewegt Arm von links nach rechts)). (-) And you? #00:02:22-6#

Tabelle 7-12: Beispiel gezieltes Abweichen von den erlernten *routines/patterns* in der Antwort (2): Transkriptausschnitt 3_5_S1a_S1d

17	S2b: What's your favourite sports star? #00:01:31-5#
18	S2c: My favourite sports star <<lächelnd> is Julian Draxler>. What's your favourite sports star? #00:01:38-6#
19	S2b: I don't have one. (-) What's your favourite music star? #00:01:43-5#

Tabelle 7-13: Beispiel gezieltes Abweichen von den erlernten *routines/patterns* in der Antwort (3): Transkriptausschnitt 3_1_S2b_S2c

5	S1p: No ((grinst)). Can you football? #00:00:23-8#
6	S1e: A little bit. ((lacht)) Do you like (4) football? #00:00:33-8#

Tabelle 7-14: Beispiel gezieltes Abweichen von den erlernten *routines/patterns* in der Antwort (5): Transkriptausschnitt 3_5_S1e_S1p

(4) Spezifität der paradigmatischen Füllelemente

In den Einzelfallbetrachtungen ließ mit am häufigsten die Spezifität der paradigmatischen Füllelemente auf die Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse schließen. Unter der Voraussetzung, dass die paradigmatische Variation uneingeschränkt eigenaktiv erfolgt

und das Füllelement entweder aus dem außerschulischen Umfeld stammt (wie z. B. „*Ipod Touch*“, s. Tabelle 6-111; „*New Zealand*“, s. Tabelle 6-182) oder sich unmittelbar auf den vorherrschenden Umgebungskontext bezieht (wie z. B. „*name sign*“, Tabelle 6-54; „*beach*“, Tabelle 6-65, Zeile 4; Tabelle 6-182), wurde angenommen, dass die Schülerin/der Schüler ein individuelles Informations- und/oder Mitteilungsbedürfnis umsetzt.

8 Tendenziell begünstigende Faktoren für produktives Sprechen

Mehrfach stellte sich in den Einzelfallbetrachtungen die Frage, warum einige Kinder die für das produktiv-dialogische Sprechen tendenziell wichtig eingeschätzte Eigenaktivität zeigten und andere eher nicht. Mögliche begünstigende Faktoren für das Einbringen zusätzlicher, nicht von den jeweiligen Gesprächspartnerinnen/-partnern erfragter Informationen, die Vertiefung bestehender Gesprächsthemen oder die Integration spezifischer paradigmatischer Füllelemente stellen sich vielseitig dar. Vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstands mündlichen Sprachkönnens im Englischunterricht der Grundschule, der darauf hindeutet, dass teilweise noch nicht einmal Viertklässler/-innen am Ende des zweiten Lernjahres produktiv mit der englischen Sprache umgehen können (vgl. Engel 2009: 198/200), erscheint es in Anbetracht der hier dargestellten mündlichen Sprechergebnisse lohnenswert, neben den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen (s. Kapitel 8.1) auch den gestalteten Unterricht (s. Kapitel 8.2) genauer zu betrachten und hinsichtlich möglicher begünstigender Faktoren aus fallübergreifender Perspektive zu analysieren.

8.1 Individuelle Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen

Aus überfachlicher Perspektive scheinen leistungsstärkere Schüler/-innen, wie S1a und S2b sowie die mittelstark eingeschätzte Schülerin S3d, deren individuelle Lernvoraussetzungen für eine hohe Motivation, eine offene, zugewandte Haltung gegenüber anderen Kindern/der Lehrperson bzw. auch gegenüber neuen Aufgaben sprechen und die zudem selbstbewusst auftreten, über eine tendenziell höhere Sprech-/Risikobereitschaft verfügen sowie, hiermit eng verbunden, eine ausgeprägte Eigenaktivität in den Dialogen zeigen. Der Einfluss der genannten Lernervariablen muss jedoch insofern relativiert betrachtet werden, als der leistungsstarke Schüler S2b vermutlich gelegentlich Englisch mit seiner indischen Mutter spricht (s. auch Kapitel 6.2.2.1) und demzufolge einen Vorteil beim Erlernen der Fremdsprache hat. Darüber hinaus erscheint es interessant, dass auch verschiedene in Phase I als zurückhaltend eingeschätzte Kinder, wie die mittelstarke Schülerin S1c oder die eher leistungsschwächere Schülerin S1e, eigenaktiv Fragen in die Dialoge einbringen.

Aus fachlicher Perspektive deuten die Ergebnisse der Einzelfallbetrachtungen darauf hin, dass es Kindern, deren Hörverständnis in der Fremdsprache bereits in Phase I gut ausgeprägt war – wie dies bei den leistungsstarken Lernenden (S1a, S2b) sowie bei den mittelstark eingeschätzten Lernenden (S1c, S2e, S3d) der Fall war – tendenziell eher gelingt, flexibel auf die Fragen/Mitteilungen der/des Gesprächspartnerin/-partners einzugehen. Der ebenso in Phase I betrachtete Aspekt der Aussprache schien dagegen insofern weniger relevant, als

selbst eine Vielzahl von Aussprache Fehlern im Teilkorpus der leistungsstarken Schülerin S1a nicht zu Verständnisbeeinträchtigungen führte.

Die im Rahmen der Einzelfallbetrachtungen beobachteten Tendenzen unterstützen zwar die bereits als lernförderlich belegten Variablen einer hohen Motivation, eines stark ausgeprägten Selbstkonzepts und einer extrovertierten, ambiguitätstoleranten Persönlichkeit für die Entwicklung der Sprechfähigkeit (vgl. z. B. Dörnyei & Ryan 2015: 30/32/33-34/72), lassen aber auch erkennen, dass diese allein das hier entwickelte produktive Sprechen nicht erklären können. Im Folgenden werden daher auch verschiedene Faktoren des gestalteten Unterrichts in Bezug auf ihre Bedeutung für die produktive Sprechentwicklung dargestellt.

8.2 Tendenziell begünstigende Faktoren hinsichtlich des gestalteten Unterrichts

Im Rahmen der vorgenommenen Einzelfallbetrachtungen wurden mögliche Erklärungsansätze für das beobachtete produktive Sprechen aus der Perspektive des gestalteten Unterrichts auf konzeptueller (*design*) und unterrichtspraktischer (*procedure*) Ebene angeführt. Diese lassen sich auf Grundlage der allgemeindidaktischen Denkfigur des ‚didaktischen Dreiecks‘ (vgl. Reusser 2008: 225) im Wesentlichen den bereits in Kapitel 3 dargestellten Ebenen unterrichtlicher Lehr-/Lernprozesse, der bildungsinhaltlichen, der lehr-/lernprozessbezogenen und der kommunikativ-unterstützenden Perspektive, zuordnen.

8.2.1 Bildungsinhaltliche Perspektive: Auswahl der Inhalte und Sprache (Was?)

Themen

Aus der eingenommenen didaktisch-methodischen Perspektive auf die Entwicklung des produktiven Sprechens wurde auf die Wichtigkeit bedeutungsvoller Themen verwiesen (s. Kapitel 3.2.3.1). Es wurde angenommen, dass – sofern Kinder etwas Persönliches in der Fremdsprache mitzuteilen haben – dies auch für die Entwicklung des produktiven Sprechens zuträglich scheint (vgl. z. B. Cameron 2005: 58, Kurtz 2001: 122). Dementsprechend deuten verschiedene Dialogsequenzen darauf hin, dass das beobachtete produktive Sprechen vorrangig in affektiver Hinsicht mit den im Unterricht eingeführten bzw. auch selbst gewählten Themen zu begründen ist. Vor allem die Inhaltsbereiche ‚Haustiere‘ und ‚Geschwister‘ veranlassten die Lernenden insofern zu produktiven Sprechhandlungen, als Schüler/-innen unterschiedlicher Leistungsniveaus (S1a, S3d, S2c) erstmalig über den rein formelhaften Sprachgebrauch hinausgingen, um dem/der Gesprächspartner/-in etwas über ihr Haustier oder die Geschwister mitzuteilen. Außerdem schienen Lernende im Rahmen der genannten Themenbereiche eher motiviert, auch vertiefende Nachfragen zu stellen. Die Bedeutung

eines emotional ansprechenden, kindgemäßen Sprechhandlungskontextes (z. B. das *school radio interview* oder die inszenierte Strandsituation) für die Förderung des produktiven Sprechens war tendenziell daran zu erkennen, dass sich Lernende in die fremdsprachlichen Kontexte ‚einfühlten‘ und ihre Sprechhandlungen teilweise auch auf die situativen Kontexte bezogen (s. z. B. Tabelle 6-66, Tabelle 6-97).

Sprache

Die Untersuchungsergebnisse zum mündlichen Sprachkönnen von Grundschulkindern deuteten darauf hin, dass Viertklässler/-innen – sofern ihnen die Gelegenheit gegeben wird, eigene Kommunikationsbedürfnisse einzubringen – sprachlich nicht dazu in der Lage sind, diese auch umzusetzen (vgl. Engel 2009: 200, s. auch Kapitel 1.1.4). Vor diesem Hintergrund erscheint es von Interesse, dass die hier näher betrachteten und als produktiv eingeschätzten Äußerungen von Drittklässlerinnen/-klässlern im ersten Lernjahr darauf hinweisen, dass die flexibel variierbaren *patterns* Kindern aller Leistungsniveaus ermöglichten, ‚Eigenes‘ zum Ausdruck zu bringen (s. auch Frequenzanalyse, Kapitel 6.1.3.1.3, Kapitel 6.1.3.2.3). Sowohl aus qualitativer als auch aus quantitativer Perspektive schienen vor allem die beiden vielseitig anwendbaren *patterns* *What’s your favourite_?* und *My favourite_is_* eine wichtige Rolle für die Realisierung der kommunikativen Bedürfnisse einzunehmen (s. z. B. Kapitel 6.1.4.1.3). Darüber hinaus gelang es insbesondere leistungstärkeren sowie in Ansätzen auch mittelstarken und leistungsschwachen Lernenden auf Grundlage segmentierter formelhafter Sequenzen und frei konstruierter Äußerungen Informations- und Mitteilungsbedürfnisse umzusetzen.

Die quantitativen Ergebnisse deuteten darauf hin, dass – angesichts des intensiven und lang andauernden sowie zunehmend produktiveren paradigmatischen Variationsverhaltens der mittelstarken und leistungsschwächeren Kinder (s. Kapitel 6.1.4.2.1) – der formelhafte Sprachgebrauch für Schüler/-innen dieser beiden Leistungsniveaus eine tendenziell wichtigere Rolle in der produktiven Sprechentwicklung einnimmt, als dies bei leistungstarken Kindern, die sich bereits früher vom formelhaften Sprachgebrauch zu lösen schienen, der Fall ist. Aus der Perspektive der Einzelfallbetrachtungen kann dies insofern bestätigt werden, als zum einen deutlich wurde, dass der formelhafte Sprachgebrauch speziell mittelstarken und leistungsschwächeren Lernenden gemäß ihres möglicherweise besonders stark ausgeprägten Bedürfnisses nach (sprachlicher) Sicherheit die Gewissheit gibt, auch von weniger vertrauten Gesprächspartnerinnen/-partnern verstanden zu werden. Zum anderen schien der Rückgriff auf formelhafte Sequenzen auch das Selbstvertrauen der eher zurückhaltenden Schüler/-innen zu stärken, um sich in Dialogen ohne visuelle Unterstützung spontansprachlich einzubringen.

8.2.2 Lehr-/Lernprozessbezogene Perspektive: Aufgabe und Übung/Üben (Wie?)

In dem hier gestalteten Unterricht wurde in Anbetracht der geringen Möglichkeiten von Grundschulkindern, die englische Sprache wahrzunehmen und aktiv zu gebrauchen, im Sinne einer eher ‚schwachen‘ Version des CLT/der Aufgabenorientierung (s. Kapitel 3.3) verstärkt darauf geachtet, dass Schüler/-innen neben impliziten Lerngelegenheiten in bedeutungsvollen kommunikativen Kontexten auch Gelegenheiten sprachbezogenen Übens bzw. expliziten Lernens erhalten (vgl. Cameron 2005: 60, DeKeyser 2017b, s. Kapitel 3.5.2.1). Im Folgenden stelle ich aus fallübergreifender Perspektive dar, welche Aspekte des dieser Arbeit zugrunde liegenden Übungs- und Aufgabenverständnisses sich womöglich begünstigend auf die produktive Sprechentwicklung der sieben ausgewählten Schüler/-innen ausgewirkt haben. In diesem Zusammenhang gehe ich auch auf die Konzeption der eingesetzten Aufgaben in der Erhebungsphase ein.

8.2.2.1 Übungen/Üben

Gemäß des hier entworfenen Unterrichtsmodells (s. Kapitel 3.5) wurden Übungsphasen innerhalb eines zuvor eingeführten, für die Grundschul Kinder bedeutsamen thematischen Kontextes als Ausgangspunkt des Lernens und bedeutungsvoller Kommunikation betrachtet (vgl. auch Bär 2016: 12, s. Kapitel 5.3.2.1). Dem liegt die Annahme zugrunde, dass der Aufbau von Sprachwissen und -können mit den Übungseffekten der Bewusstwerdung und der Prozeduralisierung/Automatisierung einhergeht (s. Kapitel 3.3.2.1.3). Inwiefern auch in den hier vorliegenden Einzelfallbetrachtungen die Bedeutung der genannten Übungseffekte für die Entwicklung des produktiven Sprechens zu erkennen war, soll im Folgenden näher betrachtet werden.

Bedeutung des bewusstwerdenden Übens für die Entwicklung des produktiven Sprechens

Die im Rahmen des hier gestalteten Unterrichts – vorrangig ab UEII – eingesetzten semi-kommunikativen Übungen mit Transfer (s. Kapitel 5.3.2.1) erscheinen für die angestrebten *bottom-up*-basierten Prozesse produktiven Sprechens im Sinne einer zunehmenden Segmentierung/Analyse der formelhaften Sequenzen insofern von Relevanz, als den Lernenden hierbei möglicherweise die Austauschbarkeit einzelner *pattern*-Segmente bewusst wurde und sie infolge dessen zunehmend selbstständiger Variationen weiterer Segmente, d. h. über den bereits bekannten *open slot* hinaus, vornahmen. Auch der überwiegend ab UEII beobachtete Gebrauch von Inhaltswörtern, die über den aktuellen Inhaltsbereich hinausgingen, steht offenbar im Zusammenhang mit den häufiger eingesetzten semi-kommunikativen Übungen mit Transfer (vgl. hierzu Kapitel 6.2.5.2.2, 2_L3). Im Rahmen des genannten

Übungsformates konnten die Schüler/-innen mittels vielfältiger paradigmatischer Variationen den allgemeinen wie auch persönlich-bedeutsamen Gebrauchsradius der *patterns* über den inhaltlichen Einführungskontext hinaus erkunden. Der sowohl aus quantitativer als auch aus qualitativer Perspektive beobachtete mehrheitliche Gebrauch der beiden *patterns* *What's your favourite_?/My favourite_is_*. (s. Kapitel 6.1.4.1.3) sowie deren produktiver Gebrauch scheinen demnach nicht rein zufälliger Natur zu sein, sondern weisen vielmehr eine enge Verbindung zu dem hier gestalteten Unterricht auf.

Bedeutung des prozeduralisierenden/automatisierenden Übens für die Entwicklung des produktiven Sprechens

Im Zusammenhang mit der Prozeduralisierung/Automatisierung von Sprachwissen/-können erwies sich vor allem das Übungsformat des *5 min chat* (s. Kapitel 5.1.2.3) angesichts der weitgehenden inhaltlichen wie auch sprachlichen Offenheit aus der hier eingenommenen fallübergreifenden Perspektive als besonders gewinnbringend. Die Schüler/-innen hatten hierbei die Möglichkeit, erlernte Wörter/formelhafte Sequenzen in einer kommunikativen Situation mit einem/einer in der Regel frei gewählten Gesprächspartner/-in während einer simultanen Partnerarbeitsphase anzuwenden. Zwar wurden mögliche Gesprächsinhalte/formelhafte Sequenzen in einer vorausgegangenen Plenumsphase mithilfe von *cue cards* an der Tafel visualisiert (s. Kapitel 5.1.2.3), für die teilweise eigenständige Erfassung der gesprochenen Dialoge in dem jeweiligen Nebenzimmer des Klassenraums (s. Kapitel 4.5.4) stand den Lernenden aber keine visuelle Unterstützung zur Verfügung. Die Auswahl der Gesprächsinhalte trafen die Kinder demnach eigenständig. Die Vielzahl der in den *5 min chats* eingebrachten, über die im Unterricht vertieften Themenbereiche hinausgehenden Inhalte deutete darauf hin, dass die untersuchten Lernenden leistungsniveauunabhängig tendenziell dazu in der Lage waren, ihr vorhandenes lexikalisches Wissen/ihr Sprachkönnen mit neu erlernten Wissenskomponenten in der Anwendungssituation zu rekombinieren.

Für die Entwicklung des produktiven Sprechens schien die inhaltliche Offenheit der Dialoggestaltung insofern von hoher Bedeutung, als die Lernenden diese nutzten, um für sie bedeutsame Themen (s. Kapitel 8.2.1, *Themen*) in die Gespräche zu integrieren. Die hierbei beobachteten indirekten Sprechhandlungen – u. a. im Sinne eines *face saving act* (vgl. Yule 1996: 61/129, s. Tabelle 6-87, Tabelle 6-177), einer Vergewisserung (s. Tabelle 6-70) oder eines Scherzes (s. Tabelle 6-116) – deuten darauf hin, dass das Potenzial des Übungsformats für die Entwicklung des produktiven Sprechens leistungsniveauunabhängig weitgehend ausgeschöpft wurde.

8.2.2.2 Aufgabenprozess

Gemäß des dieser Arbeit zugrunde liegenden Aufgabenverständnisses, das auf der soziokulturellen Annahme basiert, dass Kinder für die produktive Sprechentwicklung vielfältige Gelegenheiten benötigen, um in herausfordernder Weise mit der fremden Sprache umzugehen (s. Kapitel 3.5.2.2), wurden jeweils gegen Ende der drei hier erfassten Unterrichtseinheiten sowohl eher offene Aufgaben (UEI: *school radio interview*; UEIII: *at the beach*, s. Kapitel 5.3.3.2) – im Sinne der hier konzipierten grundschuladäquaten Form der *unfocused task* – als auch eine eher geschlossene Aufgabe im Sinne einer *focused task* (UEII: *weather report*, s. Kapitel 5.3.3.2) eingesetzt.²²⁰ Die inhaltliche/sprachliche Offenheit des Formats der *unfocused task* sollte den Lernenden ermöglichen, bereits bestehende sprachliche Wissensbestände (Inhaltswörter/formelhafte Sequenzen) zu reaktivieren und diese in rekombinierter Weise auf den jeweils neuen kommunikativen Kontext zu übertragen (s. Kapitel 3.5.2.2). In ähnlicher Weise, wie dies bereits für das offene Übungsformat *5 min chat* dargestellt wurde (s. Kapitel 8.2.2.1), wirkte sich auch in den hier eingesetzten *unfocused tasks* die Offenheit insofern positiv auf das gezeigte mündliche Sprachkönnen der Schüler/-innen der drei Leistungsniveaus aus, als die Drittklässler/-innen teilweise bereits in UEI begannen, erlernte formelhafte Sequenzen aus ihrem ursprünglichen Einführungskontext ‚herauszulösen‘ und für ihre individuellen Kommunikationsbedürfnisse zu gebrauchen. Diese Beobachtung knüpft insofern an den Untersuchungsergebnissen von Kurtz (2001: 210) zum improvisierenden Sprechen von Fünftklässlerinnen/-klässlern im ersten Lernjahr an, als auch die hier untersuchten Schüler/-innen im ersten Lernjahr jenseits einer dogmatisch praktizierten Sequenzierung der Sprechphasen und „im allmählich wachsenden Bewusstsein der eigenen zielsprachlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse“ darum bemüht waren, sich fremdsprachlich auszudrücken. Demgegenüber gab die eher geschlossene Aufgabe *weather report* des Typs *information gap activity* (s. auch Kapitel 3.3.1.2) nicht nur die zu verwendenden *patterns*, sondern auch die Inhalte vor. Wenngleich den Lernenden die Möglichkeit zur eigenständigen Ausgestaltung der Dialoge gegeben wurde, so verblieb doch die Mehrheit der in diesem Kontext eingebrachten Äußerungen auf einem rein reproduktiven Niveau. Lediglich im Falle der eher leistungsstärkeren Kinder konnte hierbei auch produktives Sprechen beobachtet werden (s. z. B. Tabelle 6-57 bis Tabelle 6-60).

²²⁰ Vgl. Willis & Willis 2001 zum ursprünglichen für ältere Lernende entwickelten Konzept der *unfocused task* (s. auch Kapitel 3.3.1, Kapitel 3.3.1.2).

In ähnlicher Weise wie der *weather report* kann insofern auch die zweite Erhebungsaufgabe (s. Kapitel 4.5.5), ebenso eine *information gap activity*, als eine *focused task* bezeichnet werden, als auch hier die Gesprächsinhalte vorgegeben waren und die Schüler/-innen die fehlenden Informationen auf ihren Steckbriefen erfragen bzw. dem/der Gesprächspartner/-in die erfragten Informationen mitteilen mussten. Anders als im *weather report* wurden die hierfür benötigten formelhaften Sequenzen nicht auf den Arbeitsblättern abgebildet, da die Lernenden zu einem formal-sprachlichen wie auch funktionalen Transfer der erlernten formelhaften Sequenzen herausgefordert werden sollten.²²¹ Um die Informationen über die abgebildeten Kinder einzuholen und mitzuteilen, konnten die Schüler/-innen die in der ersten und zweiten Person Singular erlernten formelhaften Sequenzen nicht in identischer Form anwenden und mussten diese auf die dritte Person Singular übertragen. Die Modifikation der formelhaften Sequenzen führte in vielen Fällen zu Segmentierungen und freien Konstruktionen (s. Kapitel 7.1). Zwar segmentierten die hier näher beobachteten Schüler/-innen bereits vor der Erhebungsphase in unterschiedlichem Maße die erlernten formelhaften Sequenzen, aber die kommunikative Notwendigkeit, diese auch aufzubrechen, ergab sich für die meisten Lernenden offenbar erst durch die zweite Erhebungsaufgabe.²²²

8.2.3 Kommunikativ-unterstützende Perspektive (Womit?/Wodurch?)

Drei der in Anlehnung an H. Meyer (2004) betrachteten Merkmale guten Unterrichts (s. Kapitel 3.4) erschienen auch aus der Perspektive der Einzelfallbetrachtungen für die Entwicklung des produktiven Sprechens im Grundschulenglischunterricht von Bedeutung. Hierzu zählt (1) der Umgang der Lehrkraft mit den sprachlichen Fehlern der Schüler/-innen (lernförderliches Klima), (2) die simultane Partnerarbeit, die neben Plenumsphasen in den drei erfassten Unterrichtseinheiten verstärkt eingesetzt wurde (Methodenvielfalt) sowie (3) die individuelle Förderung der Lernenden. Die genannten Aspekte werden nachfolgend hinsichtlich ihrer Bedeutung für die produktive Sprechentwicklung der sieben ausgewählten Drittklässler/-innen näher betrachtet.

²²¹ Die Konzeption der Aufgabe wurde angesichts der beobachteten Schwierigkeiten der leistungsschwächeren Kinder S2c und S1e bzw. teilweise auch mittelstarker Kinder, wie der Schülerin S1c, in Kapitel 4.5.5 kritisch reflektiert.

²²² Lediglich die beiden leistungsschwächeren Lernenden S2c und S1e machten hierbei von einer Kompensationsstrategie Gebrauch, indem sie die erlernten patterns überwiegend in der ursprünglichen Form gebrauchten.

8.2.3.1 Umgang mit Fehlern

Auf Grundlage der hier erfolgten lexikogrammatischen Analysen von Schüleräußerungen wurde deutlich, dass Lernende aller Leistungsniveaus im ersten Lernjahr noch eine Vielzahl sprachlicher Fehler machten. Vor dem Hintergrund, dass diese in nur wenigen Fällen zu Verständnisbeeinträchtigungen führten, erscheint das weitgehend zurückhaltende Korrekturverhalten der Englischlehrerinnen gemäß des Prinzips *message before accuracy* (vgl. auch Kurtz 2008: 7, s. Kapitel 3.4.3) überwiegend angemessen. Zwar nahmen die Lehrkräfte während vorrangig sprachbezogener Übungen in Plenumsunterrichtsphasen implizite, teilweise auch explizite Korrekturen vor (Fokus auf *accuracy*, vgl. auch Butzkamm 2004: 317), die fallübergreifenden Tendenzen im Bereich der *top-down*-basierten Prozesse produktiven Sprechens deuteten aber darauf hin, dass es vielen Lernenden beispielsweise nicht gelang, eine korrekte Pluralmodifikation in den spontansprachlichen Dialogen umzusetzen (vgl. auch J. Roos 2007: 168, s. auch Kapitel 7.1). Es erscheint daher wichtig, dass Lehrkräfte – sofern sie den Verlauf eines Dialogs in Phasen der simultanen Partnerarbeit beobachten können – sprachliche Fehler der Lernenden im Sinne eines reaktiven *focus on form* (s. Kapitel 5.4.2.1) unmittelbar aufgreifen, d. h., entweder dem Lernenden nach dem geführten Dialog die korrekten Formen in individualisierter Form zur Verfügung stellen oder in einer anschließenden Plenumsphase die Fehler mittels aufmerksamkeitslenkender Verfahren anonymisiert thematisieren. Vor dem Hintergrund, dass derart reaktive form-fokussierende Maßnahmen in den drei erfassten Unterrichtseinheiten kaum eingesetzt wurden, der aber häufiger beobachteten, teilweise bereits verfestigten sprachlichen Fehler, wie z. B. im Falle der Schülerin S1c der Gebrauch von „it’s“ im *pattern My favourite_is_*, oder im Falle des Schülers S2c die mehrfach falsch angewendeten Antwort-*routines*, erscheint es von großer Bedeutung, auch einen nachträglichen *focus on form* – möglichst in individualisierter Form – zu ermöglichen.

8.2.3.2 Simultane Partnerarbeit

Ähnlich, wie dies bereits in der hier eingenommenen unterrichtskonzeptuellen Perspektive in idealtypischer Weise dargestellt wurde (s. Kapitel 3.4.4.2), ermöglichte die regelmäßig eingesetzte, geöffnete soziale Handlungsstruktur der simultanen Partnerarbeit den Lernenden der drei Lerngruppen ein Höchstmaß an kommunikativer Aktivität. Interessanterweise war in den Fällen des leistungsstarken Schülers S2b, des eher mittelstark eingeschätzten Schülers S2e sowie der beiden eher leistungsschwachen Kinder S2c und S1e tendenziell zu erkennen, dass sich das mündliche Sprachkönnen in den Phasen simultaner Partnerarbeit – sowohl gemäß meiner Einschätzung als auch gemäß der Lehrkraft – insofern

grundlegend von den eingebrachten Äußerungen im Plenumsunterricht unterschied, als nicht nur eine teilweise stärker ausgeprägte Eigenaktivität, sondern auch vielfältige Äußerungen, die über das formelhafte Sprachniveau hinausgingen, zu beobachten waren. Vor diesem Hintergrund wurde angenommen, dass – im Gegensatz zu einem Sprechen im Plenumsunterricht – die simultane Partnerarbeit weitgehend authentische Gesprächssituationen im Sinne privat anmutender Dialoge zwischen zwei Kindern ermöglichte (s. Kapitel 3.4.4.2). In Anbetracht der Schwierigkeiten insbesondere zurückhaltender oder unsicherer Kinder, wie z. B. S1c, S2e, S1e und S2c, sich im Plenumsunterricht eigenaktiv einzubringen oder gar englischsprachige Dialoge vor der gesamten Klasse vorzuführen, kann angenommen werden, dass diese Schüler/-innen insofern von der simultanen Partnerarbeit profitierten, als sie sich im Gespräch mit nur einem Zuhörenden sprachlich risikofreudiger sowie insgesamt weniger gehemmt zeigten. Dass dies einen begünstigenden Einfluss auf das hier anvisierte produktive Sprechen hatte, konnte mehrfach dargelegt werden (s. z. B. Kapitel 6.2.7.3).

In den Einzelfallbetrachtungen wurde zudem deutlich, dass in einigen Fällen auch der Partnerkonstellation eine wichtige Bedeutung für das produktive Sprechen zukam.²²³ Eher homogene Partnerkonstellationen wirkten sich insofern förderlich aus, als im Falle des leistungsstarken Schülers S2b die Zusammenarbeit mit einer ebenso leistungsstarken Schülerin möglicherweise dazu beitrug, dass sich die Lernenden angesichts ihres bereits fortgeschrittenen mündlichen Sprachkönnens gegenseitig herausforderten. Die Zusammenarbeit von zwei leistungsschwächeren Kindern erschien dagegen vor allem in der Erhebungsphase insofern weniger sinnvoll, als es in Anbetracht der Herausforderungen der zweiten Aufgabe für leistungsschwächere Schüler/-innen hilfreich gewesen wäre, sich an einem eher leistungsstärkeren Kind zu orientieren.

Die Annahme, dass sich eine gezielte Steuerung der Lehrkraft förderlich für produktives Sprechen erweisen könnte, erscheint insofern zutreffend, als auf diese Weise auch nicht miteinander befreundete Kinder, wie S2a und S2b oder S2e und S2f, Dialoge gemeinsam führten und hierbei die Möglichkeit hatten, ‚Neues‘ über ihre Mitschüler/-innen in Erfahrung zu bringen.

In verschiedenen Fällen wirkte sich aber auch die Möglichkeit, den/die Dialogpartner/-in frei wählen zu können, insofern begünstigend auf das produktive Sprechen aus, als bereits miteinander befreundete Kinder Fragen aus einem authentischen Interesse an ihrem Gegenüber heraus motiviert einbrachten und eher dazu bereit waren, Persönliches zu teilen. Dies

²²³ In den Fällen des eher passiv-reagierenden Schülers S2c, der generell eher aktiven Schülerin S3d und der leistungsschwächeren Schülerin S1e konnte ein Einfluss der Partnerkonstellation auf das produktive Sprechen hingegen weitgehend ausgeschlossen werden.

trug möglicherweise dazu bei, dass Dialoge, die im Rahmen des Übungsformats *class interview* (s. Kapitel 5.3.2.2) geführt wurden, teilweise über das erforderliche Mindestmaß hinausgingen (s. z. B. Tabelle 6-11). Im Falle der Schülerin S1a wurde die hohe Eigenaktivität in den Dialogen mit ihrer besten Freundin einerseits aufgrund der vertrauten, andererseits aber auch aufgrund der konkurrenzorientierten Beziehung der beiden Mädchen zueinander insofern miteinander in Verbindung gebracht, als sowohl persönliche Ereignisse initiativ geäußert wurden, als auch Situationen des gegenseitigen sprachlichen ‚Übertrumpfens‘ zu beobachten waren.

Vorteile in Bezug auf eine vertraute Beziehung der Gesprächspartner/-innen zueinander konnten auch bei den Kindern S1c und S2e beobachtet werden. Hier deutete insbesondere die Spezifität der paradigmatischen Füllelemente auf ein bereits vorhandenes Vorwissen über die Gesprächspartnerin hin. Die Schülerin S1c schien sich im Dialog mit befreundeten Mädchen zudem wohler zu fühlen als in den Dialogen mit männlichen Gesprächspartnern. Dies äußerte sich darin, dass sie sich in Gesprächen mit anderen Mädchen aktiver einbrachte. Die Bedeutung der sozial-affektiven Ebene für die Entwicklung mündlicher Kommunikationsfähigkeit (vgl. hierzu auch Kurtz 2001: 122-123) wird in diesem Fall besonders deutlich.

Angesichts der Verschiedenheit der hier beobachteten Partnerkonstellationen von einerseits eher leistungs-/geschlechtshomogenen und/oder befreundeten Lernenden bzw. von andererseits leistungs-/geschlechtsheterogenen und/oder nicht befreundeten Lernenden sowie in Anbetracht deren positiver wie auch negativer Auswirkungen auf das gezeigte mündliche Sprachkönnen wird angenommen, dass sich eine generelle Variation der Partnerkonstellationen, d. h. eine Mischung sowohl leistungsheterogener als auch phasenweise leistungshomogener Konstellationen – teils unter Mitbestimmung der Lehrkraft, teils aber auch eigenständig von den Lernenden gewählt – mitunter begünstigend auf die Entwicklung des produktiven Sprechens auswirken dürfte.

8.2.3.3 Individuelle Förderung

Der Aspekt der individuellen Förderung konnte insbesondere während der simultanen Partnerarbeitsphasen beobachtet werden, in denen es der Lehrperson möglich war, einzelne Dialoge anzuhören bzw. auch als Gesprächspartnerin den Kindern zur Seite zu stehen (s. Kapitel 3.4.4.2). Verschiedene Dialogaufzeichnungen im Nebenraum der jeweiligen Klassen ließen erkennen, dass Kinder aller Leistungsniveaus die anwesende Lehrkraft im Falle von Wortschatzlücken um Hilfe baten. Insbesondere aber im Falle der leistungsschwächeren Schülerin S1e schien sich die Möglichkeit, die anwesende Lehrerin um

Unterstützung zu bitten, begünstigend auf das produktive Sprechen auszuwirken (s. Kapitel 6.2.7.2.3). Darüber hinaus konnte beobachtet werden, wie die Schülerin S1e aus den positiven Erfahrungen in der ‚privaten‘ Dialogsituation mit einem anderen Kind zunehmend an Sicherheit für eine Beteiligung im Plenumsunterricht gewann.

Neben den individuellen Unterstützungsangeboten durch die Lehrkraft kann der individuellen Förderung insofern auch das teilweise beobachtete sanfte Intervenieren der Englischlehrerinnen/der Forscherin zugeordnet werden, als die hierbei gegebenen Impulse nach den Schüler-Schüler-Dialogen zu einer sprachlichen Herausforderung der Lernenden beitrugen. Während die Schüler/-innen S1a, S1c, S3d und S2c auf Grundlage eines externen Impulses, mehr über ihr Haustier oder ihre Geschwister zu erzählen, Äußerungen erstmalig über die Einwortebene hinaus frei konstruierten, zeigten die Lernenden S2b, S2e und S1e derartige Segmentierungsprozesse auch vollkommen eigenaktiv. Im Falle der leistungsstarken Schülerin S1a und der eher mittelstarken Schülerin S3d ist angesichts deren tendenziell hoher sprachlichen Risikobereitschaft anzunehmen, dass sie derartige Äußerungen auch ohne einen externen Impuls eingebracht hätten – wenngleich dies möglicherweise zu einem jeweils späteren Zeitpunkt geschehen wäre. Demgegenüber erscheint eine eigenaktive Gesprächsvertiefung im Falle der eher zurückhaltenden Kinder S1c und S2c eher unwahrscheinlich. Darüber hinaus kann angenommen werden, dass die externen Impulse auch insofern eine positive Wirkung auf das weitere Dialogverhalten der Schüler/-innen hatten, als sich die Lernenden angesichts des meist nachfolgenden Lobes durch die Lehrkraft der Erwünschtheit des hier gezeigten Gesprächsverhaltens bewusst waren und dieses möglicherweise auch daher vermehrt zeigten.

Vor dem Hintergrund, dass mit dem sanften lehrerseitigen Einwirken keinerlei Nachteile für die Schüler/-innen verbunden waren – im Gegenteil, die Lernenden sogar bislang teilweise nicht gezeigtes mündliches Sprachkönnen offenbarten – erscheint die Impulsgabe durch die Lehrkraft am Ende eines Dialogs im Sinne einer offenen Aufforderung, mehr über bereits zur Sprache gebrachte Haustiere/Personen zu berichten bzw. weitere Informationen über diese einzuholen, sowohl für leistungsstarke als auch für leistungsschwächere Kinder von Bedeutung.

9 Ergebnisse der Lehrerinterviews

Ein mehrperspektivischer Zugang zum Forschungsgegenstand des produktiven Sprechens im Grundschulenglischunterricht stellt sich angesichts der in diesem partizipativen Aktionsforschungsprojekt realisierten Kooperation zwischen den beteiligten Englischlehrkräften und mir als Forscherin wichtig dar (s. Kapitel 4.1.3). Vor dem Hintergrund, dass sich die Untersuchung in der faktorenkomplexen Unterrichtsrealität situiert und Schüler-sprechdaten nicht primär erhoben, sondern vorrangig während simultaner Partnerarbeitsphasen erfasst wurden, erscheint der Einbezug der beteiligten Lehrkräfte auch für die Einschätzung möglicher begünstigender Faktoren für die Entwicklung des produktiven Sprechens (s. Kapitel 9.1) sowie der Praktikabilität des durchgeführten Unterrichts (s. Kapitel 9.2, s. auch Forschungsfrage B, Kapitel 1.3.2) von zentraler Bedeutung. Auf dieser Grundlage sollen zum einen wichtige Erkenntnisse hinsichtlich der ‚Praxistauglichkeit‘ des hier erarbeiteten Unterrichtsmodells (s. Kapitel 3.5) gewonnen und zum anderen soll die nachfolgende Darstellung didaktisch-methodischer Implikationen für die Entwicklung des produktiven Sprechens im ersten Lernjahr/3. Klasse (Forschungsfrage C, s. Kapitel 1.3.2) um eine weitere Perspektive bereichert werden.

9.1 Tendenziell begünstigende Faktoren für die Entwicklung produktiven Sprechens aus der Sicht der Lehrkräfte

Die Betrachtung der womöglich begünstigenden Faktoren für die produktive Sprechentwicklung der untersuchten Drittklässler/-innen erfolgt auch hier (s. z. B. Kapitel 8.2) unter Berücksichtigung der drei Ebenen gestaltbarer Unterrichtsqualität, der bildungsinhaltlichen, der lehr-/lernprozessbezogenen und der kommunikativ-unterstützenden Perspektive (vgl. ‚didaktisches Dreieck‘, Reusser 2008: 224-225, s. Kapitel 3.1).

9.1.1 Bildungsinhaltliche Perspektive (Was?)

Themen

Die befragten Lehrerinnen sind sich darin einig, dass die Themenwahl einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung des produktiven Sprechens hat. Angesichts der in UEII (*weather report*) berücksichtigten landeskundlichen Inhalte (u. a. die Bezeichnung der Länder- und Städtenamen des *United Kingdom & Ireland*) sowie der nur eingeschränkten Möglichkeiten, eigene Kommunikationsbedürfnisse innerhalb des *weather report* zu verwirklichen (s. auch Kapitel 6.2.4.2.2), gibt L2 zu Bedenken, dass im Vergleich zu dem

Kontext *school radio interview* der *weather report* insgesamt weniger Potenzial bot, bereits erlerntes lexikalisches Wissen anzuwenden (s. Tabelle 9-1).²²⁴

L2: Das andere ist jetzt einfach kindernaher oder da konnten die mehr mitanfangen und einbauen. Das war jetzt mit dem Wetter für sie nicht so greifbar. [...] #00:36:25-3#

Tabelle 9-1: Transkriptausschnitt 2_L2 (1)

Darüber hinaus zeigten sich die Lernenden im *weather report* weniger aktiv als im Dialog der Aufgabe *school radio interview* der UEI (s. 2_L2).

Im Gegensatz zu dem Inhaltsbereich *weather* schien der Lehrerin L1 zufolge insbesondere der Themenbereich *pets* den Interessen der Drittklässler/-innen zu entsprechen, was sich darin äußerte, dass neben der leistungsstarken Schülerin S1a zunehmend auch andere Kinder damit begannen, ihr eigenes Haustier bzw. ihr Lieblingshaustier zu beschreiben (s. 1_L1). Die hohe Motivation der Lernenden veranlasste L1 schließlich dazu, die Unterrichtseinheit um eine weitere Stunde zu ergänzen (s. auch Kapitel 5.3.4.3, Unterrichtsstunde 1_5 in G1), um auch das Schriftliche im Rahmen des Themas ‚Haustiere‘ verstärkt miteinzubeziehen (s. Tabelle 9-2).

L1: Das war übrigens auch sehr interessant. Das war der Auslöser, dass ich nachher mit der Klasse nicht nur *my favourite pet*, sondern die haben halt hinterher wirklich so ihr Lieblingshaustier gemalt und auch beschrieben. Sie haben, es muss ja nicht richtig geschrieben sein, sie haben es halt mündlich gemacht, welche Farbe es hat und so weiter und dann kamen auch einige schon an und fragten: Was heißt Ohr, was heißt Zähne, Nase oder so. Das war halt eigentlich schon ganz gut und habe es eingesammelt, verbessert, aber es kam mir darauf an, dass sie möglichst viel geschrieben haben und das war bei einigen echt richtig gut. [...] #00:09:49-7#

Tabelle 9-2: Transkriptausschnitt 1_L1 (1)

Die Englischlehrerin L3 führt das in UEIII vermehrt beobachtete produktive Sprechen hingegen auf den Inhaltsbereich *freetime activities/hobbies* zurück (s. Tabelle 9-3).

L3: [...] Ich habe schon immer versucht, das produktive Sprechen irgendwie zu fördern und anzuwenden. Je nach Einheit mehr oder weniger. Wo sie es jetzt wirklich mehr genutzt haben, das war jetzt bei diesem Thema *freetime*. Das habe ich sonst immer sehr viel kürzer gefasst. Sag ich ganz ehrlich. [...] #00:03:46-5#

Tabelle 9-3: Transkriptausschnitt 3_L3 (1)

Auf welche Merkmale produktiven Sprechens sie sich hierbei im Konkreten bezieht, wird im Interview allerdings nicht deutlich.

Darüber hinaus wird auch die inszenierte Sprechhandlungssituation *at the beach* von allen drei Englischlehrerinnen insofern als förderlich für produktives Sprechen bewertet, als viele Kinder bereits Urlaubserfahrungen am Strand mitbrachten, an denen sie anknüpfen konnten

²²⁴ Zur Begründung der Wahl des Kontextes *weather report* s. Kapitel 5.2.

(s. 3_L1, 3_L2, 3_L3). Auch der gewählte Zeitpunkt für die Thematik kurz vor den Sommerferien erscheint insbesondere der Lehrerin L2 sinnvoll, da viele Kinder ihren Urlaub zusammen mit den Eltern am Strand verbringen wollten (s. 3_L2).

Sprache

Die im Rahmen des hier gestalteten Unterrichts eingesetzten formelhaften Sequenzen nehmen gemäß der beteiligten Englischlehrerinnen insofern eine zentrale Bedeutung für das anvisierte produktive Sprechen ein, als diese der Englischlehrerin L1 zufolge dazu beitragen, die erlernten Einzelwörter sprachlich einzubinden, so dass sie von den Lernenden in kommunikativen Kontexten angewendet werden können (s. 3_L1). Die Lehrerin reflektiert in diesem Zusammenhang ihre Erfahrungen als Englischlehrerin an einer anderen Schule, indem sie darauf hinweist, dass die Schüler/-innen zwar Sprachwissen aufbauten, dieses aber nicht anwenden konnten (s. Tabelle 9-4).

L1: [...] In (Name der Schule) hatte ich eben immer das Gefühl, die Kinder können zwar Vokabeln, aber ich glaube sie konnten nie wirklich was damit anfangen. Die wissen, dass Stuhl *chair* heißt und Tisch *table*, aber was mache ich damit, ja. Und hier können sich die Kinder wirklich schon unterhalten und das ist ja wirklich erstaunlich. Für Kinder, die ein Jahr lang Englisch haben, dass sie wirklich ein zehn Minuten Gespräch führen können. #00:45:42-1#

Tabelle 9-4: Transkriptausschnitt 3_L1 (1)

L1 bemerkt außerdem, dass sich die Lernenden in dem hier gestalteten Unterricht bereits „unterhalten“ (s. Tabelle 9-4) konnten, was sich insofern auch auf quantitativer Ebene bemerkbar macht, als die Schüler-Schüler-Dialoge bis zu zehn Minuten andauerten.

Die Englischlehrerin L3 beschreibt angesichts einer weitgehenden Vernachlässigung vielseitig einsetzbarer formelhafter Sequenzen in ihrem vorherigen Englischunterricht, wie die erlernten formelhaften Sequenzen im Rahmen der kooperativ gestalteten Unterrichtseinheiten über einzelne Themen hinaus von den Kindern eingesetzt werden konnten und auf diese Weise der Sprechhandlungsfähigkeit der Lernenden in verschiedenen Alltagssituationen dienlich waren (s. Tabelle 9-5).

L3: [...] Mehr Alltagsfloskeln haben sie jetzt gelernt. Das schon. Weil sonst ist es themenspezifischer irgendwie. Aber dieses Interview am Strand, dass man wirklich so Grundsätzlichkeiten fragt *Where are you from?*, *How old are you?*. Das war jetzt aufgrund der *unit*-der Einheit. #00:03:46-5#

Tabelle 9-5: Transkriptausschnitt 3_L3 (2)

In Kapitel 3.5.1 wurde die Einbindung der Schüler/-innen in die Wahl der Inhalte/Sprache unter der Voraussetzung sinnvoll erachtet, dass Lernende innerhalb eines fest gelegten Themas in Entscheidungsprozesse bezüglich des Inhaltswortschatzes/der Sprachfunktionen eingebunden werden können. Vor diesem Hintergrund erachtet auch die Englischlehrerin L2 eine Einbindung der Lernenden insofern von Bedeutung für die Entwicklung des

produktiven Sprechens, als Kinder möglicherweise in ihrem Fremdsprachenlernprozess eher unterstützt werden, sofern die eingeführten Inhaltswörter/formelhaften Sequenzen den Interessen der Schüler/-innen entsprechen (s. Tabelle 9-6).

L2: [...] Ja, das man einfach das Interesse der Kinder miteinbezieht. Also ich will ja nicht diese künstlich von uns geformte Situation, sondern zwar-sag ich mal, den Ausgangspunkt legt, aber dann sagt: Wo wollt ihr denn hin? In diese Richtung wollen wir. Aber wie entwickelt es sich und eben einfach auf die Interessen der Kinder eingeht. Und dann wird es ja viel produktiver. Die Kinder lernen mehr von. Es wird viel spannender. Es kommt mehr Leben rein und die behalten davon auch mehr. #00:13:03-8#

Tabelle 9-6: Transkriptausschnitt 3_L2 (1)

Die zentrale Bedeutung einer individualisierten Form der Wortschatzeinführung aus Sicht der Lehrkräfte lässt sich außerdem daran erkennen, dass die Lehrerinnen L1 und L2 diese auch in ihrem zukünftigen Unterricht beibehalten würden (s. 3_L1, 3_L2). Angesichts des bemerkenswerten fremdsprachlichen Könnens der Drittklässler/-innen begründet die Englischlehrerin L1 dies wie folgt:

L1: Weil ich einfach gemerkt habe, wie gut sie das jetzt schon nach einem Schuljahr können. Ich meine, so redet manch anderer Viertklässler nicht. Und ich hatte ja jetzt wirklich noch vier Wochen in einer vierten Klasse im Vergleich. #00:53:02-0#

Tabelle 9-7: Transkriptausschnitt 3_L1 (2)

L1 schätzt das hier gezeigte mündliche Sprachkönnen der Drittklässler/-innen im Vergleich zu den vertretungsweise unterrichteten Schülerinnen/Schülern einer 4. Klasse entsprechend hoch ein (s. Tabelle 9-7). Sie folgt damit der bereits in der fallübergreifenden Betrachtung dargestellten Tendenz, dass sich das mündliche Sprachkönnen der sieben ausgewählten Schüler/-innen auch im Vergleich zu den mündlichen Sprechergebnissen der untersuchten Viertklässler/-innen im Rahmen der EVENING-Studie weiter fortgeschritten darstellt (s. Kapitel 7.1).

9.1.2 Lehr-/Lernprozessbezogene Perspektive (Wie?)

9.1.2.1 Übungen/Üben

Die mit dem produktiven Sprechen verbundenen sprachlichen Teilziele, d. h. der Aufbau von Sprachwissen und -können (s. Kapitel 3.2.1.2), gehen sowohl mit einem eher bewusstwerdenden Üben wie auch mit einem prozeduralisierenden/automatisierenden Üben einher (s. Kapitel 3.3.2.1.3). Dies soll im Folgenden aus Sicht der Lehrkräfte näher erläutert werden.

Bedeutung des bewusstwerdenden Übens für die Entwicklung des produktiven Sprechens

Bewusstwerdendes Üben wird sowohl in formal-sprachlicher als auch in sprachfunktionaler Hinsicht als zentral für die Entwicklung des produktiven Sprechens betrachtet. Auf formal-sprachlicher Ebene kommt der Bewusstwerdung insofern eine wichtige Bedeutung zu, als L1 hinsichtlich ihres Impulses „*When do you say who?*“ (s. 3_1_G1) im Rahmen einer semi-kommunikativen Übung mit Transfer (s. Kapitel 5.3.2.1) rückblickend kommentiert, dass sie es auch hinsichtlich sprachlicher Phänomene, wie der Unterscheidung zwischen den beiden Fragewörtern *what* und *who* für sinnvoll erachtet, Sprachwissen zu wiederholen und den Lernenden auf diese Weise eine Anwendung in der fremdsprachlichen Kommunikation zu erleichtern (s. Tabelle 9-8).

L1: Ich glaube, dass es ganz wichtig ist, dass man es immer wieder wiederholt. Also das ist wirklich-je öfter die Kinder das sprechen oder sich selber diese Phrasen auch noch mal bewusst machen, desto mehr prägen sie sich einfach ein und desto natürlicher sprechen die Kinder dann hinterher auch. Eine S1r²²⁵ würde in der ersten Stunde noch nicht sagen *Who's your boyfriend?*, sondern eher *What's [...]*. #00:38:37-0#

Tabelle 9-8: Transkriptausschnitt 3_L1 (3)

Darüber hinaus trugen auch der Einsatz der *cue cards* und der *substitution tables* zum produktiven Sprechen bei, da Lernende angesichts der hier erfolgten Visualisierung des füllbaren *slot* die vielseitigen Variationsmöglichkeiten der *patterns* beschleunigt erkennen konnten (s. 3_L2, s. Kapitel 3.3.2.1.2). Insbesondere die Visualisierungstechnik der *substitution tables* im Rahmen der semi-kommunikativen Übungen mit Transfer (s. Kapitel 5.3.2.1) war der Lehrerin L2 zwar bislang wenig vertraut, diese erscheint ihr aber für die Entwicklung des produktiven Sprechens insofern wichtig, als der Prozess des gemeinsamen Sammelns verschiedener *slot fillers* und deren anschließender Visualisierung mithilfe der in UEIII verstärkt eingesetzten Substitutionstabellen dazu beitrugen, dass die Schüler/-innen Vorwissen reaktivieren und sich ihrer persönlichen Informationsbedürfnisse bewusst werden konnten (s. Tabelle 9-9).

L2: Also das hatte ich vorher noch nie benutzt. Ja, ich hatte immer fest gegebene also vorgegebene Fragen gegeben. Und das fand ich sehr gut, weil sie dann wirklich noch mal mehr animiert wurden, zu überlegen: *Do YOU like_?* – und dann, was denn? Und dann konnte ich überlegen, was hatten wir denn jetzt schon im Unterricht. Aber eben auch, was gibts denn noch, was ich wissen will und was ich mir irgendwie ableiten kann. Also ich glaube schon, diese *substitution tables* haben sie schon noch mal animiert. Und für die Schwächeren war es auch wirklich noch mal wieder so eine Verbildlichung. Es steht da, da kann ich mich daran lang hangeln. Da ist es. Und da steht zumindest mal eine Sache, die ich fragen kann. #00:03:55-2#

Tabelle 9-9: Transkriptausschnitt 3_L2 (2)

²²⁵ L3 bezieht sich an dieser Stelle auf ein eher leistungsschwaches Kind der G3.

Darüber hinaus sieht die Englischlehrerin L2 auch für leistungsschwächere Lernende insofern einen Vorteil in den hier eingesetzten Substitutionstabellen, als ihnen auf diese Weise die Möglichkeit gegeben wurde, sich an den bereits vorgeschlagenen paradigmatischen Variationsmöglichkeiten zu orientieren, um ebenso sprachlich aktiv werden zu können (s. Tabelle 9-9). In ähnlicher Weise misst auch die Lehrerin L3 dem gemeinsamen Sammeln verschiedener Variationsmöglichkeiten innerhalb der semi-kommunikativen Übungen mit Transfer eine wichtige Bedeutung für die produktive Sprechentwicklung bei und nimmt an, dass das Variieren der *patterns* dazu beitrug, dass Lernende Einsichten hinsichtlich der Austauschbarkeit einzelner Segmente erlangten (s. Tabelle 9-10).

L3: [...] [D]ass ich immer wieder dasselbe Satzmuster hatte und die merken dann halt, ah da kann man ja was anderes einsetzen. [...] #00:09:35-5#

Tabelle 9-10: Transkriptausschnitt 2_L3 (1)

Zum anderen stellt L3 fest, dass sich die Schüler/-innen angesichts der positiven Bestärkung der Lehrkraft für die bereits gefundenen Füllelemente auch in weiterführenden Unterrichtsstunden motiviert fühlten, paradigmatische Variationen über den aktuellen Inhaltsbereich hinaus vorzunehmen (s. Tabelle 9-11).

L3: [...] Und dann bekräftige ich sie und denken sie ja auch: Ach, das geht ja auch, vielleicht geht das ja auch. Und dann denke ich mal, überlegen sie sich auch, welche Themen hatten wir, was ist vielleicht wichtig. Also, es passt jetzt auch nicht unbedingt thematisch. Wie gesagt *ice cream* oder *school* kam halt von irgendwoher. Da hatten sie einfach so die Idee. #00:09:35-5#

Tabelle 9-11: Transkriptausschnitt 2_L3 (2)

Neben der formal-sprachlichen Komponente führt die Englischlehrerin L3 auch eine inhaltliche Ebene der vorgenommenen *pattern*-Variationen an, indem sie mit dem verwendeten Adjektiv „wichtig“ möglicherweise auf die persönliche Bedeutsamkeit der eigenaktiv eingebrachten paradigmatischen Füllelemente, wie *ice cream* und *school*, für die Lernenden hinweist.

Neben dem begünstigenden Einfluss des bewusstwerdenden Übens im Rahmen der semi-kommunikativen Übungen mit Transfer reflektiert die Englischlehrerin L2 dessen Bedeutung insofern auch im Hinblick auf die gestalteten Reflexionsphasen, als sie die Aufmerksamkeit der Kinder darauf lenkte, die erlernten Einzelwörter/formelhaften Sequenzen für gezielte Nachfragen zu gebrauchen (s. Tabelle 9-12).

L2: [...] Aber sich auch-ja jetzt speziell zum *cell phone*, dass es eigentlich ganz nett ist, wenn ich weiß, der hat eins. Aber wenn ich den kennen lerne und dann vielleicht mit dem in Kontakt treten will, dann macht es ja nicht so viel Sinn, dass ich ja nicht nur weiß, dass er eins hat, sondern ich müsste ja auch seine Nummer wissen. [...] Dass man auch einfach ein gewisses Interesse zeigt – auch bei anderen Sachen. [...] Dass sie einfach, was können sie denn noch und was können sie für einen Transfer machen. [...] #00:23:51-9#

Tabelle 9-12: Transkriptausschnitt 3_L2 (3)

L2 verdeutlicht in dem hier dargestellten Zitat demnach die Wichtigkeit der Bewusstwerdung auf einer sprachfunktionalen Ebene, indem sie die Lernenden exemplarisch darauf hinwies, ihren persönlichen Informationsbedürfnissen entsprechend weitere Informationen über den/die Gesprächspartner/-in – auch innerhalb einer bereits bestehenden Gesprächsthematik – gezielt einholen zu können.

Bedeutung des prozeduralisierenden/automatisierenden Übens für die Entwicklung des produktiven Sprechens

Dem prozeduralisierenden/automatisierenden Üben messen die Lehrkräfte aus verschiedenen Gründen eine wichtige Bedeutung für die produktive Sprechentwicklung bei. Erstens scheinen sich die drei befragten Lehrkräfte darin einig, dass vielfältige Wiederholungen in verschiedenen Übungsformaten dazu beitragen konnten, dass die erlernten Wörter/formelhaften Sequenzen schneller verinnerlicht und demzufolge spontan wieder abgerufen werden konnten (s. 3_L1, 3_L2, 3_L3). Darüber hinaus deuten die Ausführungen der Lehrerinnen L1 und L3 darauf hin, dass die Zyklizität der Übungsphasen einerseits den kontinuierlichen Aufbau lexikalischen Wissens, andererseits aber auch die Einbindung in bestehende Wissens- und Könnensbestände begünstigte (s. 3_L1, 3_L3). L1 verdeutlicht dies insofern, als in den *warming up* Phasen zu Stundenbeginn – anders als in ihrem bisherigen Englischunterricht – nicht lediglich ein formelhaftes Frage-Antwort-Paar in identischer Form angewendet wurde, sondern verschiedene formelhafte Sequenzen miteinander rekombiniert wurden (s. Tabelle 9-13).

L1: [...] Und ich habe schon auch mit Bildmaterial gearbeitet, aber ich habe nicht mit diesen freien Redemitteln gearbeitet. In dieser Form. Ich habe zwar immer schon am Anfang so eine Sitzkreisphase gehabt, wo ich –(Name der Schule) war das so festgeschrieben *What's the weather like today?* oder so. Und da haben die Kinder dann auch mal was gesagt, aber das war halt in jeder Stunde gleich. Und so sind relativ wenig neue Redemittel hinzugekommen. Und das war jetzt wirklich ganz anders aufgebaut. [...] #00:45:42-1#

Tabelle 9-13: Transkriptausschnitt 3_L1 (4)

L1 ist darüber hinaus der Auffassung, dass die vorwiegend schriftliche Auseinandersetzung mit den erlernten Einzelwörtern, wie sie es zwischen UEI und UEII eigenständig umsetzte, dagegen nicht zu der Anwendung sprachlichen Wissens führte (s. Tabelle 9-14).

L1: [...] Weil die Kinder das letztendlich nicht angewendet haben. [...] Dass die Kinder die Vokabel zwar konnten, aber nicht anwenden konnten. Dann wurde das wieder mit dieser *weather*-Einheit, die wir nach den Winterferien gemacht haben. Davor habe ich es dann wieder relativ schnell wieder aufgelockert, weil ich gemerkt habe, dass das so nicht funktioniert. Und habe dann diese *clothes* da mit eingebaut. Einfach in dieses Gespräch. Und dann haben sie es gesprochen und wieder angewendet und dann war es auch wieder gut. #00:49:29-9#

Tabelle 9-14: Transkriptausschnitt 3_L1 (5)

Die Ausführungen deuten darauf hin, dass die Lehrerin der Kommunikationssituation *weather report* insofern eine zentrale Bedeutung beimisst, als diese eine Einbindung der eher isoliert erlernten Wörter aus dem Themenbereich *clothes* ermöglichte. L1 nimmt demnach an, dass die Übertragung von Einzelwörtern auf bereits bekannte formelhafte Sequenzen innerhalb eines kommunikativen Kontextes die Prozeduralisierung des lexikalischen Wissens vorantrieb und zur Entwicklung mündlichen Sprachkönnens führte (s. auch Kapitel 3.3.2.1.1). Demzufolge trugen die kontinuierlich eingebundenen Übungsphasen auch aus der Perspektive einer Lehrerin dazu bei, bestehende Wissensbestände mit neuem Wissen zu verknüpfen und zusammen mit bereits vorhandenem Sprachkönnen zu prozeduralisieren. Dies konkretisiert die Lehrerin L1 insofern, als sie hinsichtlich der im Rahmen des situativen Kontextes *at the beach* geführten Dialoge darauf hinweist, dass hier eine Vielzahl bereits bekannter Wörter/formelhafter Sequenzen auf den neuen Sprachkontext in Verbindung mit teilweise neuen formelhaften Sequenzen übertragen wurde (s. [Tabelle 9-15](#)).

L1: Allgemein gesagt weiß ich, dass die Kinder schon ganz viel von dem, was sie letztendlich schon wussten, angewendet haben. Halt in dem anderen Rahmen und einige Phrasen noch mal hinzukamen, die die Kinder dann aber auch sehr schnell anwenden konnten aufgrund dieser Ritualisierung des Sprechens, was ja schon stattgefunden hat vorher. #00:02:01-1#

Tabelle 9-15: Transkriptausschnitt 3_L1 (6)

In ähnlicher Weise verdeutlicht auch die Englischlehrerin L3, dass die Verknüpfung bereits bekannter *patterns* mit neuen Inhaltswörtern ihres Erachtens nach für die produktive Sprechentwicklung von Relevanz war, da die Übertragung verschiedener bereits erlernter formelhafter Sequenzen auf neue Kommunikationssituationen zu einer Wiederanwendung von Inhalten vergangener Unterrichtseinheiten führte (s. [Tabelle 9-16](#)).

L3: [...] [D]ass man auch bestimmte Fragemuster immer wieder wiederholt. Vielleicht auch in jeder Unterrichtseinheit. Also *Do you like_?* kann man sagen *Do you like playing tennis?* oder so was. Also dass man diese Fragemuster wiederholt oder – wir hatten ja schon verschiedene Satzmuster integriert in Unterrichtseinheiten. Und dass man die dann immer wieder in den neuen Kontext dann miteinbezieht. Und dann kommen ja auch die Erinnerungen an die alten Unterrichtseinheiten, weil die Kinder ja selbst merken, dass es repetitiv ist. #00:10:49-3#

Tabelle 9-16: Transkriptausschnitt 2_L3 (3)

Im Zusammenhang mit der Prozeduralisierung/Automatisierung von Sprachwissen gehen alle drei Lehrkräfte auf das Übungsformat des *5 min chat* (s. Kapitel 5.3.2.3) ein und verdeutlichen dessen zentrale Bedeutung für das beobachtete produktive Sprechen (s. 2_L1, 3_L2, 3_L3). Neben der Simultanität der geführten Dialoge (s. hierzu ausführlich Kapitel 8.2.3.2) während des *5 min chat* werden auch andere begünstigende Faktoren im Rahmen des Übungsformats für das anvisierte Ziel der produktiven Sprechentwicklung angeführt. Hierzu zählt die Möglichkeit, die Gesprächspartner/-innen frei wählen zu können, da angesichts der verschiedenen Interessenslagen der Kinder auch die Gesprächsthemen automatisch variierten (s. Tabelle 9-17).

L1: Ich glaube dadurch, dass es immer frei ist dieser *5 min chat*, also dass es nichts ist, was-wenn Kinder sich eben auch selber einen Partner suchen und die Kinder variieren ja auch immer wieder untereinander. Sie hören ja auch viel von anderen Kindern dann. Dadurch, dass sie ja auch immer die Partner wechseln. Sie fragen ja bei diesem *5 min chat* nicht immer nur ein Kind. Dadurch kriegen sie schon einiges mit und dann sind natürlich die Interessenslagen auch immer unterschiedlich. [...] #00:20:11-1#

Tabelle 9-17: Transkriptausschnitt 2_L1 (1)

Die Englischlehrerin L3 sieht die zentrale Bedeutung des *5 min chat* für die Entwicklung des produktiven Sprechens insofern begründet, als sie in einer vorhergehenden Phase die Möglichkeit hatte, bereits vorhandenes Wissen zu reaktivieren, welches die Kinder anschließend im Rahmen des *5 min chat* anwenden konnten (s. Tabelle 9-18).

L3: [...] Dass ich erst mal einsteige mit ein paar Fragen, um wieder ein bisschen was anzuregen. Weil man es eben nicht jede Stunde macht. Und dass dann die Kinder einfach mal drei, vier Minuten mit dem Partner sprechen. Und dann kommt jedes Kind zum Sprechen. #00:11:12-2#

Tabelle 9-18: Transkriptausschnitt 3_L3 (3)

Für die Entwicklung des produktiven Sprechens erachtet L3 weiterhin die regelmäßige Wiederholung bereits erlernten sprachlichen Wissens als zentral – insbesondere die Möglichkeit, über einen bestimmten Themenbereich hinaus sprachlich aktiv zu sein (s. Tabelle 9-19).

L3: [...] Ganz regelmäßig immer wieder dieselben Fragen stellen. Also jetzt nicht nur das freie Sprechen themengebunden, sondern auch der *5 min chat* in regelmäßigen Abständen, dass man immer wieder Fragemuster wiederholt. [...] #00:12:13-5#

Tabelle 9-19: Transkriptausschnitt 3_L3 (4)

Obwohl es sich bei dem *5 min chat*, um eine Übung handelt, hatten die Kinder gemäß der Einschätzung der Lehrerin L1 nicht das Gefühl „da irgendwas für pauken [zu] müssen“ (s. 3_L1). Stattdessen wiederholten sie bereits vorhandenes Wissen auf natürliche Weise und erweiterten dieses um neue Wissenskomponenten (s. Tabelle 9-20).

L1: [...] Und ich glaube, dass so die Kinder ja ständig wiederholen. Und halt dadurch, dass immer wieder was Neues hinzukommt, fällt es den Kindern glaube ich auch gar nicht so auf, wie viel sie da eigentlich auch gerade glaube ich machen. [...] Das kam so auf natürlich Weise gewachsen. [...] #00:46:32-3#

Tabelle 9-20: Transkriptausschnitt 3_L1 (7)

Ferner sieht die Lehrkraft einen entscheidenden Faktor für die Entwicklung des produktiven Sprechens in der Offenheit des Übungsformats, da diese den Lernenden eine Gelegenheit bot, eigene Kommunikationsinteressen zu verwirklichen (s. [Tabelle 9-21](#)).

L1: [...] Auch die Interessen, durch diese Eigenkreationen der Kinder. Das kann man eben super mitaufnehmen. #00:46:32-3#

Tabelle 9-21: Transkriptausschnitt 3_L1 (8)

Die Wichtigkeit des Übungsformats aus der Perspektive der Lehrkräfte ist darüber hinaus insofern erkennbar, als alle drei Lehrerinnen den *5 min chat* auch in ihrem zukünftigen Unterricht regelmäßig einsetzen möchten (s. 3_L1, 3_L2, 3_L3). In diesem Zusammenhang warnt die Englischlehrerin L3 aber auch vor einer Überbeanspruchung der Übung (s. [Tabelle 9-22](#)).

L3: Der *5 min chat* ist schön. Ich würde den jetzt nicht jede Stunde machen. Weil dann merkt man, dann ist der Spaß vorbei sozusagen. Aber in regelmäßigen Abständen diesen *5 min chat* zu machen und jede Stunde wirklich mit Sprechen zu beginnen. #00:10:49-0#

Tabelle 9-22: Transkriptausschnitt 3_L3 (5)

Ihrer Auffassung nach sollte zwar jede Stunde mit einer Sprechübung beginnen, allerdings sollte das gewählte Format durchaus variieren, um den Reiz der Übung nicht zu ‚überstrapazieren‘ (s. [Tabelle 9-22](#)).

9.1.2.2 Aufgabenprozess

Im Hinblick auf die Gestaltung der Aufgabenprozesse in den hier erfassten Unterrichtseinheiten erachten alle drei Englischlehrkräfte vorrangig die Inszenierung des Sprechhandlungskontextes in der *pre-task phase* (s. Kapitel 5.3.3.1) als begünstigend für das beobachtete produktive Sprechen. So betrachtet die Lehrerin L2 rückblickend die Dialoge, die im Rahmen des inszenierten Strandkontextes geführt wurden, insofern am ‚produktivsten‘, als der Aufforderungscharakter der Strandsituation für die Lernenden – angesichts ihrer bereits vorhandenen Vorerfahrungen (s. Kapitel 7.1) und der Vorstellung, möglicherweise ähnliche Dialoge im Urlaub führen zu können – besonders hoch war (s. [Tabelle 9-23](#)).

L2: Also ich glaube, dass das einen großen Aufforderungscharakter hatte für die Kinder zum Reden. Weil sie alle mal am Strand waren, sich das vorstellen können. Jeder hat mal jemand kennen gelernt und möchte den was fragen. Ja? Auf Deutsch ist das immer kein Problem. Aber auf Englisch jetzt. Und so konnten sie sich alle so gut da hineinversetzen. [...] Und ich glaube schon, dass das für die hier ganz klar war. Und dann, wenn ich da jemand treffe, der mir sympathisch ist oder den ich sehe und mal anspreche, dann will ich den natürlich auch ganz viel fragen. Und ich glaube schon, dass da die Situation sehr viel dazu beigetragen hat, dass es gut verlief. #00:20:57-6#

Tabelle 9-23: Transkriptausschnitt 3_L2 (4)

Auf meine Frage, wie L1 die Bedeutung des inszenierten Kontextes für das produktive Sprechen einschätzt, führt sie mit Bezug auf den Dialog der beiden Schülerinnen S1c und S1b an (s. Tabelle 6-95), dass die bereitliegenden Strandrequisiten der Einfindung in die Sprechhandlungssituation dienten (s. 3_L1). Zudem trug die Inszenierung des Strandkontextes gemäß der Lehrerin L3 zu einer erhöhten Sinnhaftigkeit bei, miteinander in ein Gespräch zu treten bzw. sich in der Fremdsprache zu verständigen (s. Tabelle 9-24).

L3: Ja, situativer Kontext. Einfach, dass es für die Kinder auch Sinn macht, das zu spielen. Und dass sie so ein bisschen versuchen, sich in die Situation versetzen zu können. Also ich kann keinen Strand keinen Sand da irgendwie ankarren, aber dass man so ein bisschen Atmosphäre schafft. Und einen Sinn für die Kinder, zu sprechen. #00:29:05-0#

Tabelle 9-24: Transkriptausschnitt 3_L3 (6)

L3 verdeutlicht die Wichtigkeit der Inszenierung insofern weiterführend, als die Dialoge angesichts der vorgestellten, realitätsnahen Situation eine Kontextualisierung erfuhren, die dazu beitrug, sich möglicher kommunikativer Bedürfnisse bewusst zu werden (s. Tabelle 9-25).

L3: [...] Wenn man einfach nur sagt, mach ein Interview, dann ist es auch ohne Zusammenhang. Und so hat man ja jetzt den Zusammenhang hergestellt. Am Strand, man trifft jemanden und was kann man da fragen. #00:28:30-4#

Tabelle 9-25: Transkriptausschnitt 3_L3 (7)

Da Lernende die Dialoge gemäß ihrer individuellen Kommunikationsbedürfnisse gestalten durften, erscheint demnach auch die sprachliche und inhaltliche Offenheit des Aufgabenformats *at the beach* relevant für die Entwicklung des produktiven Sprechens zu sein. In diesem Sinne erachtet auch die Lehrerin L1 die Offenheit des Formats insofern für wichtig, als die Lernenden „interessengeleitet“ (s. 3_L1) aufeinander zugingen und miteinander Gespräche führen konnten. Dies, so die Englischlehrerin L1, „fällt den Kindern natürlich auch einfacher und da ist der Erfolg natürlich auch größer“ (s. 3_L1).

Sowohl während der *task phase* des Aufgabenprozesses (s. Kapitel 5.3.3.2) sowie teilweise auch während des *5 min chat* wurden die so genannten *Easi Speak* Mikrofone eingesetzt (s. Kapitel 4.5.4). Alle beteiligten Lehrerinnen sind sich darin einig, dass die Sprechbereitschaft

der Schüler/-innen während der Dialoge durch den Einsatz der Mikrofone erhöht werden konnte (s. 2_L1, 1_L2, 2_L3). Demzufolge erfüllten diese nicht nur den Zweck der Datenerfassung im weitgehend ‚natürlich‘ belassenen Unterrichtsetting, sondern motivierten die Schüler/-innen auch zur sprachlichen Aktivität. Während des *school radio interview* kamen zudem auch Spielzeugmikrofone ohne Aufnahmefunktion zum Einsatz (s. Kapitel 5.3.4.1), die der Englischlehrerin L2 zufolge eine ähnlich positive Wirkung auf die Sprechbereitschaft der Schüler/-innen hatten wie die Mikrofone mit Aufnahmefunktion (s. Tabelle 9-26).

L2: Also ich finde einmal die Idee mit den Mikrofonen, hier auch mit dem Spielzeugmikrofon – das ist einfach ein sehr hoher Aufforderungscharakter. Und wenn die da jetzt einfach so dagesessen hätten, glaube ich, wäre es nicht so gut gelaufen. Und wahrscheinlich auch ein bisschen die Kamera. Das sind schon zwei Sachen, die positiv den Dialog beeinflusst haben. [...] #00:06:23-8#

Tabelle 9-26: Transkriptausschnitt 1_L2 (1)

Darüber hinaus macht L2 darauf aufmerksam, dass auch die im Nebenraum platzierte Videokamera der Sprechmotivation förderlich war (s. Tabelle 9-26). Die Lehrerin L3 konkretisiert die motivationsfördernde Wirkung des Mikrofoneinsatzes, indem sie darauf hinweist, dass die Aufnahme für Lernende eine Form der Präsentation darstellte (s. Tabelle 9-27).

L3: [...] Und gleichzeitig aber auch diese unglaubliche Motivation mit den Mikrofonen. Also das spornt sie an, auch richtig zu sprechen und zu üben. Weil ich ja auch immer gesagt habe, ihr bekommt das Mikrofon, wenn ihr jetzt gut geübt habt oder so. Und dann war das so ein Anreiz, dass dann doch zu präsentieren in so einer gewissen Art. #00:15:58-6#

Tabelle 9-27: Transkriptausschnitt 3_L3 (8)

Insbesondere für leistungsschwächere Lernende scheint der Einsatz der *Easi Speak* Mikrofone insofern lohnenswert, als sie sich möglicherweise noch nicht zutrauten, einen Dialog vor der gesamten Klasse zu sprechen, die Aufnahmefunktion des Mikrofons es der Lehrerin aber dennoch ermöglichte, sich einen Überblick über das mündliche Sprachkönnen der Schüler/-innen zu verschaffen (s. 3_L3).

9.1.3 Kommunikativ-unterstützende Perspektive (Womit?/Wodurch?)

Aus der hier eingenommenen kommunikativ-unterstützenden Perspektive auf die Gestaltung von Unterricht (s. auch Kapitel 3.4) erscheint eine Darstellung, welche unterrichtsstrukturellen und sozial-affektiven Aspekte über die sprachliche Unterstützungsebene hinaus aus Sicht der beteiligten Lehrkräfte für die Entwicklung produktiven Sprechens als begünstigend betrachtet werden, wichtig. Im Rahmen der geführten Interviews gingen die Lehrkräfte teilweise auf die in Kapitel 3.4 erläuterten Aspekte einer transparenten Unterrichtsgestaltung, den Umgang mit Fehlern (lernförderliches Klima), der simultanen

Partnerarbeit (Methodenvielfalt) und der individuellen Förderung ein. Diese sollen im Folgenden näher betrachtet werden.

9.1.3.1 Transparenz in der Unterrichtsgestaltung

Der Aspekt einer transparenten Unterrichtsgestaltung spielte in dem hier gestalteten Unterricht insofern eine Rolle, als die beteiligten Lehrkräfte teilweise regelmäßig (L2 und L3) bzw. erst gegen Ende des Schuljahres (L1) den geplanten Stundenverlauf mittels dargestellter Piktogramme an der Tafel transparent machten. L2 betont, dass sie den Lernenden auf diese Weise die Möglichkeit gab, sich auf den Englischunterricht und die damit verbundenen sprachlichen Aktivitäten einzulassen (s. Tabelle 9-28).

L2: Das war ja jetzt quasi die Planung für die Stunde. Also ich mach das ja auch jeden Tag. Ich find das total wichtig für die Kinder, dass die wissen, wo fangen wir an und wo wollen wir aufhören. Und das war jetzt einfach nur so der äußere Rahmen und ich denke, das brauchen die so für die Struktur. Also wenn ich jetzt nur sage, wir machen mal ein bisschen Interview und dann gucken wir später mal, wie es weitergeht oder so. Und jetzt machen wir ein Interview. Und dann klingel ich wieder und dann machen wir das und das. Und so können sie sich schon darauf einstellen. Ich glaube, es ist sehr wichtig. Wir machen das ja auch jeden Morgen. Sage ich, zuerst habt ihr Reli, dann habt ihr eine Pause, dann machen wir Deutsch, dann ist in der Pause was Neues. Oder die Stunde fällt aus oder die AG oder nachher habt ihr Vertretung. [...] Es hilft Kindern für die Konzentration. [...] #00:14:14-4#

Tabelle 9-28: Transkriptausschnitt 3_L2 (5)

Darüber hinaus unterstützt die dargestellte Stundenplanung gemäß der Einschätzung der Lehrkraft auch die Konzentrationsfähigkeit der Lernenden. In den Ausführungen wird aber nicht deutlich, inwiefern die vorgenommene Stundentransparenz für die Entwicklung des produktiven Sprechens als förderlich bewertet wird. Vor dem Hintergrund, dass andere Formen der transparenten Unterrichtsgestaltung, wie z. B. die Zieltransparenz, nicht bzw. nur eingeschränkt umgesetzt wurden, konnten die Lehrkräfte hierzu während der Interviews nicht explizit befragt werden.

9.1.3.2 Lernförderliches Klima: Umgang mit Fehlern

Lediglich eine Lehrerin (L1) geht auf den Umgang mit Fehlern in den Schülerdialogen näher ein und bewertet dessen Bedeutung für die Entwicklung produktiven Sprechens. L1 reflektiert äußerst selbstkritisch, dass sie im Gegensatz zu UEI zwar nicht konsequent auf die Fehlerkorrektur geachtet hätte, aber die stärkere Zurückhaltung ihrer Ansicht nach möglicherweise dazu beitrug, dass Schüler/-innen über das paradigmatische Variationsverhalten hinaus vermehrt frei konstruierte Äußerungen einbrachten (s. Tabelle 9-29).

L1: Naja, es war ja zum Beispiel immer dieses *My favourite pets are a dog and a cat.* oder was auch immer und *is/are* ja solche Sachen. Da habe ich vorher, glaube ich, mehr darauf geachtet als jetzt in dieser Einheit. Wobei die Kinder jetzt auf der anderen Seite auch wesentlich freier noch gesprochen haben dadurch – vielleicht auch, weil ich auch nicht immer so reingehauen habe – also das hat vielleicht dann so den anderen positiven Effekt dann. Dass ich das natürlich versucht habe, aber ich habe die Kinder weniger unterbrochen, hatte ich so den Eindruck. Und deshalb fingen die dann später auch an zum Wetter nicht nur *It's sunny.*, *It's_* was auch immer, sondern halt *The sky is blue.*, *The sky is grey.*, *It's very windy.* und solche Sachen. Die sind halt sehr flexibel dann. Aber ich denke, ich muss wieder mehr darauf achten. Es ist schlimm, wenn man sich das so bewusst macht. #00:03:32-3#

Tabelle 9-29: Transkriptausschnitt 2_L1 (2)

In den Ausführungen der Lehrerin am Ende der UEII ist insofern ein Zwiespalt zu erkennen, als sie ihre Zurückhaltung in Bezug auf Korrekturen einerseits mit dem zunehmenden produktiven Sprechen der Schüler/-innen in Verbindung bringt, sich aber andererseits gemäß ihrer Rolle als Englischlehrerin scheinbar für eine konsequentere Fehlerkorrektur verantwortlich fühlt. Demzufolge stellt es für die Lehrkraft eine große Herausforderung dar, den anvisierten Mittelweg im Korrekturverhalten, der je nachdem, ob der Inhalt der Äußerung oder der kognitive Aspekt des Lernens im Vordergrund steht, entweder eine weitgehende Zurückhaltung oder ein kontinuierliches Korrigieren vorsieht (vgl. Böttger 2005: 163-164, s. Kapitel 3.4.3), im Unterricht umzusetzen. Dagegen scheint L1 im Interview der UEIII mit ihrer korrektiven Arbeit insofern eher zufrieden, als sie ausführt, wie sie in Abhängigkeit von der sprachlichen Qualität der Äußerungen nun zunehmend differenzierter korrigierte (s. Tabelle 9-30).

L1: Ja also ich denke, die Redemittel, die bekannt sind, die fordere ich auch ein. Alles, was so Eigenkonstruktionen sind, würde ich eher mit dem korrektiven Feedback lösen. Aber grundsätzlich Dinge, die wir schon besprochen haben, wie *Do you like play football.* oder so. Also da hoffe ich doch, habe ich darauf geachtet, dass die Kinder dann *playing* sagen. #00:41:15-7#

Tabelle 9-30: Transkriptausschnitt 3_L1 (9)

Demzufolge zeigt die Lehrkraft auf dem reproduktiven Sprachniveau ein eher unmittelbares Korrekturverhalten, während sie den sprachlichen „Eigenkreationen“ der Schüler/-innen weit vorsichtiger begegnet, indem sie lediglich die korrekte Form wiederholt, ohne jedoch explizit auf den Fehler hinzuweisen.

9.1.3.3 Methodenvielfalt: Simultane Partnerarbeit

Aus der Perspektive der beteiligten Englischlehrkräfte wird der simultanen Partnerarbeit, wie sie im Rahmen der Übungsformate des *class interview* (s. Kapitel 5.3.2.2) oder des *5 min chat* (s. Kapitel 5.3.2.3) sowie während der *task phase* des Aufgabenprozesses (s. Kapitel 5.3.3.2) umgesetzt wurde, ein begünstigender Einfluss auf die Entwicklung des produktiven Sprechens beigemessen. Die drei Lehrkräfte weisen einheitlich darauf hin, dass

die Simultanität der geführten Dialoge zu einer Ausweitung der qualitativen Sprechzeit jedes einzelnen Kindes beitrug (s. 3_L1, 3_L2, 3_L3). L2 verdeutlicht dies anhand eines Vergleiches zu den Sprechphasen ihres zuvor gestalteten Unterrichts insofern besonders eindrucksvoll, als sie selbstkritisch die Sinnhaftigkeit der bislang im Plenumsunterricht geführten Partnerdialoge infrage stellt (s. Tabelle 9-31).

L2: [...] Ich habe so blöderweise – weißt du, manchmal haben wir uns morgens so in den Kreis gestellt und dann haben wir uns einfach reihum verschiedene Fragen gestellt. Immer der nächste, der nächste und die anderen mussten immer zuhören. Und dann denke ich mir jetzt so, die anderen, die stehen da so zehn Minuten und müssen den anderen zuhören. Ist auch mal ganz gut, aber es kommt kaum einer zum Quatschen. #00:01:59-8#

[...]

L2: [...] Aber ich hatte das oft so als Begrüßungsrunde also einmal pro Woche mit denen gemacht. Und da denke ich mir mittlerweile, also nein, da haben viel zu wenige gequatscht oder geredet in der langen Zeit, in der wir da diese zehn Minuten gebraucht haben. [...] #00:02:45-3#

Tabelle 9-31: Transkriptausschnitt 3_L2 (5)

Demzufolge erkennt die L2 die Vorteile der simultan geführten Dialoge gegenüber den Partnergesprächen im Plenumsunterricht an, obwohl sie anfängliche Bedenken in Bezug auf die Offenheit der sozialen Handlungsstruktur einräumt (s. Tabelle 9-32).

L2: [...] Wobei ich jetzt sonst im Englischunterricht nicht so viele *class interviews* gemacht hätte. Ich kannte es, aber ich habe sie nicht so eingesetzt, weil ich immer so dachte, es läuft so ein bisschen aus dem Ruder. Eher so partnerweise. Und jetzt merke ich schon, dass da halt doch mehr rüberkommt, wenn man so diese *5 min chat* macht. #00:01:35-6#

Tabelle 9-32: Transkriptausschnitt 3_L2 (6)

Die Englischlehrerin L2 weist zudem darauf hin, dass Lernende in der weitgehend geschützten Gesprächskonstellation mit nur einem weiteren Zuhörenden sprachlich weniger gehemmt agieren können (s. 3_L2). L3 macht darauf aufmerksam, dass – im Gegensatz zu einem Lehrer-Schüler-Dialog im Rahmen des Plenumsunterrichts – den Schülerinnen/Schülern das Sprechen in der simultanen Partnerarbeit „eine gewisse Sicherheit“ (s. 3_L3) bietet.

Neben der Bearbeitung einer einzigen Übung/Aufgabe in der sozialen Handlungsstruktur der simultanen Partnerarbeit erscheinen den Englischlehrerinnen L2 und L3 außerdem die simultan geführten Dialoge im Rahmen der Stationsarbeit der UEI und UEIII insofern förderlich für die mündliche Sprachentwicklung, als die Schüler/-innen die Reihenfolge der Übungen/Aufgaben gemäß ihrer kommunikativen Interessen und ihrer fremdsprachlichen Fähigkeiten eigenständig wählen durften (s. Tabelle 9-33; s. 3_L3).

L2: Also erst mal fand ich das mit diesen drei [vier] Angeboten sehr gut, weil sie sich erst mal auswählen konnten, in welcher Richtung. Was mache ich erst. Also ich sag mal, vom Anspruch her, waren sie ja auch unterschiedlich. Und es war jetzt auch nicht so ein Abarbeiten, wie das sonst manchmal ist. [...] Sondern ich gehe erst mal dem nach, wozu ich Lust habe und was ich gerne möchte. Oder was ich mir zutraue in der fremden Sprache. Und ich denke, das war schon sehr gut. [...] #00:07:10-7#

Tabelle 9-33: Transkriptausschnitt 3_L2 (7)

L3 weist insofern auf einen weiteren wichtigen Aspekt in Bezug auf die Arbeit an Stationen hin, als die Arbeitsform ihrer Ansicht nach zu einer Vermeidung von ‚Leerlaufphasen‘ innerhalb der *task phase* beitrug sowie, hiermit eng verbunden, die qualitative Sprechzeit der Lernenden erhöhen konnte (s. Tabelle 9-34).

L3: [...] Also gut ist, dass es nicht so viele Leerphasen gibt. Wenn man eins gemacht hat sozusagen, kann man halt das nächste machen. Also das ist ja das Wichtige. Wenn man jetzt NUR das Interview anbietet, dann kann es eben sein, dass manche nach drei Sätzen fertig sind, weil denen nichts mehr einfällt. Und dann ist es gut, wenn sie fertig sind, dann sollen sie das nächste Angebot machen. Dann sprechen sie weiter. Wenn man nur dieses freie Sprechangebot hat, dann ist eben die Gefahr, dass das Sprechen dann halt zu schnell aus ist nach ein paar Minuten. #00:08:15-8#

Tabelle 9-34: Transkriptausschnitt 3_L3 (9)

Während der simultanen Partnerarbeit kommt der Zusammenarbeit mit einem anderen Kind eine tendenziell wichtige Bedeutung zu. Die drei Lehrerinnen benennen einen möglichen Zusammenhang zwischen dem beobachteten produktiv-dialogischen Sprechen und dem/der jeweiligen Gesprächspartner/-in. So äußert die Englischlehrerin L1, dass sich für ein eher leistungsschwächeres Kind, wie die Schülerin S1e (s. Kapitel 6.2.7.1), die Zusammenarbeit mit einem leistungsstärkeren Lernenden insofern vorteilhaft darstellt, als sie auf diese Weise womöglich sprachlich eher herausgefordert wird (s. 3_L1), so dass gemäß der Lehrerin L3 auch sprachliche Improvisationen eher erforderlich sind (s. 3_L3).

Die Englischlehrerin L2 befürwortet hingegen eher homogene Partnergruppen, da die Lernenden in dieser Konstellation vermehrt auch frei konstruierte Äußerungen einbringen würden (s. 2_L2). Ähnlich äußert sich auch L3, die in einer eher homogenen Konstellation zwei leistungsstarker Kinder den Vorteil eines ausgewogenen Verhältnisses von Fragen und Antworten sieht, während in einer leistungsheterogenen Partnergruppe oftmals lediglich das stärkere Kind dazu neigt, die Fragen zu formulieren und das schwächere Kind möglicherweise nicht sein bereits vorhandenes mündliches Sprachkönnen demonstrieren kann (s. 3_L3). Demzufolge kann auch aus Sicht der Lehrkräfte ein Wechsel verschiedener Partnerkonstellationen befürwortet werden (s. auch Kapitel 8.2.3.2).

9.1.3.4 Individuelle Förderung

Die Bedeutung der individuellen Förderung wird aus der Perspektive der beteiligten Lehrkräfte vorrangig für die produktive Sprechentwicklung eher leistungsschwächerer Kinder als

relevant erachtet. In diesem Zusammenhang wird die Wiederholung lexikalischen Wissens (s. 1_L1, 3_L2, 3_L3, s. Kapitel 8.2.2.1) mittels imitativer Sprechübungen (s. 3_L3) als hilfreich betrachtet. Darüber hinaus erscheint angesichts der Offenheit der Aufgabenformate in UEI und UEIII die Bereitstellung visueller Hilfen, wie z. B. der *cue card* Übersichten, für leistungsschwächere Schüler/-innen insofern zentral, als diese gemäß der Auffassung der Lehrerin L2 tendenziell unsicheren Kindern eine sprachliche Orientierung boten (s. Tabelle 9-35).

L2: Ich denke, dass die leistungsschwächeren Kinder, die sich wenig zutrauen, haben ja allein immer durch die *cue cards* immer wieder gute Anhaltspunkte und können dann die Sachen fragen. Und haben dann einfach so eine Stütze. Also sind nicht so im luftleeren Raum. #00:21:37-4#

Tabelle 9-35: Transkriptausschnitt 3_L2 (8)

Während L1 und L2 die *cue cards* nicht nur regelmäßig einsetzten, z. B. zur Reaktivierung bereits erlernter formelhafter Sequenzen, sondern auch eigene *cue cards* konzipierten (s. Kapitel 5.3.2.3), bevorzugte L3 das vollständige Anschreiben der Sequenzen und begründet dies in Bezug auf die eher leistungsschwächeren Schüler/-innen wie folgt:

L3: [...] Generell ganz ehrlich habe ich eher dazu geneigt, die Fragen komplett anzuschreiben als die *cue cards* zu nehmen. Die habe ich zu Beginn eingesetzt, denn je umfangreicher das wurde, desto eher habe ich das dann doch angeschrieben. Und damit die auch das ganze Satzmuster haben. [...]#00:02:27-3#
[...]
L3: Denn wenn sie das ganze Schriftbild vor sich haben, dann ist das einfacher für sie. Weil sie doch einfach viel Übung brauchen. #00:02:48-0#

Tabelle 9-36: Transkriptausschnitt 3_L3 (10)

Die Englischlehrerin erachtet es demnach für sinnvoll, die formelhaften Sequenzen Wort für Wort an der Tafel zu verschriftlichen, damit die Lernenden die *routine*/das *pattern* im Gesamten sehen können (s. Tabelle 9-36). Warum dies der Einschätzung der Lehrkraft nach auch noch für bereits verinnerlichte formelhafte Sequenzen nötig war, führt sie nicht weiter aus.

Zwei der Lehrerinnen, L1 und L2, äußern sich zur Förderung leistungsstärkerer Kinder. L1 stellte den Schülerinnen/Schülern zusätzliche sprachliche Mittel zur Verfügung, sofern die Lernenden beispielsweise deutsche Worte integrierten, die sie noch nicht auf Englisch kannten oder Fragen bezüglich englischer Lexeme oder ganzer Äußerungen hatten (s. 2_L1, 3_L1). L2 führt in diesem Zusammenhang Schwierigkeiten an, die sie in Bezug auf die Differenzierung im Englischunterricht hat/hatte (s. Tabelle 9-37).

L2: [...] Mein Problem ist in Englisch, dass ich immer merke, es gibt diese Stärkeren und dann gibts eben die, die noch gar nichts können. Und ich hab immer Angst, dass ich die dann sonst vergesse. Und deswegen muss ich sagen in Mathe und Deutsch ist das schon eher mit dem Differenzieren, aber in Englisch fällt es mir sehr schwer, das mit dem Differenzieren zu machen. Und da ist es eher so, dass ich wirklich für *starters*, für die ganz Neuen anfangen und das auch so schrittchenweise hoch baue. Aber jetzt noch nicht für die Fortgeschrittenen so viel Futter gebe oder so. Weil ich nicht genau weiß, wie. Wie man das ausbaut. Und weil ich immer Angst habe, die etwas Schwächeren zu verlieren. Dass die eben nicht mehr weiterkommen. #00:08:39-3#

Tabelle 9-37: Transkriptausschnitt 1_L2 (1)

Zum einen erscheinen die Unsicherheit, nicht zu wissen, wie eine gezielte Förderung leistungsstärkerer Kinder aussehen kann und zum anderen die Sorge, die eher leistungsschwächeren Schüler/-innen möglicherweise aus dem Blick zu verlieren, Gründe dafür zu sein, warum es der Englischlehrerin schwerfällt, adäquate Differenzierungsangebote anzubieten.

9.1.4 Zusammenfassung

Aus der hier näher betrachteten Lehrerperspektive auf den gestalteten Unterricht und auf die hieraus hervorgegangenen spontansprachlichen Schülerdialoge kann eine Reihe möglicher begünstigender Faktoren für die Entwicklung produktiven Sprechens im ersten Lernjahr (3. Klasse) abgeleitet werden. Diese stellen sich wie folgt dar.

Bildungsinhaltliche Perspektive (Was?)

Den Ausführungen zufolge deuten verschiedene, in den Interviews benannte Gründe darauf hin, dass die Wahl sowohl der Inhalte als auch der Sprache aus Sicht der Lehrkräfte für die produktive Sprechentwicklung von Relevanz ist.

Themen

Kindgemäße Inhalte, die an den Interessen junger Fremdsprachenlerner anknüpfen, tragen mitunter dazu bei, dass die Grundschulkinder etwas in der Fremdsprache mitzuteilen haben und sich eigenaktiv in die Dialoge einbringen. Dies unterstützt die Ausführungen auf unterrichtskonzeptueller Ebene insofern, als auch hier die Wichtigkeit des Einbezugs von Inhalten, die sich an der Lebenswelt der Kinder (vgl. Diehr & Frisch 2008: 56-57) orientieren und ihre Bedürfnisse bzw. Interessen (vgl. Mindt & Wagner 2009: 154, Willis 1999: 14) berücksichtigen, betont wurde (s. Kapitel 3.2.3.1).

Sprache

Angesichts der aus der Lehrerperspektive bemerkenswerten Sprechleistungen der Drittklässler/-innen sehen zwei der Lehrerinnen eine Verbindung zu der hier umgesetzten, individualisierten Form der Einführung von Inhaltswörtern/formelhaften Sequenzen (vgl. auch

Schmid-Schönbein 2008: 60) und würden diese daher auch in ihrem zukünftigen Unterricht beibehalten (s. 3_L1, Tabelle 9-6).

Das Erlernen formelhafter Sequenzen erscheint insofern wichtig, als Einzelwörter nicht isoliert verbleiben, sondern in bereits erlernte formelhafte Sequenzen eingebettet werden und auf diese Weise in kommunikativen Situationen angewendet werden können (s. Tabelle 9-4). Darüber hinaus wird die Vermittlung themenübergreifender, vielseitig anwendbarer formelhafter Sequenzen für sinnvoll erachtet (s. Tabelle 9-5). Vor dem Hintergrund, dass der Einsatz formelhafter Sequenzen im regulär gestalteten Unterricht der Lehrkräfte weniger systematisch erfolgte, erscheinen die Einschätzungen der Lehrkräfte insofern von Bedeutung, als sie darauf hindeuten, dass eine gezielte Verknüpfung erlernter Einzelwörter und vielseitig anwendbarer *patterns* zur Kommunikationsfähigkeit der Lernenden bereits zu einem frühen Zeitpunkt im Fremdsprachenlernprozess beitragen kann (vgl. auch Mindt & Wagner 2009: 102/186, s. Kapitel 2.1.2.4.2, Kapitel 3.2.3.2).

Lehr-/Lernprozessbezogene Perspektive (Wie?)

Übungen/Üben

Die Bedeutung des bewusstwerdenden sowie des prozeduralisierenden/automatisierenden Übens wird aus der Perspektive der drei Englischlehrerinnen für die produktive Sprechentwicklung aus unterschiedlichen Gründen wichtig eingeschätzt. Das bewusstwerdende Üben erscheint zum einen in formal-sprachlicher Hinsicht, wie etwa im Hinblick auf die Unterscheidung zwischen *what* und *who*, insofern wichtig, als es die Möglichkeit bietet, auch formal-sprachliche Phänomene gezielt zu wiederholen (s. Tabelle 9-8). Darüber hinaus tragen die regelmäßig erfolgten *pattern*-Variationen zu einer beschleunigten Einsicht in die Austauschbarkeit einzelner Segmente innerhalb einer formelhaften Sequenz bei und dienen ferner der Reaktivierung von Vorwissen (s. Tabelle 9-9, Tabelle 9-10; vgl. auch Doughty & Williams 1998: 4, s. Kapitel 3.3.2.1.2). In sprachfunktionaler Hinsicht wird den Variationen insofern ein begünstigender Einfluss auf die Entwicklung des produktiven Sprechens beigemessen, als sich Lernende der eigenen kommunikativen Bedürfnisse bewusst werden und diese mittels des erlernten lexikalischen Wissens umsetzen lernen (s. Tabelle 9-12, Tabelle 9-11). Demnach wird die Aufmerksamkeit der Lernenden auch auf die Verwendungskontexte formelhafter Sequenzen/spezifischer Wörter gelenkt, so dass die erlernten formelhaften Sequenzen auch in anderen als den ursprünglich eingeführten Situationen angewendet werden können (vgl. Dudek 2006: 75, s. Kapitel 3.5.2.1).

Das prozeduralisierende/automatisierende Lernen erscheint nicht nur angesichts der Möglichkeit, Sprachwissen (in identischer Form) zu wiederholen, so dass die Lernenden dieses schneller verinnerlichen, wichtig (s. 3_L1, 3_L2, 3_L3), sondern darüber hinaus auch

insofern relevant für die produktive Sprechentwicklung, als Lernende in Übungsformaten, wie dem *5 min chat*, neue Inhaltswörter/formelhafte Sequenzen in bereits bestehende Wissens- und Könnensbestände einbinden und kommunikativ anwenden können (s. [Tabelle 9-13](#), [Tabelle 9-14](#), [Tabelle 9-16](#)). Die Ausführungen lassen demnach erkennen, dass der Prozeduralisierung/Automatisierung als ein (re-)arrangierender Prozess, in dem Bekanntes mit neu erlernten Wissenskomponenten in der Anwendungssituation (re-)kombiniert wird (vgl. auch DeKeyser 2011/2015, s. Kapitel 3.5.2.1), auch aus der Perspektive der Lehrkräfte eine zentrale Bedeutung für die produktive Sprechentwicklung zukommt.

Aufgabenprozess

Die kooperierenden Englischlehrerinnen schätzen für das produktive Sprechen insbesondere die erfolgte Inszenierung des Strandkontextes in der *pre-task phase* (s. Kapitel 5.3.3.1) begünstigend ein. Zum einen wird der Aufforderungscharakter zum Sprechen im Hinblick auf die eingesetzten Strandrequisiten, die Vorerfahrungen der Schüler/-innen und den hierfür gewählten Zeitpunkt vor den Sommerferien hoch eingeschätzt (s. [Tabelle 9-23](#), [3_L1](#)). Zum anderen können sich die Lernenden ihrer persönlichen Kommunikationsbedürfnisse bewusst werden (s. [Tabelle 9-23](#), [Tabelle 9-24](#)). Die *pre-task phase* nimmt demzufolge auch die Rolle einer sprachfunktionalen Bewusstwerdungsphase ein, in der sich die Lernenden des kommunikativen Wertes der bereits erlernten Inhaltswörter/formelhaften Sequenzen bewusst werden und für die eigenen Kommunikationsbedürfnisse in der inszenierten Situation ‚ausloten‘ können (s. auch Kapitel 3.5.2.2).

Vor dem Hintergrund, dass auch dem Einsatz der Mikrofone mit und ohne Aufnahme-funktion sowohl während der Bearbeitung der Aufgaben als auch während der Übungsphasen aus Sicht der Lehrkräfte insofern eine zentrale Bedeutung für das gezeigte mündliche Sprachkönnen beigemessen wird, als dieser zur Erhöhung der Motivation bzw. der Sprechbereitschaft während der Dialoge beiträgt (s. [Tabelle 9-26](#), [Tabelle 9-27](#), [3_L2](#)). Die Doppelfunktion der *Easi Speak* Mikrofone, d. h. einerseits die forschungsmethodisch relevante Aufzeichnungsfunktion als digitales Aufnahmegeräte zur Erfassung mündlicher Sprachdaten des regulären Unterrichtsgeschehens in der Schüler-Schüler-Interaktion sowie andererseits die Funktion einer realitätsnahen Requisite, z. B. im Kontext einer *radio show* zur Unterstützung der Sprech-handlungssituation (s. Kapitel 4.5.4), scheint somit auch aus der Lehrerperspektive bestätigt.

Kommunikativ-unterstützende Perspektive (Womit/Wodurch?)

Aus der hier eingenommenen kommunikativ-unterstützenden Perspektive erscheint aus Sicht der Lehrkräfte vorrangig die simultane Partnerarbeit für die produktive Sprechentwicklung bedeutsam. Diese trägt in ökonomischer Weise zu einer Ausweitung der qualitativen Sprechzeit jedes einzelnen Kindes in einem weitgehend geschützten kommunikativen Rahmen zwischen zwei Lernenden bei (s. 3_L1, Tabelle 9-32, 3_L3). Zudem vermittelt die offene Handlungsstruktur Sicherheit und begünstigt den Abbau von Hemmungen (s. 3_L2, 3_L3). Die Einschätzung der Lehrkräfte unterstützt die Annahmen der unterrichtskonzeptuellen Perspektive insofern, als sich demnach auch aus der Perspektive der Lehrkräfte die Kommunikation innerhalb eines geschützten Rahmens positiv auf die Risikobereitschaft der Lernenden auswirkt und somit auch für das produktive Sprechen förderlich scheint (s. auch Kapitel 3.4.4.2).

Auch die im Aufgabenprozess der UEI und UEIII eingesetzten Stationsarbeitsphasen werden insofern als förderlich für produktives Sprechen bewertet, als erstens die qualitative Sprechzeit angesichts der unmittelbar aufeinander folgenden Übungs- und Aufgabenbearbeitung ausgeweitet wird (s. Tabelle 9-34) und zweitens die Wahlfreiheit hinsichtlich verschiedener kommunikativer Angebote Lernenden die Möglichkeit gibt, gemäß ihres Leistungsvermögens und ihrer Interessen Übungen/Aufgaben zu bearbeiten (s. Tabelle 9-33). Darüber hinaus deuten die benannten Vorteile verschiedenartiger Partnerkonstellationen, d. h. einer Zusammenarbeit von eher leistungsheterogenen und/oder leistungshomogenen Lernenden, darauf hin, dass sich ein Wechsel der Partner/-innen innerhalb des dialogischen Sprechens für ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Unterstützung und Anforderung vorteilhaft darstellt (s. auch Kapitel 3.4.5).

Neben der simultanen Partnerarbeit erscheint eine weitgehende Zurückhaltung in Bezug auf die Korrektur fehlerhafter Äußerungen in spontansprachlichen Dialogen der Kinder wichtig (s. Tabelle 9-30). Die Berücksichtigung des Prinzips *message before accuracy* (s. Kapitel 3.5.3) erlangt insbesondere im Zusammenhang mit der Förderung der produktiven Sprechentwicklung eine zentrale Bedeutung, da Lernende, die damit beginnen, eigene Wörter auf der Basis von bereits Gelerntem zu kreieren (vgl. Kurtz 2008: 7), nicht wegen formalsprachlicher Korrekturen unterbrochen und hierdurch möglicherweise entmutigt werden sollten.

Der Aspekt der individuellen Förderung erscheint aus der Perspektive der Lehrkräfte insofern vorrangig für leistungsschwächere Lernende relevant, als visuelle Unterstützungsangebote, wie die *cue cards* (s. Tabelle 9-35) bzw. die Bereitstellung des gesamten Schriftbildes einer formelhaften Sequenz (s. Tabelle 9-36), der sprachlichen Orientierung dienen.

Möglichkeiten einer gezielten Förderung leistungsstärkerer Lernender werden nicht genannt.

Die Darstellung der begünstigenden Faktoren für die produktive Sprechentwicklung im ersten Lernjahr (3. Klasse) aus Sicht der am Forschungsprojekt beteiligten Lehrkräfte bestätigt die unterrichtskonzeptuellen Annahmen des dieser Arbeit zugrunde liegenden Unterrichtsmodells weitgehend (s. Kapitel 3.5). Inwiefern sich der gestaltete Unterricht auch gemäß der Einschätzung der Lehrkräfte als praktikabel erwies, soll im nachfolgenden Kapitel thematisiert werden.

9.2 Praktikabilität des gestalteten Unterrichts aus der Lehrerperspektive

Praktikabilität bzw. das mit dem Nomen verwandte Adjektiv *praktikabel* wird im Duden (2018; ohne Seitenangabe) als „für einen bestimmten Zweck brauchbar, nutzbar; sich verwirklichen lassend; durch-, ausführbar“ umschrieben. Mit der vorausgegangenen Darstellung tendenziell begünstigender Faktoren für die produktive Sprechentwicklung im Grundschulenglischunterricht (s. Kapitel 9.1) wurde aus Sicht der beteiligten Lehrkräfte bereits der in der Definition von Praktikabilität enthaltene Aspekt der Zweckmäßigkeit, d. h., inwiefern der gestaltete Unterricht dem anvisierten Ziel des produktiven Sprechens zuträglich war, näher betrachtet. Angesichts der Vielzahl wachsender Herausforderungen von Grundschullehrkräften in Verbindung mit den Themenfeldern der Integration und Inklusion in Lerngruppen mit bis zu 25 Schülerinnen/Schülern erscheint es für die Umsetzbarkeit des hier konzipierten und erprobten Unterrichtsmodells zur Entwicklung produktiven Sprechens von Bedeutung, die Praktikabilität des gestalteten Unterrichts im Hinblick auf seine Durchführbarkeit – ein Aspekt der Praktikabilität (s. o., Definition), hier jedoch eingegrenzt auf den empfundenen Arbeitsaufwand – aus Sicht der Lehrkräfte rückblickend zu bewerten.

Der Arbeitsaufwand der hier gestalteten Unterrichtseinheiten wird von den beteiligten Lehrkräften teilweise unterschiedlich wahrgenommen. Die Lehrerin L2 schätzt diesen für die Umsetzung der drei kooperativ geplanten Unterrichtseinheiten tendenziell höher ein als für die Umsetzung ihres regulären Unterrichts (s. [Tabelle 9-38](#)).

L2: Ich unterrichte jetzt seit zwölf Jahren Englisch. [...] Aber ich habe schon gemerkt, dass ich mich da erst so reinarbeiten muss. [...] Das war für mich manchmal oft so – da war ich ein bisschen unsicher. [...] Das war schon mehr Arbeit, als ich sonst natürlich für die Englischstunden habe oder hatte. [...] #00:08:51-5#

Tabelle 9-38: Transkriptausschnitt 3_L2 (9)

Darüber hinaus bedurften auch die auf der Grundlage des Unterrichtsmodells vorgenommenen didaktisch-methodischen Umgestaltungen des bislang durchgeführten Englischunterrichts der zusätzlichen Einfeldung. Angesichts der überwiegend lehrerzentrierten Unterrichtsgestaltung in Phase I und nahezu keiner offenen Arbeitsphasen, in denen Kinder simultan miteinander ins Gespräch kommen konnten (s. Kapitel 5.1.2), erscheint es verständlich, dass die vorgenommenen didaktisch-methodischen Modifikationen auf Grundlage des entworfenen Unterrichtsmodells der Eingewöhnung bedurften und zunächst auch als ‚Mehrarbeit‘ empfunden wurden. Obwohl sich auch im Falle der beiden anderen Lehrpersonen der Unterricht in Phase I vor allem in puncto methodischer und inhaltlicher Offenheit deutlich von den kooperativ geplanten Unterrichtseinheiten unterschied (s. Kapitel 5.1.2), erscheint den Englischlehrerinnen L1 und L3 der Arbeitsaufwand in Verbindung mit den drei kooperativ geplanten Unterrichtseinheiten im Vergleich zu dem bisher gestalteten Unterricht eher unverändert (s. Tabelle 9-40, Tabelle 9-39). Exemplarisch sei dies anhand der Ausführungen der Lehrerin L3 wie folgt verdeutlicht:

L3: [...] Und ich fand es gar nicht zu viel Aufwand auf gar keinen Fall. Also ganz ehrlich, ich hab mir auch nicht jeden Satz – ich habe ganz viel spontan gemacht. [...] Auch dieses mit *soccer* kam ja ganz spontan. Und deswegen bin ich da einfach reingegangen und dachte, ergibt sich schon. Auch was die Kinder sagen, das war völlig okay. #00:10:09-5

Tabelle 9-39: Transkriptausschnitt 3_L3 (11)

L1 erachtet darüber hinaus die sich wiederholenden Übungs- und Aufgabenformate gemäß der angestrebten Zyklizität von Wissensaufbau und Prozeduralisierung sogar als Arbeitsentlastung (s. Tabelle 9-40).

L1: Also es war jetzt nicht mehr und nicht weniger vorbereitet. Dadurch, dass ich ja auch viel wiederholt habe, ist es ja auch bei den Kindern sehr ritualisiert. Also ich habe es jetzt nicht als Mehraufwand empfunden. Das war sogar eher eine Erleichterung. Dadurch, dass man eben nur so einige Elemente mitreingibt. #00:47:45-1#

Tabelle 9-40: Transkriptausschnitt 3_L1 (10)

Ein denkbarer Erklärungsansatz für den unterschiedlich hoch empfundenen Arbeitsaufwand kann insofern angeführt werden, als die Lehrerin L2 im Gegensatz zu den beiden anderen Englischlehrerinnen L1 und L3 die Videografie des Unterrichts mit einem erhöhten Stressempfinden verbindet, welches möglicherweise auch zu einer insgesamt höheren Belastung führte (s. auch Kapitel 4.5.4).

Die Ausführungen deuten darauf hin, dass zwar mit dem hier gestalteten Unterricht – insbesondere hinsichtlich des regelmäßigen Einbezugs simultaner Partnerarbeitsphasen u. a. in offenen Übungs- und Aufgabenformaten – teilweise erhebliche unterrichtliche Veränderungen für alle Lehrkräfte verbunden waren, dass der hiermit im Zusammenhang

stehende Arbeitsaufwand aber unterschiedlich eingeschätzt wird. Obwohl zwei der Lehrerinnen den Arbeitsaufwand tendenziell gleich bleibend (s. Tabelle 9-38) bzw. sogar geringer einschätzen (s. Tabelle 9-40), erscheint es angesichts des erlebten Stressempfindens der Lehrerin L2 in Bezug auf die Videografie des Englischunterrichts – möglicherweise auch hinsichtlich der kooperativen Arbeit, die ebenso zeitlicher Ressourcen bedurfte (s. auch Kapitel 4.1.3) – wichtig, die Aussagekraft der hier vorliegenden Ergebnisse insofern zu relativieren, als der Aspekt des tatsächlich erlebten Arbeitsaufwands möglicherweise nur unter einer weitgehenden Zurückhaltung der Forscherin während der Erfassungs- und Erhebungsphase, d. h., ohne dass der Unterricht in Kooperation geplant bzw. in irgendeiner Form beobachtet worden wäre, verlässlich zu bewerten ist.

10 Didaktisch-methodische Implikationen für die Entwicklung produktiv-dialogischen Sprechens im ersten Lernjahr (3. Klasse)

Die weitgehend transparente, möglichst detaillierte Darstellung des Forschungsprozesses/-kontextes im Sinne einer „thick description“ (Denzin 1989: 83) ermöglichte u. a. eine Kontextualisierung der erfassten/erhobenen Schülerdialoge sowie, hiermit eng verbunden, der vorliegenden Sprechergebnisse der Drittklässler/-innen (s. Kapitel 4.1.6). Auf dieser Grundlage war es möglich, das beobachtete produktive Sprechen der Lernenden in Beziehung zu dem gestalteten Englischunterricht näher zu betrachten und hierauf aufbauend aus fallübergreifender Perspektive begünstigende Faktoren für die produktive Sprechentwicklung im ersten Lernjahr (3. Klasse) zu formulieren (s. Kapitel 8). Um womöglich weitergreifende didaktisch-methodische Implikationen für die Entwicklung des produktiven Sprechens unter Einbeziehung formelhafter, inhaltlich flexibel zu gestaltender Sequenzen im Englischunterricht der Grundschule herauszuarbeiten (Forschungsfrage C, s. Kapitel 1.3.2), werden gemäß des dieser Arbeit zugrunde liegenden Triangulationsprinzips (s. Kapitel 4.7) nicht nur die Ergebnisse der Einzelfallbetrachtungen (s. Kapitel 6.2, Kapitel 7, Kapitel 8) berücksichtigt, sondern ebenso die begünstigenden Faktoren produktiver Sprechentwicklung aus Sicht der beteiligten Lehrpersonen (s. Kapitel 9.1) miteinbezogen.

Die nachfolgende Darstellung der didaktisch-methodischen Implikationen orientiert sich in ähnlicher Weise, wie dies auch in vorangegangenen Kapiteln der Fall war, an den drei Teilkulturen gestaltbarer Unterrichtsqualität gemäß des ‚didaktischen Dreiecks‘ (vgl. Reusser 2008), der bildungsinhaltlichen, der lehr-/lernprozessbezogenen und der kommunikativ-unterstützenden Perspektive.

10.1 Bildungsinhaltliche Perspektive (Was?)

Die fallübergreifenden Tendenzen wie auch die Einschätzungen der beteiligten Lehrkräfte deuten auf eine tendenziell wichtige Bedeutung der Wahl der Themen wie auch der Sprache für die produktive Sprechentwicklung der Drittklässler/-innen hin. Beides soll im Folgenden näher betrachtet werden.

10.1.1 Themen

Erwartungsgemäß lassen die hier vorliegenden Ergebnisse erkennen, dass kindgemäße Inhalte, die den Interessen der Lernenden entsprechen und vor allem auf affektiver Ebene

von Bedeutung für Grundschulkinder erscheinen, sich positiv auf das produktive Sprechen der Drittklässler/-innen auswirken. Dies bestätigen u. a. die fachdidaktischen Empfehlungen von Diehr & Frisch (2008: 56-57), Legutke et al. (2012: 33) sowie Mindt & Wagner (2009: 154) für den Grundschulenglischunterricht (s. Kapitel 3.2.3.1). Auf Grundlage der hier vorgenommenen Einzelfallbetrachtungen zeichnete sich ab, dass vor allem den beiden Themenbereichen ‚Haustiere‘ und ‚Familie‘/‚Geschwister‘ insofern eine besondere Bedeutung zukommt, als Schüler/-innen aller Leistungsniveaus innerhalb der benannten Themenbereiche eine tendenziell höhere Eigenaktivität in den spontansprachlichen Dialogen zeigten, d. h., vertiefende Nachfragen stellten (*Informationsbedürfnis des Fragenden übersteigt das Mitteilungsbedürfnis des Antwortenden*, s. Kapitel 7.2) oder Äußerungen einbrachten, nach denen der/die Gesprächspartner/-in zuvor nicht explizit fragte (*Mitteilungsbedürfnis des Antwortenden übersteigt das Informationsbedürfnis des Fragenden*, s. Kapitel 7.2).

10.1.2 Sprache

Die hier eingenommenen, sowohl quantitativen als auch qualitativen Untersuchungsperspektiven deuten einvernehmlich auf eine zentrale Bedeutung formelhafter Sequenzen für die produktive Sprechentwicklung der Drittklässler/-innen im ersten Lernjahr hin. Anders als die Sprechergebnisse in verschiedenen hier ebenso betrachteten Untersuchungen erkennen ließen (vgl. z. B. Sambanis 2007: 361, s. Kapitel 1.2.2.2), traten Ein- und Zweiwortäußerungen in den vorliegenden mündlichen Sprachdaten selbst bei den eher leistungsschwächeren Kindern verhältnismäßig selten auf. Der tendenziell abnehmende formelhafte Sprachgebrauch im Laufe des Schuljahres (s. Kapitel 6.1.3.1.2) deutet dennoch nicht darauf hin, dass sich die untersuchten Schüler/-innen bis zum Ende des ersten Lernjahres ausschließlich mithilfe von formelhaften Sequenzen verständigten. Dies scheint insofern auf den konsequenten Einbezug der *patterns* zurückzuführen sein, als auf diese Weise der so genannte „co-text“ (Lewis 1993: 116) einzelner Wörter miterlernt wurde, so dass die Schüler/-innen die Wörter auch für eigene Äußerungen anwenden konnten (vgl. auch Engel 2009: 199, s. Kapitel 1.3.2).

Die systematische Berücksichtigung formelhafter Sequenzen, wie sie im Rahmen des hier gestalteten Unterrichts umgesetzt wurde sowie, hiermit eng verbunden, das in zyklischen Bahnen verlaufende, stetige Verknüpfen neuer Inhaltswörter oder Verbkollokationen mit bereits bekannten *patterns* stellt aus der Perspektive einer am Forschungsprojekt beteiligten Lehrperson insofern den zentralen Unterschied zu ihrem bisher gestalteten Englischunterricht dar, als Lernende auf diese Weise nicht nur lexikalisches Wissen in Form einer

additiven Anhäufung von Einzelwörtern aufbauten, sondern dieses auch in Kommunikationskontexten anwenden konnten (s. Tabelle 9-4, s. ausführlich Kapitel 10.2.1).²²⁶

Aus der hier eingenommenen qualitativ-prozessorientierten Analyseperspektive konnte eine Vielzahl an *bottom-up*-basierten Prozessen produktiven Sprechens in den Dialogen von Lernenden unterschiedlicher Leistungsniveaus rekonstruiert werden. Neben einem invariablen Gebrauch von *routines*, vielseitigen paradigmatischen Variationen von *patterns*, syntagmatischen Ergänzungen von *routines/patterns* waren tendenziell auch Segmentierungs-/Analyseprozesse zu erkennen (s. Kapitel 7.1). Vor diesem Hintergrund erscheint die Betrachtung produktiver Sprechprozesse von Schülerinnen/Schülern im Englischunterricht der Grundschule auf Grundlage der Erwerbshierarchie (vgl. Pienemann 1998: 171, s. Kapitel 1.1.1.1) insofern eher unangemessen, als sich neben dem ausschließlich formelhaften Sprachgebrauch (Stufe 1) hin zum regelbasierten Sprechen der Stufe 2 eine Reihe von ‚Zwischenschritten‘, wie ein zunehmend produktiveres paradigmatisches Variationsverhalten und eine zunehmende Segmentierungs-/Analysetätigkeit im Laufe des ersten Lernjahres, abzeichnete (s. Kapitel 7.1). In den qualitativ analysierten Schülerdialogen war darüber hinaus zu erkennen, dass die *patterns* bereits teilweise für komplexe Kommunikationsbedürfnisse genutzt wurden (s. ausführlich Kapitel 7.1). Demzufolge sprechen die hier vorliegenden Ergebnisse gegen das von J. Roos (2007: 186-187) gezogene Resümee, dass in einem Unterricht, in dem Lernende überwiegend formelhafte Sequenzen verwenden, das Erreichen des übergeordneten Ziels mündlicher Kommunikationsfähigkeit generell in Frage zu stellen ist (s. Kapitel 1.1.2). Vielmehr kann die Empfehlung ausgesprochen werden, neben invariabel eingeführten *routines*, vielseitig anwendbare *patterns*, die mit Inhaltswörtern verschiedener Themenbereiche paradigmatisch variiert und in einer Vielzahl an Kommunikationssituationen gebraucht werden können, von Anfang an verstärkt im Unterricht einzusetzen, im Laufe des Schuljahres wiederaufzugreifen und mit dem jeweils aktuellen Inhaltsbereich verknüpft anzuwenden (s. auch Kapitel 10.2.1). In Anbetracht der bereits in den Kapiteln 2.1.2.3 und 2.1.2.4 dargestellten Bedeutung formelhafter Sequenzen für den Fremdsprachengebrauch/das Fremdsprachenlernen aus englischdidaktischer Perspektive stellen sich die benannten Empfehlungen insofern weniger überraschend dar, als auch dort darauf hingewiesen wurde, dass durch den Austausch einzelner Wörter innerhalb der *slots* eines *pattern* das inhaltliche/sprachfunktionale Äußerungsrepertoire erweitert

²²⁶ In diesem Zusammenhang wurde sowohl dem Frage-*pattern* *What's your favourite_?* als auch dem Antwort-*pattern* *My favourite_is_*, angesichts auffallend hoher *type*-Werte in der frequenzanalytischen Betrachtung (s. Kapitel 6.1.4.2.2) und des beobachteten paradigmatischen Variationsverhaltens in den Einzelfallbetrachtungen (s. Kapitel 7.1) für den produktiven Sprachgebrauch Lernender aller Leistungsniveaus eine wichtige Bedeutung beigemessen.

werden kann (vgl. Diehr 2011: 17, Mindt & Schlüter 2003: 97) und morphosyntaktische Strukturen entdeckt werden können (vgl. Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 132-133). Im Rahmen dieses Forschungsprojekts wurde jedoch erstmalig der Versuch unternommen, das Potenzial des *pattern*-Gebrauchs für die Entwicklung des produktiven Sprechens auf Grundlage des entworfenen, zyklisch angelegten Übungs-/Aufgabemodells (s. Kapitel 3.5.2) gezielt auszuschöpfen, indem u. a. die Aufmerksamkeit der Lernenden phasenweise auf die formal-sprachliche wie auch inhaltliche Variation der *patterns* gelenkt und deren kommunikative Anwendung in weitgehend offenen Sprechhandlungskontexten ermöglicht wurde. Vor diesem Hintergrund können die zahlreichen in der fremdsprachendidaktischen Literatur zu findenden Empfehlungen für den Einsatz formelhafter Sequenzen (vgl. z. B. Cameron 2005: 50, Legutke et al. 2012: 63, Schmid-Schönbein 2008: 87, s. Kapitel 2.1.2.3) sowie der Bedeutung formelhaften Sprachgebrauchs für das produktive Sprechen im Grundschulenglischunterricht – sowohl aus sprachwissenschaftlicher (vgl. z. B. Wei & Ying 2011: 711, Wood 2010: 16, Wray 2005: 130-132/202, s. Kapitel 2.1.1.5) als auch aus fremdsprachendidaktischer Perspektive (vgl. Böttger 2014: 7, Mindt & Schlüter 2003: 99, Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 35, Schmid-Schönbein 2010: 78, s. Kapitel 2.1.2.4) – auf Grundlage der hier vorliegenden empirischen Erkenntnisse für das erste Lernjahr (3. Klasse) bekräftigt werden. Die vorliegenden quantitativen wie auch qualitativen Ergebnisse deuten außerdem darauf hin, dass dem formelhaften Sprachgebrauch für mittelstarke und leistungsschwächere Schüler/-innen eine tendenziell länger andauernde wichtige Bedeutung für die Sprechhandlungsfähigkeit im ersten Lernjahr (3. Klasse) zukommt, als dies für leistungsstärkere Lernende der Fall ist (s. Kapitel 6.1.4.3). Leistungsstärkere Schüler/-innen beginnen hingegen früher, die formelhaften Sequenzen zu segmentieren (s. Kapitel 7.1). Zwar sprechen diese Ergebnisse nicht grundsätzlich gegen die postulierte Universalität der Entwicklungssequenzen nach Pienemann (1998: 171), da auch gemäß der *Processability Theory* davon ausgegangen wird, dass manche Kinder früher und andere später die Stufe 1 des ausschließlich formelhaften Sprachgebrauchs überwinden (s. Kapitel 1.1.1.1), aber sie weisen jenseits der angenommenen Uniformität des Fremdsprachenlernprozesses auf die Individualität der Schüler/-innen mit ihren jeweils unterschiedlichen (kommunikativen) Bedürfnissen hin, die sich auf Grundlage eines eindimensional-grammatikzentrierten Stufensystems nicht angemessen einordnen lassen (vgl. hierzu auch Kurtz 2013a: 83). Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde dargelegt, dass die kommunikativen Bedürfnisse eines Lernenden – unter der Voraussetzung, dass Kinder zuvor die Gelegenheit hatten, das *pattern* vielfältig variiert wahrzunehmen – maßgeblich die Segmentierungs-/Analysetätigkeit steuern (vgl. Glass 2019: 107/252, s. auch Kapitel 2.2.2.2). Ganzheitlich erlernte

Sequenzen werden demnach so lange formelhaft verwendet, bis ein bestimmter Grund vorliegt, diese – im Output des Kindes wahrnehmbar – aufzubrechen (Wray 2005: 131/202, s. Kapitel 2.1.1.4.4).

Auch die hier vorliegenden Ergebnisse deuten darauf hin, dass allein die Variation der formelhaften Variationen im Input der Lernenden oder der eigenständig paradigmatisch/syntagmatisch variierte Gebrauch dieser offenbar nicht hinreichend sind, dass die Grundschulkinder die erlernten formelhaften Sequenzen in ihren Äußerungen segmentiert verwenden. Angesichts der Möglichkeit, im Fremdsprachenunterricht jederzeit auch die deutsche Sprache gebrauchen zu können, liegen sprechfunktionale ‚Gründe‘ nicht zwangsläufig natürlicherweise vor, sondern müssen oftmals erst geschaffen werden.

Mehrfach gaben Lehrkräfte bzw. auch die Forscherin selbst den Lernenden weiterführende Impulse, bereits im Dialog thematisierte, jedoch nicht eigenständig vertiefte Inhalte wieder aufzugreifen und Lernende dazu zu ermutigen, z. B. im Falle des Vorhandenseins eines Haustieres, dem Partner etwas über dieses zu erzählen (s. z. B. Tabelle 6-134, Tabelle 6-15). Das beschriebene Vorgehen lässt sich vor dem Hintergrund der zentralen Bedeutung der Lehrkraft für den Fremdsprachenlernprozess der Kinder insofern begründen, als sie sich an den bereits durchlaufenen Entwicklungsstadien der Schüler/-innen orientiert und sie an Herausforderungen innerhalb ihrer ZdnE heranführt (vgl. Wygotski 1969: 240, s. Kapitel 3.3.1.1). In Anbetracht der vorliegenden qualitativ-fallorientierten Ergebnisse, die darauf hinweisen, dass das sanfte Einwirken der Lehrkräfte (und der Forscherin) dazu beitragen konnte, Lernende aller Leistungsniveaus über den rein formelhaften Sprachgebrauch zur Segmentierung bzw. auch zur freien Konstruktion von Äußerungen zu ermutigen, kann die Empfehlung für Englischlehrkräfte ausgesprochen werden, möglichst vollständige Dialoge der Schüler/-innen während simultaner Partnerarbeitsphasen mit anzuhören und unter Berücksichtigung der hier thematisierten Inhalte weiterführende Impulse zu geben (s. auch Kapitel 10.2.2, *follow-up phase*). Außerdem sprechen die Ergebnisse der Einzelfallbetrachtungen dafür, dass – sofern Lernende die Möglichkeit erhalten, in derart sprachlich herausfordernden Situationen positive Erfahrungen zu sammeln, hierbei gelobt und ermutigt werden – sich dies auch auf andere Dialogkontexte, die eine weniger enge Begleitung durch die Lehrkraft erfahren, tendenziell positiv auswirkt (s. z. B. Tabelle 6-21, Tabelle 6-22, Tabelle 6-138). Damit auch Kinder des Leistungsmittelfeldes sowie leistungsschwächere Lernende ihre Segmentierungstätigkeit zeitnah weiterentwickeln können, erscheint es angesichts der lernbeschleunigenden Wirkung bewusstmachender Verfahren (vgl. Doughty & Williams 1998, Schmidt 1990/1991/1994, s. Kapitel 3.3.2.1.2) zudem sinnvoll, die austauschbaren Segmente innerhalb der *routines* bzw. weiterer austauschbarer Segmente

innerhalb der *patterns* gezielt in den Aufmerksamkeitsfokus der Lernenden zu rücken (s. ausführlich Kapitel 10.2.1, *bewusstwerdendes Üben*).

Die Ausführungen deuten darauf hin, dass der systematischen Vermittlung von *patterns* und deren zunehmender Segmentierung/Analyse durch die Schüler/-innen hinsichtlich des von Kersten (2015: 136) benannten „noun problem“ (s. *Einleitung*) insofern eine wichtige Bedeutung zukommt, als zwar auch in dem hier gestalteten Unterricht überwiegend Nomen – teilweise aber auch Verbkonstruktionen (Inhaltsbereich *hobbies*, s. Kapitel 5.3.4.3) – im Rahmen kommunikativer Kontexte explizit eingeführt wurden, diese aber systematisch in bereits erlernte ‚diskursfreundliche‘ *patterns* eingebunden wurden, so dass sie weder isoliert noch für die fremdsprachliche Kommunikation unbrauchbar blieben, sondern im Zusammenhang mit anderen Wortarten, insbesondere aber Verben, in vollständigen Satzstrukturen den Grundschulkindern zur Weiterentwicklung ihrer Sprechhandlungsfähigkeit verhalfen. Darüber hinaus trug die beobachtete zunehmende Segmentierungstätigkeit der Lernenden insofern zu einer Milderung des „noun problem“ bei, als zunehmend auch Verben bzw. Verbkonstruktionen aus den erlernten formelhaften Sequenzen ‚herausgelöst‘ wurden und den Grundschulkindern auf diese Weise für die Umsetzung eigener Kommunikationsbedürfnisse frei zur Verfügung standen.

Das hohe Maß an Experimentierfreudigkeit der jungen Fremdsprachenlernenden, formelhafte Sequenzen paradigmatisch wie auch syntagmatisch zu variieren, scheint insofern mit der phasenweise erfolgten individualisierten Einführung von Inhaltswörtern (vgl. z. B. Cameron 2005: 7, Kersten 2010: 92) und Verbkollokationen (vgl. Bredenbröcker 2015: 82/88) verbunden zu sein (s. Kapitel 3.2.3.3), als Lernende – anders als die untersuchten Viertklässler/-innen in der EVENING-Studie (s. Kapitel 1.1.3.4.1) – mithilfe der erlernten lexikalischen Mittel sowie deren kontinuierlicher Einbindung in bekannte formelhafte Sequenzen dazu in der Lage waren, sich möglichst abwechslungsreich auszudrücken sowie Themen, die den eigenen Interessen entsprachen, in die Gespräche einzubringen. Zwar wurden Strukturwörter nicht systematisch vermittelt, sofern diese aus möglicherweise inzidenziell-basierten Lernprozessen (vgl. Dörnyei 2009: 141) aber bereits verfügbar waren, trugen diese zu einer Konkretisierung der kommunikativen Mitteilungsbedürfnisse bei (s. z. B. Tabelle 6-62). Vor diesem Hintergrund ist in Übereinstimmung zu Diehr (2011: 29) und Engel (2009: 199) neben dem Einsatz von Nomen, Verbkollokationen und Adjektiven auch der systematische Einbezug von Strukturwörtern zu empfehlen (vgl., s. Kapitel 1.3.2).

In der Zusammenschau der Empfehlungen für den Bereich Sprache kann festgestellt werden, dass sich der systematische Einsatz von *patterns*, eine kontinuierliche Einbindung erlernter, teilweise auch individualisiert zur Verfügung gestellter Einzelwörter sowie deren

Anwendung in kommunikativen Kontexten begünstigend auf das produktive Sprechen von Kindern in der 3. Klasse (erstes Lernjahr) auswirkt. Dennoch muss insofern auch auf die kommunikativ-funktionalen Begrenzungen des *pattern*-Gebrauchs hingewiesen werden, als auf Grundlage der hier explizit eingeführten formelhaften Sequenzen lediglich eine begrenzte Anzahl von Sprachfunktionen, wie z. B., ‚sich vorstellen‘ oder ‚die eigenen Vorlieben mitteilen‘ bzw. ‚sich nach den Vorlieben der/des Gesprächspartnerin/-partners erkundigen‘, umgesetzt werden konnte. Da die *routines/patterns* in dem hier gestalteten Unterricht ausschließlich in der kommunikativ-dialogisch relevanten ersten bzw. zweiten Person Singular erlernt wurden, sind darüber hinaus insofern auch Grenzen erkennbar, als das Einholen/Mitteilen von Informationen dritter Personen ohne eine Segmentierung der ursprünglichen *routines/patterns* in zielsprachenkonformer Weise nicht möglich war. Vor diesem Hintergrund erscheint es zwar einerseits empfehlenswert, formelhafte Sequenzen auch in der dritten Person Singular explizit einzuführen, andererseits – und dies lassen die vorliegenden mündlichen Sprachdaten erkennen – stellte es sich für die produktive Sprechentwicklung als relevant dar, dass Lernende aller Leistungsniveaus im Hinblick auf die beschriebenen sprachfunktionalen Grenzen des formelhaften Sprachgebrauchs vermehrt zur Segmentierung erlernter *routines/patterns* motiviert wurden und in der Folge das rein formelhafte Sprechniveau häufiger überschreiten mussten (s. z. B. Tabelle 6-134, s. hierzu weiterführend reaktiver *focus on form*, Kapitel 10.2.1).

10.2 Lehr-/Lernprozessbezogene Perspektive (Wie?)

Im Sinne einer ‚schwachen‘ Version des *CLT* (s. Kapitel 3.3) erscheint es für die Entwicklung des produktiven Sprechens im ersten Lernjahr (3. Klasse) tendenziell wichtig, sowohl Gelegenheiten sprachbezogenen Übens als auch die kommunikative Anwendung erlernten Sprachwissens/-könnens im Rahmen von Aufgaben zu ermöglichen. Im Folgenden werden die didaktisch-methodischen Implikationen, die diese beiden Bereiche betreffen, herausgearbeitet.

10.2.1 Üben/Übungen

Die Implikationen werden in Bezug auf die Übungseffekte des bewusstwerdenden und prozeduralisierenden/automatisierenden Übens differenziert dargestellt.

Bewusstwerdendes Üben

Das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis bewusstwerdenden Übens, welches in sprachlerntheoretischer Hinsicht einer ‚schwachen‘ Version der *interface hypothesis* (vgl. Schmidt 1990) zuzuordnen ist, sieht nicht nur eine Thematisierung formal-sprachlicher

Phänomene im Sinne eines moderaten *focus on form* vor (vgl. Doughty & Williams 1998), sondern berücksichtigt auch auf sprachfunktionaler Ebene den Einsatz aufmerksamkeitslenkender Verfahren (vgl. Dudek 2006, s. Kapitel 3.3.2.2, Kapitel 3.5.2.1). Bewusstwerdendes Üben kann aus unterschiedlichen Gründen für die Entwicklung des produktiven Sprechens empfohlen werden. Die eingesetzten aufmerksamkeitslenkenden Verfahren erwiesen sich vor allem für die *bottom-up*-basierten Prozesse produktiven Sprechens insofern förderlich, als sie den Lernenden Einsichten hinsichtlich der Austauschbarkeit einzelner Segmente innerhalb der *patterns* ermöglichten (vgl. z. B. Butzkamm 2012: 244-246, Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 157). Dies begünstigte aller Wahrscheinlichkeit nach auch die weitere Segmentierungs-/Analysetätigkeit der Kinder.

In Bezug auf die *top-down*-basierten Prozesse produktiven Sprechens – im Sinne einer Anwendung grammatikalischer Regeln – muss allerdings angemerkt werden, dass der Einfluss der hier eingesetzten aufmerksamkeitslenkenden Verfahren, z. B. hinsichtlich der Pluralmodifikation, als eher gering eingeschätzt werden muss (s. ausführlich Kapitel 7.1). Hier hätte es neben dem Einsatz bewusstmachender Verfahren im Plenumsunterricht und Übungen im Sinne eines *structuring* im Lehrer-Schüler-Dialog (vgl. Cameron 2005: 109) möglicherweise verstärkt auch Phasen des *restructuring* (vgl. Batstone 1994: 41) gebraucht, d. h. Übungen, in denen die Lernenden die Möglichkeit gehabt hätten, das fokussierte grammatikalische Phänomen auch in anderen sprachlichen Kontexten in der Schüler-Schüler-Interaktion gezielt anzuwenden (s. auch Kapitel 3.3.2.2). Allerdings wurde auf die intensive wie auch systematische Einübung einzelner grammatikalischer Phänomene in den hier gestalteten Unterrichtseinheiten angesichts der Gefahr, dass sich der Unterricht ausschließlich auf das Erlernen formal-sprachlicher Regeln konzentriert (vgl. auch Legutke et al. 2012: 70, s. auch Kapitel 3.3.2.2), bewusst verzichtet. In Anbetracht der jedoch eher ernüchternden Ergebnisse im Bereich des Grammatiklernens erscheint es dennoch angemessen, zumindest phasenweise eine gezieltere, jedoch möglichst individualisierte Einübung, weniger ausgewählter formal-sprachlicher Phänomene, die sich aus der eigenständigen Variation der *routines/patterns* heraus auch in sprachfunktionaler Hinsicht als relevant für die jeweiligen Kinder darstellen, sinnvoll. Diese Empfehlung basiert u. a. auf der Annahme, dass angesichts der komplexen Beziehung zwischen der sprachlichen Form- und Bedeutungsebene Lernende nur jene grammatikalischen Phänomene erlernen, die auch in kommunikativ-funktionaler Hinsicht für sie von Bedeutung sind – wenngleich die Schüler/-innen möglicherweise bereits dazu in der Lage wären, eine grammatikalische Form zu verarbeiten (vgl. Pienemann 1998: 250, s. Kapitel 1.1.2). Im Konkreten kann dies

bedeuten, dass – sofern ein Kind beispielsweise eine Mitteilung über seine Lieblingshaustiere mittels des *pattern My favourite_is_*. eigenaktiv einbringt, es ihm aber in formal-sprachlicher Hinsicht noch nicht gelingt, das Nomen im ersten *slot* oder das Verb der Pluralform entsprechend des im zweiten *slot* eingefügten mehrgliedrigen Füllelementes, wie z. B. *a cat, a dog and a horse*, anzupassen – die Lehrkraft auf die zugrunde liegende grammatikalische Regel aufmerksam macht und dem/den Lernenden ein zusätzliches Übungsangebot zur Verfügung stellt, welches auf einem eher reproduktiven Niveau die Anwendung des grammatikalischen Phänomens im Sinne eines reaktiven *focus on form* ermöglicht (vgl. Doughty & Williams 1998, s. auch Kapitel 5.3.3.3).

Neben der formal-sprachlichen Ebene kommt dem bewusstwerdenden Üben insofern auch in sprachfunktionaler Hinsicht eine wichtige Bedeutung für das produktive Sprechen zu, als die Aufmerksamkeit der Lernenden innerhalb der semi-kommunikativen Übungen mit Transfer auf verschiedene Anwendungskontexte des *pattern* sowie, hiermit eng verbunden, die mit den paradigmatischen Variationen einhergehenden Inhaltskonzepte gelenkt wurde (s. Kapitel 5.3.2.1). Im Hinblick auf die lernerleichternde Funktion von *noticing*-Verfahren – auch für Kinder im Grundschulalter (vgl. B. Harley 1998: 170) – trug dieses Vorgehen möglicherweise dazu bei, dass die Schüler/-innen Einsichten in den Anwendungsradius neuer/bereits bekannter *patterns* erhielten und es auf diese Weise nicht nur leistungsstärkeren Lernenden gelang, die erlernten *patterns* auf verschiedene Dialogkontexte eigenaktiv zu übertragen bzw. vermehrt auch Inhaltswörter vorangegangener Unterrichtseinheiten oder des außerschulischen Kontextes eigenständig in die *patterns* zu integrieren, sondern auch mittelstarken und leistungsschwächeren Kindern (s. hierzu auch Kapitel 10.1). Darüber hinaus deuten die beobachteten Segmentierungsprozesse der erlernten *routines/patterns* sowie die zunehmend frei konstruierten Äußerungen Lernender aller drei Leistungsniveaus insofern auf eine Ausweitung der Sprechhandlungsfähigkeit hin, als es den Kindern zunehmend möglich war, einzelne Sequenzsegmente für die Umsetzung ihrer individuellen Kommunikationsbedürfnisse aus den ursprünglichen formelhaften Sequenzen ‚herauszulösen‘ und auf neue Äußerungen zu übertragen.

Prozeduralisierendes/Automatisierendes Üben

Neben dem bewusstwerdenden Üben kommt auch dem prozeduralisierenden/automatisierenden Üben gemäß der SAT (vgl. DeKeyser 2011/2015, ‚starke‘ Version der *interface hypothesis*, s. Kapitel 3.3.2.1.1) in weitgehend offenen Kommunikationskontexten, wie es im Rahmen des *5 min chat* (s. Kapitel 5.3.2.3) oder der beiden *unfocused tasks* des *school radio interview* und *at the beach* (s. Kapitel 5.3.3.2) ermöglicht wurde, aus zwei maßgeblichen Gründen eine wichtige Bedeutung zu. Zum einen lieferten die benannten Übungs-

und Aufgabenformate insofern vielfältige Gelegenheiten impliziten Lernens, als ihr regelmäßiger Einsatz im Grundschulenglischunterricht angesichts wechselnder Partnerkonstellationen und frei gestaltbarer Gesprächsinhalte u. a. eine Wiederholung sprachlicher Wissens- und Könnenselemente in kommunikativen Kontexten ermöglichte (vgl. auch DeKeyser 2017b: 3-4). Es ist anzunehmen, dass dieses Vorgehen zu einer Verinnerlichung lexikalischen Wissens, d. h. einzelner Wörter und formelhafter Sequenzen, beitrug und somit den Lernenden für die Umsetzung ihrer persönlichen Kommunikationsbedürfnisse in den spontansprachlichen Dialogen zügig abrufbar zur Verfügung stand (vgl. DeKeyser 2011: 134, Grein 2013: 77-78, s. Kapitel 3.5.2.1). Hierfür sprechen im Wesentlichen die überwiegend flüssig geführten Dialoge der Drittklässler/-innen und die nur in wenigen Fällen beobachtete auffallende Anhäufung von Verzögerungssignalen oder Sprechpausen (s. z. B. Tabelle 6-156). Für das produktive Sprechen schien dies insofern von Relevanz, als die Sprachverarbeitungsprozesse im Hinblick auf die besonderen Herausforderungen dialogischen Sprechens (z. B. die Simultanität der Prozesse des Hörverstehens und des Sprechens, s. hierzu auch Kapitel 1.3.2) sowie der insgesamt eher beschränkten Kapazitäten des Kurzzeitgedächtnisses weitgehend entlastet werden konnten (vgl. Wei & Ying 2011: 709, Wray 2005: 16, s. Kapitel 2.1.1.3) und auf diese Weise selbst leistungsschwächere Kinder dazu in der Lage waren, überwiegend spontan auf das Gesagte der/des Gesprächspartnerin/-partners zu reagieren (s. z. B. Tabelle 6-175).

Vor dem Hintergrund, dass insbesondere leistungsschwächere Kinder tendenziell länger benötigten, um lexikalisches Wissen aufzubauen und im Anschluss zu prozeduralisieren, kann empfohlen werden, diesen Lernenden in Kleingruppenarbeit während des regulären Unterrichtsgeschehens zusätzliche Übungsangebote zu machen, die z. B. eine Zuordnung verschiedener Antwort-routines, wie *Yes, I can.*, *No, I don't.* zu den entsprechenden Frage-patterns ermöglichen (s. auch Kapitel 10.3.2).

Zum anderen können die zyklisch angelegten Übungsprozesse, die eine Rekombination bekannter Inhaltswörter/formelhafter Sequenzen mit neuem lexikalischem Wissen anvisierten, insofern befürwortet werden, als diese möglicherweise dazu beitrugen, bereits erlernte Inhaltswörter/formelhafte Sequenzen auch über die lehrerzentrierten Übungsphasen hinaus mit neuen Wissenskomponenten zu verknüpfen und eigenständig auf verschiedene Kommunikationskontexte zu übertragen. Wie bereits in der hier ebenso eingenommenen bildungsinhaltlichen Perspektive im Bereich Sprache näher ausgeführt wurde (s. Kapitel 10.1.2), bedarf es hierfür leicht übertragbares explizit-lexikalisches Wissen (vgl. DeKeyser 2015: 97-98) – insbesondere in Form vielseitig anwendbarer formelhafter Sequenzen – das sich auch für die Realisierung eigener kommunikativer Absichten eignet. Konkret heißt das,

die in den durchgeführten Unterrichtseinheiten eingesetzten Frage-*patterns*, wie *What's your favourite_?*, *Have you got_?* oder *Do you like_?*, erwiesen sich insofern förderlich für das produktive Sprechen, als deren Anwendung nicht auf bestimmte Inhaltsbereiche beschränkt war, sondern sie in Verbindung mit einer Vielzahl verschiedener Themenbereiche gebraucht werden konnten: *What's your favourite number/colour/pet/hobby/weather?*, *Have you got* [Inhaltsbereiche *pets/school/things/family*] oder *Do you like* [Inhaltsbereiche *colours/pets/hobbies/persons*]?

10.2.2 Aufgabenprozess

Gemäß der ‚schwachen‘ Form der Aufgabenorientierung (s. Kapitel 3.3.1) wurden auch in dem hier entworfenen Aufgabenprozess (s. Kapitel 5.3.3) Übungsphasen integriert, die sowohl eine formal-sprachliche als auch eine sprachfunktionale Auseinandersetzung ermöglichten. In unterrichtspraktischer Hinsicht verdeutlichen dies einerseits die beiden Phasen der *pre-task* und des *follow-up* sowie andererseits die in der *task phase* neben kommunikationsfördernden Aufgaben zusätzlich eingesetzten Übungen. Welche Implikationen sich hieraus für die Förderung des produktiven Sprechens im Englischunterricht der Grundschule ergeben, wird im Folgenden genauer betrachtet.

Pre-task phase

Dem soziokulturell verorteten Aufgabenverständnis zufolge wird die Interaktion mit der Lehrkraft oder anderen Schülerinnen/Schülern als notwendige Voraussetzung für das Erlernen einer Fremdsprache betrachtet (vgl. R. Ellis 1999: 21). In diesem Sinne wird der *pre-task phase* im Aufgabenprozess (s. Kapitel 5.3.3.1) insofern eine zentrale Bedeutung für das produktive Sprechen zugeschrieben, als sich Lernende mithilfe der durch die Lehrkraft erfolgten Inszenierung in den Sprechhandlungskontext einfinden konnten. Die Fragen der Lehrkraft, was die Schüler/-innen in einer solchen Situation sagen/fragen würden, trugen darüber hinaus dazu bei, dass sich die Kinder ihrer kommunikativen Bedürfnisse bewusst werden konnten (s. auch Kapitel 10.2.1). Angesichts der Vielzahl an verwirklichten Kommunikationsbedürfnissen von Lernenden aller drei Leistungsniveaus (s. ausführlich Kapitel 7.1) sowohl im *school radio interview* als auch im Dialog *at the beach* und der teilweise beobachteten direkten Bezugnahmen auf den inszenierten Kontext (s. Tabelle 6-66) erscheint es wichtig, die Drittklässler/-innen vor der Bearbeitung der Aufgabe/-n auf die Möglichkeit der überwiegend freien sprachlichen wie auch inhaltlichen Gestaltung aufmerksam zu machen. L2 wies an dieser Stelle sogar explizit darauf hin, im Dialog nur das zu fragen, was die Schüler/-innen wirklich interessiert (s. 3_5_G2, Kapitel 5.3.3.1). Auf diese Weise, so die Annahme, waren sich die Lernenden der Erwünschtheit ihrer individuell

vorliegenden Informations- und Mitteilungsbedürfnisse gewiss und zeigten in der Folge möglicherweise eine größere Bereitschaft, diese auch in der Fremdsprache umzusetzen.

Task phase

Anders als in einer Vielzahl der in Kapitel 1 näher betrachteten Untersuchungen zum mündlichen Sprachkönnen von Grundschulkindern (vgl. BIG-Kreis 2015: 51-53, Diehr & Frisch 2008: 80-180, Drese 2007: 217-257, Keßler 2009: 160-163, Kötter 2009: 142-150, Sambanis 2007: 181-226, Weskamp 2009: 48-56), in denen die mündlichen Schüler-sprachdaten aus weitestgehend geschlossenen Dialogen (mit der Lehrperson/der Forschenden) hervorgingen und/oder die keinen Austausch der Lernenden in ihrer jeweiligen ‚Ich-Rolle‘ ermöglichten (s. Kapitel 1.1.4, Kapitel 1.3.1), stellten in der hier vorliegenden Forschungsarbeit überwiegend offene Dialoge, in denen die Kinder in ihrer ‚Ich-Rolle‘ im Rahmen von Schüler-Schüler-Interaktionen miteinander sprechen konnten, die Datengrundlage dar. Nichtsdestoweniger kamen in dieser Untersuchung auch eine *focused task* (UEII: *weather report*, s. Kapitel 5.3.3.2) sowie eher geschlossene Übungsformate, wie das *class interview* (s. Kapitel 5.3.2.2), zum Einsatz. Vergleicht man die Schüleräußerungen auf Grundlage der verschiedenen Aufgaben-/Übungsformate miteinander, so ist tendenziell zu erkennen, dass Lernende im Rahmen der *focused task* ‚*weather report*‘ und der *class interviews* vornehmlich auf einem reproduktiven Sprechniveau interagierten (s. z. B. Tabelle 6-113), obwohl die Lehrkräfte zuvor teilweise auf die Möglichkeit der eigenständigen Ausgestaltung der Dialoge hingewiesen hatten. Demgegenüber zeigten Schüler/-innen eine tendenziell höhere Eigenaktivität – auch in Bezug auf die Verwirklichung ihrer kommunikativen Bedürfnisse – sofern sie die Möglichkeit bekamen, in ihrer jeweiligen ‚Ich-Rolle‘ zu agieren und die Dialoge inhaltlich wie auch sprachlich weitgehend frei zu gestalten (vgl. *unfocused tasks: school radio interview* und *at the beach*, s. Kapitel 5.3.3.2; s. auch das offene Übungsformat des *5 min chat*, Kapitel 5.3.2.3).

Focused tasks und Übungen im klassischen Sinne der *information gap activities* können demzufolge zwar für den Aufbau lexikalischen Wissens als grundsätzlich wichtig bewertet werden, verbleibt es jedoch ausschließlich beim Einsatz solcher Formate, ist davon auszugehen, dass die Umsetzung eigener Kommunikationsbedürfnisse eher vernachlässigt wird und die Entwicklung produktiven Sprechens in der Folge nicht genügend an Raum gewinnt. Wenngleich diese Annahmen nicht grundsätzlich neu sind (vgl. z. B. Engel 2009: 198-201, Legutke 2014: 140), so kann im Rahmen dieser Forschungsarbeit erstmalig auf Grundlage empirischer Erkenntnisse neben den im Grundschulenglischunterricht bereits fest etablierten geschlossenen Übungs- und Aufgabenformaten, die ein überwiegend imitatives/reproduktives Sprechen ermöglichen, auch eine grundschuladäquate Variante der *unfocused tasks* (s.

Kapitel 5.3.3.2) empfohlen werden. Die für die Förderung des produktiven Sprechens im Englischunterricht der Grundschule sinnvoll erachteten *unfocused tasks* geben lediglich einen grob umrissenen thematischen Rahmen vor, legen aber keine konkreten Inhalte im Vorhinein fest. Ferner bieten sie Lernenden die Möglichkeit, in ihrer jeweiligen ‚Ich-Rolle‘ sprachlich aktiv zu werden.

Angesichts der zu Beginn des 3. Schuljahres weitgehend ausgesparten offenen Aufgabenformate sowie der tendenziell selten vorzufindenden offenen sozialen Handlungsstrukturen in dem Englischunterricht der beteiligten Lehrkräfte (s. auch Kapitel 5.1.2) erscheint es wichtig, darauf hinzuweisen, dass sowohl Lehrkräfte als auch Schüler/-innen sich erst an die Balance zwischen offenen und geschlossenen Unterrichtsphasen gewöhnen müssen. Während eine zunehmende Öffnung des Englischunterrichts für die Lehrkräfte insbesondere mit dem ‚Loslassen‘ und der Zurücknahme bzw. teilweise auch mit der Einsicht, nicht alles kontrollieren zu können, verbunden ist (s. auch Tabelle 9-32), bewirkt die Öffnung für die Schüler/-innen eine Zunahme sprachlicher Aktivität und selbstverantworteten Lernens.

Mit einer offenen Aufgabenkonzeption geht darüber hinaus die Herausforderung einer nur begrenzten Planbarkeit des Unterrichts einher. Die Lehrkräfte können nur bedingt abschätzen, welche Informations-/Mitteilungsbedürfnisse die Lernenden in den Dialogen umsetzen möchten. Angesichts des hier gestalteten Unterrichts, in dem die Sprechhandlungskontexte auf Grundlage vorherrschender Interessenslagen und Vorerfahrungen der Schüler/-innen von der Lehrkraft ausgewählt wurden (s. auch Kapitel 3.5.1), stellten sich die von den Lernenden eingebrachten und vertieften Gesprächsinhalte in der überwiegenden Anzahl der Fälle jedoch weniger überraschend dar. Die Antizipation weiterführender Gesprächsinhalte durch die Lehrkraft erscheint demnach möglich. Darüber hinaus wurde den Kindern bereits zu Beginn einer neuen Unterrichtseinheit ein gewisses Maß an Mitspracherecht in Bezug auf die Auswahl der Inhaltswörter eingeräumt (Unterrichtsstunde 1_1 in G1, s. Kapitel 5.3.4.1; Unterrichtsstunde 3_1 in G1, G2, G3, s. Kapitel 5.3.4.3). Außerdem wurden bereits in der *pre-task phase* mögliche Kommunikationsabsichten, die mittels der bereits erlernten formelhaften Sequenzen realisierbar waren, reflektiert (s. Kapitel 5.3.3.1). Sofern auch Kommunikationswünsche geäußert wurden, für die den Lernenden die sprachlichen Ressourcen noch nicht zur Verfügung standen, erforderte dies allerdings ein hohes Maß an fremdsprachlicher Flexibilität der Lehrkraft, um hierauf angemessen eingehen und das benötigte Sprachmaterial (individualisiert) zur Verfügung stellen zu können.

Follow-up phase

Während die *follow-up phases* in UEI und UEII überwiegend für Dialogpräsentationen einzelner Partnergruppen genutzt bzw. in einem Fall auch form-fokussierende Verfahren

eingesetzt wurden, um auf einen häufig vorgekommenen sprachlichen Fehler aufmerksam zu machen (s. Kapitel 5.3.3.3, 1_4_G1), erhielten die Schüler/-innen in UEIII die Möglichkeit, ihre während der *task phase* (nicht) erfolgreich realisierten Kommunikationsbedürfnisse im Plenumsunterricht zu reflektieren. Angesichts der aber überwiegend noch oberflächlichen Aussagen der Kinder (s. Kapitel 5.3.3.3) und der nicht gegebenen Möglichkeit, vorhandene Sprechbedürfnisse unmittelbar umsetzen zu können, erscheint es rückblickend ratsam, Lernende hinsichtlich möglicher weiterer Kommunikationsbedürfnisse zu befragen, sie zu ermutigen, bereits vorhandenes Sprachwissen für die Umsetzung ihrer Bedürfnisse in einem weiteren Dialog zu gebrauchen und ihnen ggf. noch fehlende Inhaltswörter/formelhafte Sequenzen in individualisierter Form zur Verfügung zu stellen (s. auch Tabelle 6-84).

Sobald die Lernenden in der reflexiven Auseinandersetzung mit dem Sprechen/Sprechlernen in der Fremdsprache geübt sind (vgl. hierzu Kolb 2007: 111) und vorhandene, aber womöglich nicht realisierte Kommunikationsbedürfnisse verbalisieren können, kann angesichts der nur begrenzten Möglichkeiten der Lehrkraft, mit allen Lernenden der Klasse gleichermaßen in einen reflexiven Austausch während der simultanen Sprechphasen zu treten, empfohlen werden, die Reflexionsgespräche gelegentlich auch in Partnerarbeit umzusetzen. Das zusätzlich benötigte Sprachmaterial der Kinder kann am Ende dieser Phase abgefragt und schriftlich festgehalten werden, so dass die Lehrkraft in Folgestunden die Möglichkeit hat, den Lernenden dieses individualisiert/gruppenweise mittels expliziter Vermittlungstechniken zur Verfügung zu stellen.

10.3 Kommunikativ-unterstützende Perspektive (Womit?/Wodurch?)

Aus der hier eingenommenen kommunikativ-unterstützenden Perspektive werden im Folgenden drei Merkmale guten Unterrichts (vgl. H. Meyer 2004, s. Kapitel 3.4), die sich sowohl im Hinblick auf die fallübergreifenden Tendenzen als auch gemäß der Einschätzung der Lehrkräfte für die produktive Sprechentwicklung als unmittelbar relevant darstellen, näher betrachtet. Hierzu zählen erstens die simultane Partnerarbeit (Methodenvielfalt), zweitens der Umgang mit Fehlern (lernförderliche Atmosphäre) sowie drittens das individuelle Fördern (hier: in Bezug auf die Partnerkonstellation).

10.3.1 Simultane Partnerarbeit

Anders als in einer Vielzahl von Untersuchungen des Grundschulenglischunterrichts, in denen Dialoge mit einer erwachsenen Person (vgl. Kahl & Knebler 1996: 45-46, Legutke 2002: 95, Keßler & Kohli 2006: 93-94, J. Roos 2007: 140, Keßler 2009: 161, Kötter 2009:

142) überwiegend außerhalb des regulären Unterrichtsgeschehens (vgl. J. Roos 2007: 136) geführt wurden, erfolgte die Erfassung der hier analysierten Schüler-Schüler-Dialoge überwiegend im regulären Unterrichtsetting während simultaner Partnerarbeitsphasen (s. auch Kapitel 4.1.4). Eine verstärkte Berücksichtigung der simultanen Partnerarbeit kann vor dem Hintergrund der hier vorliegenden Ergebnisse aus zwei wichtigen Gründen für die Förderung des produktiven Sprechens empfohlen werden. Zum einen ging sowohl aus den Einzelfallbetrachtungen als auch aus den Lehrerinterviews hervor, dass die simultane Partnerarbeit im Gegensatz zu einem überwiegend lehrerzentrierten Unterricht angesichts der auf diese Weise erzielten Ausweitung der aktiven Sprechzeit eines jeden Kindes der Lerngruppe zu einer effektiveren Nutzung der vorhandenen Zeitressourcen führte. Zum anderen erschien auch der Sicherheitsaspekt (vgl. auch Drese 2007: 325, s. Kapitel 1.3.2) aus der Perspektive der fallübergreifenden Betrachtung wie auch aus Sicht der Lehrkräfte insofern begünstigend für die produktive Sprechentwicklung, als nicht nur tendenziell zurückhaltende bzw. leistungsschwächere Kinder, sondern auch leistungsstärkere Schüler/-innen in der ‚privaten‘ Gesprächskonstellation mit nur einem weiteren Kind als Zuhörenden weniger gehemmt die Fremdsprache gebrauchten und teilweise auch eine höhere Eigenaktivität zeigten als im Plenumsunterricht.

Der Einsatz der *Easi Speak* Mikrofone erwies sich während der simultanen Partnerarbeit einerseits aus forschungsmethodischen Gründen sinnvoll, da die Lernenden ihre Dialoge trotz des teilweise hohen Lärmpegels eigenständig aufnehmen konnten (s. Kapitel 4.5.4). Andererseits schien aus Sicht aller beteiligten Lehrkräfte der Mikrofoneinsatz insofern auch zu einer Erhöhung der Sprechbereitschaft beizutragen (s. z. B. Tabelle 9-27), als Lernende hierdurch zusätzlich motiviert schienen, Dialoge in verschiedenen Partnerkonstellationen auch mehrfach zu führen. Im Falle leistungsschwächerer Schüler/-innen stellte sich dies aus Sicht einer Lehrkraft angesichts der Möglichkeit, die aufgezeichneten Dialoge später noch anhören zu können, besonders vorteilhaft dar, da sich diese Kinder im Plenumsunterricht eher selten in der Fremdsprache äußerten und somit dennoch Einblicke in deren mündliches Sprachkönnen gewonnen werden konnten.

Neben der Bearbeitung einer einzigen Übung/Aufgabe wurden simultane Partnerarbeitsphasen auch in Kombination mit verschiedenen Wahlangeboten im Rahmen von Stationsarbeiten umgesetzt (s. Kapitel 5.3.4.1, Kapitel 5.3.4.3). Die Berücksichtigung offener Arbeitsformen, wie z. B. die Stationsarbeit, kann für die Förderung des produktiven Sprechens insofern empfohlen werden, als Lernende Gelegenheit erhielten, Übungen/Aufgaben gemäß ihrer individuellen Interessen sowie gemäß ihres Leistungsniveaus frei wählen zu können. Die aktive Sprechzeit eines jeden Kindes konnte zudem erweitert werden, da ‚Leerlauf‘

weitgehend vermieden werden konnte (s. auch 3_L3): Zwei Kinder, die einen gemeinsamen Dialog beendet hatten, konnten sich unmittelbar und selbstständig einer weiteren Übung/Aufgabe zuwenden. Dies trug möglicherweise auch insofern zu einer stärkeren Entlastung der Lehrkraft bei, als diese in den hier umgesetzten Stationsarbeiten teilweise auch länger andauernde Dialoge der Schüler/-innen anhören und individuell unterstützen konnte. Die vorliegenden Ergebnisse deuten demzufolge auch darauf hin, dass mit der zunehmenden Öffnung des Unterrichts eine Veränderung der Lehrerrolle verbunden war. Die Lehrkräfte waren nicht nur in der Rolle des Agierenden direkt in das Unterrichtsgeschehen involviert, sondern bekamen auch Gelegenheiten der weitgehenden Distanzwahrung (vgl. hierzu auch Kurtz 2001: 64-65), in denen sie die Lernprozesse der Schüler/-innen gezielt beobachten und individuell unterstützen konnten. Dass dies teilweise mit besonderen Herausforderungen für die Englischlehrerinnen einherging, wurde bereits in Kapitel 10.2.2 dargelegt (s. auch Kapitel 9.1.3). Auch für die eher leistungsschwächeren Kinder war die simultane Partnerarbeit neben vielen Vorteilen möglicherweise auch mit besonderen Schwierigkeiten verbunden. Während geschlossene, eher lehrerzentrierte Sprechphasen insbesondere leistungsschwächeren Kindern eine wichtige Orientierung boten und sie sich der unmittelbaren Unterstützung durch die Lehrkraft gewiss sein konnten, stellten offene Dialogsituationen angesichts der oftmals noch nicht spontan abrufbaren Inhaltswörter/formelhaften Sequenzen und der simultan ablaufenden Prozesse des Hörverstehens und des Sprechens (s. Kapitel 3.2.2.1) eine große Herausforderung für die Grundschulkinder – insbesondere aber für die leistungsschwächeren Lernenden – dar. Vor diesem Hintergrund erwiesen sich für die offen gestalteten Übungs- und Aufgabenformate visuelle Unterstützungsangebote, wie die *cue cards* (s. Kapitel 5.3.2.3, Abb. 5-8) oder die *cue card* Übersicht (s. Kapitel 5.3.3.2, Abb. 5-13), als hilfreich. Die *cue cards* gaben den Fremdsprachenlernenden vorrangig sprachfunktionale Impulse, indem einzelne Wörter einer formelhaften Sequenz oder Symbole abgebildet wurden – nicht aber vollständige Dialogskripte, wie dies teilweise bei Diehr & Frisch (2008: 107) sowie Drese (2007: 240) zu beobachten war (s. Kapitel 1.2.3). Die hier eingesetzte visuelle Unterstützung verhalf den jungen Fremdsprachenlernenden möglicherweise in vielen Fällen zum Führen spontansprachlicher ein- bis zweiminütiger Dialoge bereits nach ca. zwei Monaten Englischunterricht.

10.3.2 Umgang mit Fehlern

Der angemessene Umgang mit den Fehlern der Schüler/-innen ist vor dem Hintergrund des angestrebten Mittelwegs einer eher konsequenten Fehlerkorrektur in sprachbezogenen Übungsphasen und einer weitgehenden Zurückhaltung in produktiven Sprechphasen (vgl.

auch Kurtz 2015: 83, s. Kapitel 3.4.3) für Lehrkräfte eine schwierige Herausforderung. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass es für die produktive Sprechentwicklung der Lernenden tendenziell förderlich ist, wenn sich Lehrkräfte gerade zu Beginn des Fremdsprachenlernprozesses in puncto Fehlerkorrektur zurückhalten, da sich die Schüler/-innen überwiegend auf den Inhalt ihrer Äußerungen konzentrieren und angesichts einer Überbetonung der Formsprache hiervon möglicherweise abgebracht werden würden. Für diese Annahme spricht im Wesentlichen die Beobachtung, dass vorwiegend mittelstarke und leistungsschwächere Drittklässler/-innen noch nicht in der Lage waren, die doppelte Fokussierung, d. h. sowohl die Bedeutungsübermittlung als auch die korrekte Anwendung der möglicherweise bereits reproduktiv verfügbaren formal-sprachlichen Phänomene (Pluralmodifikation, Unterscheidung zwischen *what* und *who*), auch in freien Kommunikationskontexten zu leisten (s. Kapitel 7.1, vgl. auch Kahl & Knebler 1996: 4, s. Kapitel 1.1.4).

Angesichts der lernerleichternden Funktion expliziten Wissens (vgl. R. Ellis 2008: 22, s. Kapitel 3.3.2.1.2, ‚schwache‘ *interface hypothesis*) lassen die Ergebnisse den Schluss zu, dass im ersten Lernjahr (3. Klasse) vor allem leistungstärkere Lernende – im Sinne eines reaktiven *focus on form* (vgl. Doughty & Williams 1998) – gezielter auf sprachliche Fehler nach den geführten Dialogen aufmerksam gemacht und den Lernenden bedarfsweise mittels explizit-induktiver Verfahren (vgl. Kuhn 2006) Einblicke in die zugrunde liegenden grammatikalischen Regeln ermöglicht werden sollten. Im Falle leistungsschwächerer und mittelstarker Kinder sollte dies im Sinne einer moderaten Variante der expliziten Sprachvermittlung/des expliziten Lernens (vgl. Doughty & Williams 1998, B. Harley 1998) hingegen nicht stärker ausgeweitet werden, als in dem hier gestalteten Unterricht geschehen, da junge Fremdsprachenlernende generell – möglicherweise insbesondere leistungsschwächere Schüler/-innen – deutlich weniger von der expliziten Vermittlung grammatikalischer Regeln profitieren als z. B. Jugendliche oder Erwachsene (vgl. DeKeyser 2017b: 3). Vielmehr erscheint es sinnvoll, dass Lehrkräfte zunehmend auf die formal-sprachlich wie auch pragmatisch korrekte Anwendung der explizit eingeführten Inhaltswörter/formelhaften Sequenzen achten. So besteht beispielsweise die Möglichkeit, dass die Lehrkraft die korrekte Form in einem kurzen Redebeitrag einbindet und dem Kind somit mehrfach vorspricht (*input enhancement*, vgl. DeKeyser 2008: 328). Auf diese Weise sollen sich Lernende zwar einer sprachlichen Struktur ‚explizit‘ bewusst werden können, aber die *focus on form* Techniken selbst stellen sich weniger explizit dar (vgl. DeKeyser 2008: 328).

In Anbetracht der hier beobachteten, teilweise bereits verfestigten Fehler (s. z. B. Tabelle 6-91) erscheint es sinnvoll, den Lernenden (individuelles) Üben zu ermöglichen, damit sie die

deklarativen Wissensbestände, als zentrale Voraussetzung für die anschließende Prozeduralisierung (vgl. DeKeyser 2011: 130-131), zunächst auf imitativem/reproduktivem Niveau aufbauen können.

10.3.3 Individuelle Förderung

Ein weiterer Aspekt, der sich sowohl aus der Perspektive der Einzelfallbetrachtungen als auch aus Sicht der Lehrkräfte als begünstigend für produktives Sprechen erwies, stellt die Variation der Partnerkonstellationen dar (vgl. auch Willis 1999: 47, s. Kapitel 3.4.4.2). Eher homogene Partnergruppen, in denen zwei leistungsstärkere Kinder zusammenarbeiten, sind insofern zu empfehlen, als auch leistungsstarke Schüler/-innen gelegentlich sprachliche Herausforderungen benötigen, um ihr mündliches Sprachkönnen weiterzuentwickeln (s. z. B. Tabelle 6-55). Für zurückhaltende Kinder erscheint dagegen eine phasenweise Zusammenarbeit mit einem ebenso zurückhaltenden Kind wichtig, da es in dieser Konstellation möglicherweise eher Erfahrungen in der eigenaktiven Dialoggestaltung machen kann als dies mit einem äußerst bestimmten, eher leistungsstärkeren Kind der Fall wäre (s. z. B. Tabelle 6-175). Da Schüler/-innen eher dazu neigen, die Freundin/den Freund als Partner/-in zu wählen, kann für ein Zustandekommen der benannten Konstellationen die gelegentliche Einflussnahme der Lehrperson auf die Partnerwahl empfohlen werden. Auf diese Weise erhalten die Schüler/-innen die Möglichkeit, auch mit Kindern Dialoge zu führen, die sie noch nicht gut kennen, so dass sich die Wahrscheinlichkeit, in dieser Konstellation tatsächlich vorhandene Informationsbedürfnisse zu realisieren, womöglich höher darstellt als in einem Dialog zwischen zwei befreundeten Kindern. Darüber hinaus sollte es aber auch Möglichkeiten der freien Partnerwahl für die Lernenden geben, da diese das Zusammenfinden befreundeter Schüler/-innen begünstigen. Derartige Partnerkonstellationen wirken sich auf das produktive Sprechen insofern begünstigend aus, als die Lernenden bereits über Vorwissen hinsichtlich der/des Gesprächspartnerin/-partners verfügen und auf dieser Grundlage Gesprächsthemen vertiefen können (sprachfunktionale Spezifizierung der erlernten *patterns*, s. z. B. Tabelle 6-94).

Auf Grundlage der hier vorliegenden mündlichen Sprachdaten lassen sich demnach weder einseitige Empfehlungen bezüglich eher leistungshomogener oder -heterogener Partnerkonstellationen, der Zusammenarbeit befreundeter oder nicht befreundeter Schüler/-innen noch einer generellen Einflussnahme durch die Lehrperson bzw. einer konsequenten Befürwortung der freien Partnerwahl treffen. Stattdessen deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die produktive Sprechentwicklung nur durch eine Mischung verschiedener, hier benannter Partnerkonstellationen bzw. einer einerseits weitgehenden Zurückhaltung sowie

andererseits einer bewusst vorgenommenen Einflussnahme der Lehrkraft im Laufe des Schuljahres positiv beeinflusst werden kann.

10.4 Fazit

Die Ausführungen verdeutlichen, dass es sich bei den hier benannten didaktisch-methodischen Implikationen nicht um eine grundlegende Umgestaltung des Grundschulenglischunterrichts handelt – auch im Hinblick darauf, dass die Lehrkräfte den Bereich des Sprechens gemäß der curricularen Rahmenrichtlinien bereits in ihrem Unterricht der Phase I fokussierten (s. Kapitel 5.1.2). Jedoch muss im Hinblick auf die Ergebnisse der EVENING-Studie angemerkt werden, dass eine quantitativ stark ausgeprägte Berücksichtigung mündlicher Sprache noch nichts über die Qualität der Sprechphasen aussagt (vgl. Engel 2009) – vor allem dann nicht, wenn vorrangig imitiert und reproduziert wird. Vor diesem Hintergrund erscheinen die eher minimalen didaktisch-methodischen Veränderungen des hier gestalteten Unterrichts – einerseits, einer Systematisierung der geschlossenen imitativ-reproduktiven Sprechphasen im Sinne eines zyklisch angelegten Übungsprozesses und andererseits, einer verstärkten Öffnung der Sprechphasen sowohl in den Bereichen des Übens als auch des Aufgabeneinsatzes – grundlegend für das im Rahmen dieses Forschungsprojekts beobachtete produktive Sprechen.

Darüber hinaus gilt es hervorzuheben, dass die hier dargestellten Schülersprechergebnisse als Resultat einer phasenweise verstärkten Fokussierung des Sprechens mittels formelhafter Sequenzen im Rahmen dreier Unterrichtseinheiten hervorgingen und der Englischunterricht in den übrigen, nicht kooperativ geplanten Unterrichtseinheiten teilweise andere Schwerpunkte hatte, wie z. B. die Bereiche des Hörverstehens und Schreibens. Dies erscheint in Bezug auf die Übertragbarkeit des entwickelten Unterrichtsmodells auf den Englischunterricht anderer Lerngruppen insofern wichtig, als sich die Unterrichtskonzeption nicht ausschließlich an der Vermittlung und Einübung formelhafter Sequenzen sowie deren kontinuierlicher Verknüpfung mit neuen Inhaltswörtern in kommunikativen Anwendungskontexten orientieren muss. Vielmehr sollte betont werden, dass es neben einer phasenweisen Fokussierung produktiven Sprechens im Laufe eines Schuljahres auch Phasen geben sollte, in denen verstärkt andere sprachliche Fähigkeiten, wie Hörverstehen, Lesen und Schreiben bzw. auch transkulturelles Lernen weiterentwickelt werden.

Trotz der benannten Stärken hinsichtlich der Umsetzbarkeit des gestalteten Unterrichts – auch im regulären Grundschulenglischunterricht – erscheint es wichtig, darauf hinzuweisen, dass die hier dargestellten didaktisch-methodischen Implikationen für die Entwicklung des produktiven Sprechens im ersten Lernjahr (3. Klasse), die in verschiedenen

Bereichen u. a. eine Individualisierung der Lehr-/Lernprozesse – z. B. hinsichtlich der expliziten Vermittlung lexikalischen Wissens (Einzelwörter/formelhafte Sequenzen) oder des Einsatzes reaktiver *focus on form* Verfahren – vorsehen, mit einer Vielzahl an Herausforderungen für Englischlehrkräfte verbunden sind. Diese betreffen insbesondere die nur eingeschränkte Planbarkeit des Unterrichts (s. Kapitel 10.3.1) sowie, hiermit eng verbunden, die gestiegenen sprachlichen Anforderungen an die Englischlehrkraft, weitgehend spontan sowie sprachlich flexibel auf die jeweils vorliegenden Äußerungswünsche der Lernenden einzugehen. Dass diese Herausforderung – möglicherweise insbesondere für fachfremd unterrichtende Englischlehrkräfte – insofern nicht immer bewältigt werden konnte, als in Anbetracht vorliegender sprachlicher Unsicherheiten den Lernenden in einigen Fällen auch pragmatisch weniger adäquate Sprache vermittelt wurde, lassen die Transkripte ebenso erkennen. Dennoch – und auch dies spricht für eine Übertragbarkeit der hier formulierten didaktisch-methodischen Implikationen – wurden die bemerkenswerten produktiven Sprechergebnisse der Drittklässler/-innen in einem Unterricht erzielt, der nicht ausschließlich von universitär ausgebildeten Englischlehrkräften umgesetzt wurde, sondern gemäß der tatsächlich vorherrschenden Unterrichtsrealität u. a. auch von fachfremd Unterrichtenden gestaltet wurde (s. Kapitel 4.3.1.1).

Kritisch anzumerken gilt es allerdings, dass die Unterrichtsplanung gemäß des dieser Arbeit zugrunde liegenden partizipativ-aktionsforscherischen Untersuchungsdesigns (s. Kapitel 4.1) aus der Kooperation zwischen den beteiligten Lehrkräften und mir als Forscherin hervorging und demnach berechtigterweise infrage zu stellen ist, inwieweit ein derartiger Englischunterricht auch ohne das Mitwirken meiner Person zustande gekommen wäre. Diese Problematik lässt sich zwar nicht vollständig entkräften, wirkt sich in der hier vorliegenden Untersuchung jedoch insofern weniger schwerwiegend aus, als der Unterricht im regulär vorgefundenen Unterrichtsalltag von den Lehrkräften uneingeschränkt eigenverantwortlich durchgeführt wurde (s. Kapitel 5.3) sowie darüber hinaus, auch im Planungsprozess kein vorgefertigtes ‚Programm‘ zur Unterrichtsgestaltung ausgehändigt wurde. Vielmehr wurde ein teilweise kooperativ erarbeiteter skizzenartiger Verlauf auf Grundlage des entwickelten Unterrichtsmodells (s. Kapitel 3.5) von den Lehrkräften eigenständig ausgearbeitet und unter Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen der jeweiligen Klasse von den Lehrkräften eigenverantwortlich modifiziert bzw. teilweise auch ergänzt (s. Kapitel 5.2). Die Ausführungen machen deutlich, dass die hier formulierten didaktisch-methodischen Implikationen unter Berücksichtigung der umfassend dargestellten kontextuellen Bedingun-

gen dieses Forschungsprojekts ein hohes Potenzial für eine Übertragbarkeit auf den regulären Grundschulenglischunterricht 3. Klasse (erstes Lernjahr) aufweisen und dazu ermutigen sollen, produktives Sprechen verstärkt im Unterricht zu ermöglichen.

11 Bilanz und Ausblick

Die Schwierigkeiten von Grundschulkindern im Bereich des produktiven Sprechens, d. h. eines persönlich bedeutsamen, vorwiegend mitteilungsbezogenen Sprechens, insbesondere zu Beginn des Fremdsprachenlernprozesses stellten den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit dar (vgl. J. Roos 2007: 169, Engel 2009: 200, Legutke et al. 2013: 290-291). Neben der überwiegend imitativ-reproduktiven Gestaltung der Sprechphasen wurden die Probleme im Bereich des produktiven Sprechens vor allem auf den im Grundschulenglischunterricht häufig vorzufindenden formelhaften Sprachgebrauch zurückgeführt (vgl. z. B. J. Roos 2007: 187). Diese Untersuchung ging daher der zentralen Frage nach, welche Bedeutung dem Gebrauch formelhafter Sequenzen für die Entwicklung produktiven Sprechens im Englischunterricht der Grundschule (3. Klasse/erstes Lernjahr) zukommt. Hierfür wurde im Rahmen einer partizipativ-aktionsforscherisch angelegten Untersuchung ein Unterrichtsansatz entworfen, der gemäß Richards & Rodgers (2014: 87) eine Auseinandersetzung mit der Förderung des produktiven Sprechens auf sprach-/sprachlerntheoretischer (*approach*), unterrichtskonzeptueller (*design*) und unterrichtspraktischer (*procedure*) Ebene vorsah. Im Folgenden werden die zentralen Untersuchungsergebnisse unter Berücksichtigung der eingangs erarbeiteten Forschungsfragen (s. Kapitel 1.3.2) zusammengeführt und rekapitulierend dargestellt, so dass im Anschluss die Perspektiven für die weitere Forschung aufgezeigt werden können.

11.1 Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse dieser Forschungsarbeit

Unter Berücksichtigung der komplexen Beschaffenheit mündlicher Sprache (vgl. Kurtz 2013a: 83) wurden auf Grundlage eines kommunikativ-funktionalen Sprach-/Sprachlernverständnisses (vgl. Halliday 1994: xxviii/2014: 27) Dialoge von Drittklässlerinnen/-klässlern im Laufe des ersten Lernjahres im Fach Englisch sowohl aus einer quantitativ-frequenzanalytischen als auch aus einer qualitativ-fallorientierten Perspektive eingehend analysiert. Die Ergebnisse beider Untersuchungsperspektiven deuten auf eine wichtige Bedeutung formelhafter Sequenzen für das im Englischunterricht der Grundschule anvisierte Ziel des produktiven Sprechens hin.

Entgegen der Annahmen bisheriger Sprachstandserhebungen auf der Basis eines grammatikzentriert-formalistischen Sprachverständnisses, die der Verwendung formelhafter Sequenzen teilweise sogar eine spracherwerbshinderliche Rolle zuschreiben (vgl. z. B. J. Roos

2007: 183, Liebner 2006: 155, E. Roos 2006: 226-229, s. Kapitel 1.1.2), lassen die vorliegenden Ergebnisse erkennen, dass Lernende aller Leistungsniveaus über den rein formelhaften Sprachgebrauch hinaus – teilweise vollkommen eigenständig, teilweise mithilfe gezielter inhaltlicher Impulse durch die Lehrkraft/Forscherin – zu einer sprechfunktional geleiteten Segmentierung formelhafter Sequenzen bzw. auch zur freien Konstruktion von Äußerungen in der Lage waren und hierbei eine große Bandbreite persönlicher Kommunikationsbedürfnisse zum Ausdruck brachten. So ging als eines der zentralen Ergebnisse aus dieser Untersuchung hervor, dass die Schüler/-innen die erlernten formelhaften Sequenzen – insbesondere die variabel einsetzbaren *patterns* – im Laufe des ersten Lernjahres zunehmend produktiver in den Dialogkontexten anwendeten, obwohl der formelhafte Sprachgebrauch in den Schülerkorpora aller Leistungsniveaus im Laufe des Schuljahres tendenziell abnahm (s. Kapitel 6.1.4.1.4). Die Schüler/-innen brachten leistungsniveauunabhängig zunehmend paradigmatische Füllelemente in die erlernten *patterns* ein, die über den jeweils aktuell im Unterricht thematisierten Inhaltsbereich hinausgingen, d. h.

- Inhaltswörter vorausgegangener Unterrichtseinheiten;
- Inhaltswörter, die nicht explizit im Unterricht eingeführt und demnach teilweise als Resultat inzidenzieller Lernprozesse (vgl. Dörnyei 2009: 141-142) gewertet wurden;
- Inhaltswörter, die vermutlich im außerschulischen Umfeld erlernt wurden sowie
- eigens formulierte Nomen-/Verbkonstruktionen.

Unterschiede zwischen den Leistungsniveaus waren insofern zu erkennen, als dem produktiven Gebrauch der *patterns* auch gegen Ende des Schuljahres für leistungsschwächere und einige mittelstarke Lernende noch eine wichtige Bedeutung für die Gestaltung ihrer Äußerungen zukam. Demgegenüber begannen die leistungsstärkeren Kinder bereits nach wenigen Monaten Englischunterricht die erlernten formelhaften Sequenzen (hier vor allem *patterns*) zu segmentieren sowie Äußerungen frei zu konstruieren.

Die umgesetzte kommunikativ-funktionale Analyse der mündlichen Schülersprachdaten, gemäß derer eine Vielzahl von Äußerungen im Zusammenspiel zwischen einer lexikogrammatischen und semantisch-pragmatischen Analyseperspektive sowie des umgebenden Kontextes näher betrachtet wurde (vgl. Halliday 2014), brachte bemerkenswerte Resultate hinsichtlich der Umsetzung kommunikativer Informations- wie auch Mitteilungsbedürfnisse bereits im ersten Lernjahr hervor. Allein mittels der beobachteten paradigmatischen Variationen gelang es neben leistungsstärkeren auch mittelstarken und leistungsschwächeren Grundschulkindern, zielgerichtete Sprechhandlungen, wie z. B. indirekte Sprechakte (s.

z. B. Tabelle 6-54), eine scherzhafte Äußerung (s. Tabelle 6-116) oder *face saving acts* (s. z. B. Tabelle 6-87), bereits im ersten Lernjahr umzusetzen.

Um Informationen über dritte, nicht am Gespräch beteiligter Personen zu beschaffen/mitzuteilen, ergänzten die Lernenden formelhafte Sequenzen auf syntagmatischer Ebene (s. z. B. Tabelle 6-185), segmentierten *patterns* (s. z. B. Tabelle 6-186) bzw. in wenigen Fällen auch *routines* (s. z. B. Tabelle 6-38), rekombinierten Sequenzsegmente in einer neuen Äußerung (s. z. B. Tabelle 6-122) und konstruierten unabhängig von den erlernten formelhaften Sequenzen Äußerungen frei (s. z. B. Tabelle 6-161). Syntagmatische Ergänzungen dienten den jungen Fremdsprachenlernenden außerdem der kohärenten/flüssigen Gestaltung ihrer Redebeiträge (s. z. B. Tabelle 6-29) sowie der eigenaktiven Mitteilung nicht erfragter Informationen über die eigene Person (s. z. B. Tabelle 6-21). Segmentierungen der erlernten formelhaften Sequenzen nahmen die Schüler/-innen darüber hinaus vor, um eine Spezifizierung/Präzisierung der ursprünglichen Sprachfunktion (s. z. B. Tabelle 6-35) oder eine Verneinung (s. z. B. Tabelle 6-107) zum Ausdruck zu bringen.

Angesichts der vielfältigen, hier benannten *bottom-up*-basierten Prozesse produktiven Sprechens kann auf Grundlage der vorliegenden Untersuchungsergebnisse – ergänzend zum diskutierten Forschungsstand (vgl. Kahl & Knebler 1996: 20, Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 35) und fremdsprachendidaktischer Empfehlungen für den Grundschulenglischunterricht (vgl. Cameron 2005: 50, Böttger 2014: 7, Mindt & Schlüter 2003: 99, Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 35, Schmid-Schönbein 2010: 78) – auch für das erste Lernjahr (3. Klasse) sowohl eine sprachgebrauchs- als auch eine sprachlernrelevante Bedeutung formelhafter Sequenzen angenommen werden.

Im Gegensatz zu den erfreulichen Ergebnissen im sprachfunktionalen Bereich muss in formal-sprachlicher Hinsicht einschränkend darauf hingewiesen werden, dass sich das regelgeleitete Sprechen im Sinne des *top-down*-basierten produktiven Sprechens nicht zwangsläufig stärker ausgeprägt darstellte, als in vorausgegangenen Untersuchungen zum mündlichen Sprachkönnen von Grundschulkindern zu sehen war (vgl. z. B. Legutke 2002: 100, Keßler 2009: 166, J. Roos 2007: 168-169). Angesichts der einerseits zwar formal-sprachlichen, teilweise auch pragmatischen Unvollkommenheit, der aber andererseits fast ausnahmslos kommunikativ erfolgreichen Sprechhandlungen junger Fremdsprachenlerner ist auf Grundlage der hier erfolgten Einzelfallbetrachtungen tendenziell zu erkennen, dass bereits Drittklässler/-innen im ersten Lernjahr zu einem improvisierenden Umgang mit der Fremdsprache in der Lage sind. Dies äußert sich darin, dass die hier untersuchten Schüler/-innen weitgehend leistungsniveauunabhängig gemäß der von Kurtz (2001: 123) erarbeiteten Definition von Improvisation

Wege zu einem (Sprech-)Handlungsziel hin spontan und eigenständig, unter Ausnutzung der individuell und kollektiv vorhandenen zielsprachlichen Ressourcen [...] [fanden] und dabei fremdsprachliche Hindernisse (etwa in Form von lexikalischen Defiziten) geschickt, wenn notwendig auch unter Ausnutzung von mimischen und gestischen Ausdrucksmitteln [...] [umgingen].

Dies ist insofern bemerkenswert, als die Bedeutung des improvisierenden Sprechens im Kontext des Grundschulenglischunterrichts – vor allem aber bereits im ersten Lernjahr – bislang nur wenig Berücksichtigung in der grundschulspezifischen fremdsprachendidaktischen Diskussion fand (vgl. hierzu Sambanis 2007: 159).

Die Komplementarität formal-sprachlicher und funktionaler Analysekriterien sowie der kontinuierliche Einbezug des sprachlichen Kontextes, des umgebenden Unterrichtskontextes sowie der sozial-affektiven Handlungsebene der Gesprächspartner/-innen im Sinne einer „thick description“ (Denzin 1989: 83) ermöglichte es, vier objektiv beobachtbare Hinweise auf die Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse, fallübergreifend herauszuarbeiten (s. ausführlich Kapitel 7.2). Diese lauten wie folgt:

- (1) Das Mitteilungs-/Informationsbedürfnis übersteigt das zuvor Gefragte/Gesagte.
- (2) Gezieltes Abweichen von der paradigmatischen Variation der Vorfrage
- (3) Gezieltes Abweichen von den erlernten *routines/patterns* in der Antwort
- (4) Spezifität der paradigmatischen Füllelemente

Die benannten Hinweise gehen über das von Kötter (2009: 150) benannte Merkmal der „genuinen Frage“ hinaus und differenzieren den Aspekt der Eigenaktivität weiter aus. Ferner können die Hinweise einen wichtigen Beitrag zu weiteren kommunikativ-funktional basierten Untersuchungen mündlicher Schülersprache im Englischunterricht der Grundschule leisten, da sie zum einen eine eher eindimensional-grammatikzentrierte Analysegrundlage ergänzen würden. Zum anderen könnten die benannten Hinweise auch Sprechdatenanalysen erweitern, die zwar bereits auf der Komplementarität formal-sprachlicher und funktionaler Kriterien basieren, aber den forschungsmethodisch nur schwer fassbaren Aspekt der Umsetzung persönlicher Kommunikationsbedürfnisse weitgehend vernachlässigen (vgl. auch Drese 2007: 221-252, Diehr & Frisch 2008: 74-75, Diehr 2009: 63, Sambanis 2007: 18, Werlen 2007: 13, Werlen et al. 2006: 53).

Gemäß des dieser Arbeit zugrunde liegenden Triangulationsprinzips (s. Kapitel 4.7) ging aus der komplementären Betrachtung der erhobenen Lehrerperspektive und der fallübergreifenden Tendenzen hinsichtlich womöglich begünstigender Faktoren für das produktive Sprechen eine Reihe von didaktisch-methodischen Implikationen für die produktive Sprechentwicklung im Grundschulenglischunterricht hervor. In diesem Zusammenhang erschienen

insbesondere jene begünstigenden Faktoren von besonderer Wichtigkeit, die mit der zunehmenden Segmentierungs-/Analysetätigkeit der Drittklässler/-innen sowie einer hohen Eigenaktivität in den Dialogen tendenziell in Verbindung gebracht wurden. Diese lassen sich aus der hier eingenommenen kommunikativ-unterstützenden, bildungsinhaltlichen und lehr-/lernprozessbezogenen Perspektive („didaktisches Dreieck“, vgl. Reusser 2008) zu drei zentralen Implikationen verdichten:

- (1) Verstärkte Etablierung simultaner Partnerarbeitsphasen (kommunikativ-unterstützende Perspektive)
- (2) Sprechfunktionale „Notwendigkeiten“ für das kommunikativ-motivierte Überschreiten der (teilweise) invariabel erlernten formelhaften Sequenzen schaffen (bildungsinhaltliche Perspektive)
- (3) Komplementärer Einbezug offener/geschlossener Übungen und Aufgaben in einem zyklisch angelegten Lehr-/Lernprozess (lehr-/lernprozessbezogene Perspektive)

Die genannten didaktisch-methodischen Implikationen werden im Folgenden zusammengefasst dargestellt.

(1) Verstärkte Etablierung simultaner Partnerarbeitsphasen

Als zentrale didaktisch-methodische Implikation ging aus dieser Arbeit die verstärkte Etablierung offener sozialer Handlungsstrukturen im Rahmen simultaner Partnerarbeitsphasen (s. Kapitel 10.3.1) hervor. Sowohl aus Sicht der am Forschungsprojekt beteiligten Lehrpersonen als auch aus fallübergreifender Perspektive deutete sich an, dass Lernende aller Leistungsniveaus im Gegensatz zu den im Plenumsunterricht etablierten Sprechphasen in den weitgehend „privaten“ Dialogen während der simultanen Partnerarbeit eine höhere Eigenaktivität sowie, hiermit eng verbunden, eine höhere Risikobereitschaft im Umgang mit der englischen Sprache zeigten. Darüber hinaus waren die Lernenden in Schüler-Schüler-Dialogen eher dazu bereit, persönlich bedeutsame Inhalte zu versprachlichen.

(2) Sprechfunktionale „Notwendigkeiten“ für das kommunikativ-motivierte Überschreiten der (teilweise) invariabel erlernten formelhaften Sequenzen schaffen

In Anbetracht der kommunikativ-funktionalen Begrenzungen der erlernten formelhaften Sequenzen konnten die Schüler/-innen nur wenige Sprachfunktionen mithilfe der erlernten *routines/patterns* verwirklichen. So erforderte z. B. die Informationsvergabe/-beschaffung über dritte, nicht am Gespräch beteiligter Personen – angesichts der ausschließlich in der ersten und zweiten Person Singular eingeführten formelhaften Sequenzen – eine formalsprachliche Modifikation für die dritte Person Singular. Vor diesem Hintergrund wurden im

Sinne des soziokulturellen Lernparadigmas (ZdnE, Wygotski 1969: 240) zwei Aspekte als besonders begünstigend für die produktive Sprechentwicklung Lernender aller Leistungsniveaus eingeschätzt und zwar, zum einen der Einsatz von sprachlich herausfordernden Aufgaben, wie z. B. der zweiten Erhebungsaufgabe (s. Kapitel 4.5.5), sowie zum anderen weiterführende, individualisierte Impulse durch die Lehrkraft, bereits im Dialog thematisierte, jedoch nicht eigenständig vertiefte Inhalte wiederaufzugreifen und entsprechend zu vertiefen. Beides trug dazu bei, dass die Schüler/-innen infolge der benannten kommunikativen Einschränkungen begannen, die (teilweise) ganzheitlich erlernten formelhaften Sequenzen vermehrt zu segmentieren. Dies geschah vermutlich auch aufgrund der Möglichkeit der Lernenden, die segmentierten/analysierten formelhaften Sequenzen zuvor als vielseitig variierebare, inhaltlich modifizierbare *patterns* erfahren zu haben (vgl. auch Glass 2019: 252).

(3) Komplementärer Einbezug offener/geschlossener Übungen und Aufgaben in einem zyklisch angelegten Lehr-/Lernprozess

Aus der hier eingenommenen lehr-/lernprozessbezogenen Perspektive war zu erkennen, dass Lernende gemäß des sowohl soziokulturell als auch psycholinguistisch verorteten Übungs-/Aufgabemodells für den Grundschulenglischunterricht (s. Kapitel 3.5) einerseits insofern von der weitgehenden inhaltlichen wie auch sprachlichen Offenheit der Übungs-/Aufgabenformate (*unfocused task*, vgl. Willis & Willis 2001, s. Kapitel 5.3.3.2) profitierten, als sie in ihrer jeweiligen ‚Ich-Rolle‘ mittels der ihnen bereits zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen persönlichen Kommunikationsinteressen nachgehen konnten. Andererseits erwies sich der weniger offen angelegte, zyklisch verlaufende Übungsprozess (s. Kapitel 5.3.2) bestehend aus (1) Phasen des bewusstwerdenden Übens (formal-sprachlich und/oder sprachfunktional fokussiert) – im Sinne einer eher moderaten Variante des expliziten Lernens (‚schwache‘ *interface hypothesis*, vgl. R. Ellis 2008: 22, Doughty & Williams 1998, B. Harley 1998, Schmidt 1990) – und (2) aus Phasen des prozeduralisierenden/automatisierenden Übens (‚starke‘ *interface hypothesis*, vgl. z. B. DeKeyser 2011: 127) aus fallübergreifender Perspektive wie auch aus Sicht der beteiligten Lehrpersonen als begünstigend für die produktive Sprechentwicklung der Drittklässler/-innen. So wurde explizit eingeführtes lexikalisches Wissen in Form von Inhaltswörtern/formelhaften Sequenzen konsequent hinsichtlich möglicher Verwendungskontexte ausgelotet, mit bestehenden Wissenselementen in systematischer Weise verknüpft und in bedeutsamen kommunikativen Kontexten angewendet bzw. dort wiederum mit bestehendem Sprachwissen/-können (re-)prozeduralisiert.

Die hier vorliegende Arbeit trägt demzufolge dazu bei, die wichtige Bedeutung einer phasenweisen inhaltlichen wie auch methodischen Öffnung des Unterrichts, die gezielt Gelegenheiten schafft, ‚Eigenes‘ zu versprachlichen, sowie eher geschlossener, zyklisch angelegter imitativ-reproduktiver Sprechphasen, in denen eine systematische Verknüpfung neuer Inhaltswörter/formelhafter Sequenzen mit bestehenden Wissens-/Könnenselementen erfolgt (vgl. Engel 2009: 198-201, Legutke 2014: 140), für die produktive Sprechentwicklung auf der Grundlage empirischer Erkenntnisse zu bekräftigen.

In Anbetracht der bereits im ersten Lernjahr vielfach beobachteten improvisierten Sprechhandlungen erscheint es insbesondere auch im Englischunterricht der Grundschule bedeutsam, über die Forcierung des lexikalischen Wissensaufbaus in eng figurierten Lehr-/Lernkonstellationen hinaus – bereits von Beginn des Fremdsprachenlernprozesses an – auch in affektiv-bedeutsamen, grob umrissenen fremdsprachlichen Kontexten im Sinne der von Kurtz (2001) entwickelten Improvisationen, die durch eine weitgehende inhaltliche wie auch sprachliche Gestaltungsfreiheit gekennzeichnet sind, verstärkt fremdsprachlich aktiv zu werden.

Dass die im Rahmen des hier vorliegenden Forschungsprojekts gestalteten Unterrichtseinheiten sich auch aus der Perspektive der beteiligten Lehrkräfte als praktikabel im Sinne von „brauchbar, nutzbar; sich verwirklichen lassend; durch-, ausführbar“ (Duden 2018: ohne Seitenangabe) für das anvisierte Ziel des produktiven Sprechens darstellten und auch in puncto Arbeitsaufwand überwiegend vertretbar schienen (s. Kapitel 9.1.4, Kapitel 9.2), spricht für die Übertragbarkeit des entwickelten Unterrichtsmodells auf den Englischunterricht auch in anderen Schulen/Klassen.

Abschließend erscheint es jedoch wichtig, dass angesichts der institutionellen Rahmenbedingungen des Englischunterrichts in der Grundschule von nur zwei Wochenstunden, vielfältiger pädagogischer Herausforderungen, wie der Inklusion und Integration, die Erwartungen hinsichtlich der Entwicklung des produktiven Sprechens insgesamt realistisch bleiben müssen (vgl. auch Jaekel, Schurig, Florian & Ritter 2017). Die hier vorliegenden Sprechergebnisse deuten aber daraufhin, dass bereits eine phasenweise verstärkte Fokussierung der produktiven Sprechentwicklung auf Grundlage des hier entworfenen Unterrichtsmodells sich tendenziell förderlich auf die produktive Sprechentwicklung Lernender aller Leistungsniveaus auswirken kann und es demnach lohnenswert erscheint, Unterricht in der vorgeschlagenen Weise weiterzuentwickeln. Vor diesem Hintergrund stellen sich weitere Forschungsbestrebungen im Bereich des produktiven Sprechens und des Einsatzes formelhafter Sequenzen im Grundschulenglischunterricht vielversprechend dar. Im Folgenden werden daher mögliche Perspektiven für die weitere Forschung aufgezeigt.

11.2 Ausblick

Aus den vorliegenden Ergebnissen lassen sich eine Reihe weiterer Forschungsperspektiven ableiten. Diese manifestieren sich überwiegend auf der Lerner- bzw. teilweise auch auf der Lehrerebene. Darüber hinaus ergeben sich angesichts der theoretisch-konzeptuellen Ausarbeitungen im Rahmen dieser Arbeit auch Konsequenzen auf curricularer Ebene.

Lernerperspektive:

- In der hier vorliegenden Untersuchung wurde lediglich der Englischunterricht in der 3. Klasse (erstes Lernjahr) mitgestaltet. Angesichts der vielversprechenden Ergebnisse im Bereich der *bottom-up*-basierten Prozesse produktiven Sprechens und der sich bereits anbahnenden *top-down-basierten* Prozesse im Sinne eines zunehmend regelgeleiteten Sprechens erscheint es interessant, wie sich das mündliche Sprachkönnen unter ähnlichen Rahmenbedingungen im 4. Schuljahr (zweites Lernjahr) weiterentwickeln könnte. Angesichts des in einigen Bundesländern bereits etablierten Unterrichtsmodells Englisch ab Klasse 1 wäre darüber hinaus interessant, inwieweit die Entwicklung des produktiven Sprechens auf Grundlage des hier erarbeiteten Übungs-/Aufgabemodells bereits in der 1./2. Klasse (erstes/zweites Lernjahr) möglich wäre.
- Die dieser Untersuchung zugrunde liegende kommunikativ-funktionale Analysestrategie ermöglichte eine weitgehende Rekonstruktion der realisierten Kommunikationsbedürfnisse von Grundschulkindern im ersten Lernjahr. Vor dem Hintergrund, dass mit dem Einsatz introspektiver Verfahren im Sinne einer konsequenten Befragung der Schüler/-innen hinsichtlich ihrer umgesetzten Sprechintentionen unmittelbar nach den geführten Dialogen eine weitere wichtige Perspektive auf die kommunikativ-funktionale Ebene von Sprache hätte gewonnen werden können, dies aber in der hier vorliegenden Untersuchung nicht möglich war (s. Kapitel 4.5.3), erscheint es von Interesse, die realisierten Sprechintentionen anderer Lernender mittels introspektiver Verfahren in einer weiteren Untersuchung verstärkt in den Fokus zu nehmen. Hierbei könnten auch die herausgearbeiteten Hinweise auf die Umsetzung kommunikativer Bedürfnisse (s. Kapitel 7.2) einer weiteren Überprüfung unterzogen werden.
- Der hier als begünstigend eingeschätzte Einfluss offener sozialer Handlungsstrukturen, wie der simultanen Partnerarbeit, auf das produktive Sprechen der Grundschul Kinder könnte in weiteren Forschungsarbeiten möglicherweise insofern vertiefend betrachtet werden, als Aspekte emotionalen Lernens und ihr Einfluss auf die produktive Sprechentwicklung – insbesondere hinsichtlich der Partnerkonstellation von befreundeten Kindern – weiterführend untersucht werden könnten.

- Die Ergebnisse der fallanalytischen Betrachtung deuteten darauf hin, dass bereits Drittklässler/-innen im ersten Lernjahr zu einem improvisierten Gebrauch mit der Fremdsprache (vgl. Kurtz 2001) in der Lage sind. Vor diesem Hintergrund erscheint es lohnenswert, der Frage nachzugehen, wie beispielsweise das Konzept der *disciplined improvisation*, d. h. das sprachliche Agieren innerhalb einer Balance aus Struktur und Freiheit (vgl. Sawyer 2004), grundschulspezifisch überarbeitet und im Englischunterricht der Grundschule implementiert werden könnte.
- Die hier entworfene zweite Aufgabe der Sprechdatenerhebung (s. Kapitel 4.5.5) bot den Schülerinnen/Schülern keine adäquate Unterstützung, um die Informationsvergabe/-beschaffung hinsichtlich der auf den Steckbriefen abgebildeten Kinder sprachlich umzusetzen. In Anbetracht der aber vielfach beobachteten Schwierigkeiten leistungsschwächerer sowie einiger mittelstarker Kinder mit der sprachlichen Bewältigung der Aufgabe stellt sich die Frage, wie eine gezielte Erhebung von Segmentierungsprozessen junger Fremdsprachenlernender in einer angemessenen Balance aus Unterstützung und Anforderung möglicherweise alternativ oder ergänzend hätte umgesetzt werden können.
- In Anbetracht der Untersuchungsergebnisse von Glass (2019: 260), die darauf hindeuten, dass junge Fremdsprachenlernende (hier u. a. die untersuchten Fünftklässler/-innen des regulären Englischunterrichts) Schwierigkeiten bei der Verarbeitung von Kollokationen haben, erscheint es vielversprechend, das in dieser Untersuchung entwickelte Unterrichtsmodell unter stärkerem Einbezug eines kollokationsbasierten Wortschatzes (vgl. auch Bredenbröcker 2015: 82/88) im Grundschulenglischunterricht zu erproben.

Lehrerperspektive:

- Die Unterrichtsbeobachtungen (Phase I, s. Kapitel 5.1.2) ließen erkennen, dass Lehrkräfte zwar vorrangig Hörverstehen und Sprechen fokussierten, in den Sprechphasen allerdings überwiegend imitativ-reproduktives Sprechen der Schüler/-innen zu beobachten war (vgl. auch EVENING-Studie), während produktives Sprechen eher ein Phänomen leistungsstärkerer Kinder war. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Ausbildungsangebote zur Förderung des produktiven Sprechens im Studium/Referendariat gestaltet sein müssten bzw. welche Fortbildungsangebote speziell fachfremd unterrichtende Lehrkräfte benötigen, um produktives Sprechen auf Grundlage formelhafter Sequenzen eigenständig im Unterricht etablieren zu können.

Curriculare Ebene:

- Im Hinblick auf das eher unscharfe Verständnis produktiven Sprechens gemäß des *Hessischen Kerncurriculums Moderne Fremdsprachen Primarstufe* (s. Kapitel 2.2.4) und der Unsicherheit, ob es sich hierbei ausschließlich um regelbasierte oder eher um segmentierende/analysierende Sprechprozesse handelt, erscheint eine Konkretisierung der Definition unter Einbezug der hier dargestellten formal-sprachlichen wie auch sprachfunktionalen Ebene produktiven Sprechens (s. Kapitel 2.2.5.3) wichtig.

Quellenverzeichnis

- Adolphs, Svenja (2008). *Corpus and Context. Investigating pragmatic functions in spoken discourse*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Aguado, Karin (2002). *Imitation als Erwerbsstrategie. Interaktive und kognitive Dimensionen des Fremdspracherwerbs*. Online verfügbar unter <https://docplayer.org/28872603-Imitation-als-erwerbsstrategie.html>, (22.09.2018).
- Akhtar, Nameera & Tomasello, Michael (1997). Young Children's Productivity with Word Order and Word Morphology. In *Developmental Psychology* 33 (6), 952-963.
- Alali, Fatima A. & Schmidt, Norbert (2012). Teaching Formulaic Sequences. The same as or different from teaching single words? In *TESOL Journal* 3 (2), 153-180.
- Altrichter, Herbert (1990). *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München/Wien: Profil.
- Altrichter, Herbert; Lobenwein, Waltraud & Welte, Heike (2010). PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.) *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 803-818). 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/München: Juventa.
- Altrichter, Herbert & Posch, Peter (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Anderson, John R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Astleitner, Hermann (2010). Methodische Rahmenbedingungen zur Entdeckung der Wirksamkeit von pädagogischen Interventionen. In Tina Hascher & Bernhard Schmitz (Hrsg.) *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (S. 48-62). Weinheim/München: Juventa.
- Baker, Colin (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4. Auflage. Clevedon et al.: Multilingual Matters.
- Bär, Markus (2016). Vom Üben als notwendigem Übel zum funktionalen und intelligenten Üben. In Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs, Claudia Riemer & Lars Schmelter (Hrsg.) *Sammelband Üben und Übungen beim Fremdsprachenlernen. Perspektiven und Konzepte für Unterricht und Forschung. Arbeitspapiere der 36. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 9-18). Tübingen: Narr.
- Batstone, Rob (1994). *Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Bauer, Roland (1998). *Lernen an Stationen in der Grundschule. Ein Weg zum kindgerechten Lernen*. Berlin: Cornelsen.

- Beebe, Leslie M. (1983). Risk-Taking and the Language Learner. In Herbert W. Seliger & Michael H. Long (Hrsg.) *Classroom-Oriented Research in Second Language Acquisition* (S. 39–66). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Behr, Ursula & Kierepka, Adelheid (2002). Einschätzung der Schülerleistung beim Sprechen – dargestellt an englischen und russischen Beispielen. In *Fremdsprachen Frühbeginn* 3 (3), 5-8.
- Bialystok, Ellen (2001). *Bilingualism in Development. Language, Literacy and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, Douglas; Johansson, Stig; Leech, Geoffrey; Conrad, Susan & Finegan, Edward (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Pearson.
- BIG-Kreis (2015). *Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4. Ergebnisse der BIG-Studie*. München: Domino.
- Blell, Gabriele (2016). Üben im Fremdsprachenunterricht. „Wenn das Üben unmerklich in den Unterricht integriert werden kann, so könnte es weiterbestehen...“. In Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs, Claudia Riemer & Lars Schmelter (Hrsg.) *Sammelband Üben und Übungen beim Fremdsprachenlernen. Perspektiven und Konzepte für Unterricht und Forschung. Arbeitspapiere der 36. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 19-29). Tübingen: Narr.
- Böhme, Jeanette (2010). Schul- und Unterrichtsforschung. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.) *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 733-743). 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/München: Juventa.
- Bohn, Ocke-Schwen (1986). Formulas, Frame Structures, and Stereotypes in Early Syntactic Development. Some new evidence from L2 acquisition. In *Linguistics* 24 (1), 185-202.
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4., überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer.
- Börner, Otfried; Böttger, Heiner; Kierepka, Adelheid & Lohmann, Christa (2017). Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe – Potenziale für zukünftige Standards. In *Fremdsprachen lehren und lernen* 46 (2), 85-103.
- Börner, Otfried; Böttger, Heiner; Kierepka, Adelheid; Kronisch, Inge; Legutke, Michael K.; Lohmann, Christa & Schlüter, Norbert (2016). Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4 – Erste Ergebnisse der BIG-Studie. In Heiner Böttger & Norbert Schlüter (Hrsg.) *FFF – Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Tagungsband zur 4. FFF-Konferenz 2014 in Leipzig* (S. 8-44). Braunschweig: Westermann.
- Böttger, Heiner (2005). *Englisch lernen in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böttger, Heiner (2012). Erkenntnisse zum kindlichen Spracherwerb zu Hause und im Grundschulenglischunterricht. In Heiner Böttger (Hrsg.) *Englisch. Didaktik für die Grundschule* (S. 8-13). Berlin: Cornelsen.
- Böttger, Heiner (2014). Talk Talk Talk. Englisch sprechen lernen. In *Grundschule Englisch* 48, 4-7.

- Bredenbröcker, Martina (2015). Ein kollokationsbasierter Grundwortschatz für die Primarstufe. In Markus Kötter & Jutta Rymarczyk (Hrsg.) *Englischunterricht auf der Primarstufe. Neue Forschungen – weitere Entwicklungen* (S. 81-100). Frankfurt a. M. et al.: Lang.
- BNC Consortium (2001). *British National Corpus, version 2*. Online verfügbar unter <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>, (11.09.2018).
- Brown, Gillian (1990). *Listening to Spoken English*. 2. Auflage. London/New York: Longman.
- Brown, Roger (1973). *A First Language. The early stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome (1983). *Child's Talk. Learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.
- Brunsmeyer, Sonja (2016). *Interkulturelle Kommunikative Kompetenz im Englischunterricht der Grundschule. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen: Narr.
- Bubenhof, Noah (2006). *Einführung in die Korpuslinguistik. Praktische Grundlagen und Werkzeuge*. Online verfügbar unter <http://www.bubenhof.com/korpuslinguistik/>, (11.08.2018).
- Buchhaupt, Felix (2016). Videografisches Datenmaterial als Grundlage von Interaktionsanalysen – Ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung. In Dieter Katzenbach (Hrsg.) *Qualitative Forschungsmethoden in der Sonderpädagogik* (S. 151-166). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bull, Peter (2002). *Communication under the Microscope. The theory and practice of microanalysis*. Sussex: Routledge.
- Burns, Anne (2005). Action Research in the Field of Second Language Teaching and Learning. In Eli Hinkel (Hrsg.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (S. 237-254). New York: Routledge.
- Burwitz-Melzer, Eva (2014). Die Sprachkompetenz im Fremdsprachenunterricht angemessen üben und beurteilen. In Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs & Claudia (Hrsg.) *Perspektiven der Mündlichkeit. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 17-28). Tübingen: Narr.
- Butler, Christopher S. (2005a). Formulaic Language. An overview with particular reference to the cross-linguistic perspective. In Christopher S. Butler, María de los Ángeles Gómez-González & Susana M. Doval-Suárez (Hrsg.) *Dynamics of Language Use* (S. 221-242). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Butler, Christopher S. (2005b). Functional Approaches to Language. In Christopher S. Butler, María de los Ángeles Gómez-González & Susana M. Doval-Suárez (Hrsg.) *Dynamics of Language Use* (S. 3-17). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Butzkamm, Wolfgang (1993). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. 2. Auflage. Tübingen/Basel: Francke.
- Butzkamm, Wolfgang (2004). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke.
- Butzkamm, Wolfgang (2012). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. 3., neu bearbeitete Auflage. Tübingen/Basel: Francke.

- Butzkamm, Wolfgang & Ciepielewska-Kaczmarek, Luiza (2015). *Zukunftsmusik. Das generative Prinzip und bilinguale Strukturübungen*. Online verfügbar unter <http://www.fremdsprachen.didaktik.rwth-aachen.de/Ww/Zukunftsmusik-3.pdf>, (19.10. 2016).
- Bybee, Joan (1998). Usage-Based Phonology. In Michael Darnell, Edith Moravcsik, Frederick Newmeyer, Michael Noonan & Kathleen Wheatley (Hrsg.) *Functionalism and Formalism in Linguistics* (S. 211-242). Amsterdam: Benjamins.
- Bybee, Joan (2007). *Frequency of Use and the Organization of Language*. Oxford/New York: Oxford University Press, S. 5-22.
- Bybee, Joan (2010). *Language, Usage and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bybee, Joan & Thompson, Sandra (2000). Three Frequency Effects in Syntax. In *Berkeley Linguistic Society* 23, 65-85.
- Bygate, Martin (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Caldarella, Paul & Merrell, Kenneth W. (1997). Common Dimensions of Social Skills of Children and Adolescents. A taxonomy of positive behaviors. In *School Psychology Review* 26 (2), 264-278.
- Cameron, Lynne (2005). *Teaching Languages to Young Learners. 8th printing* [2001]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Candlin, Christopher N. (1981). *The Communicative Teaching of English. Principles and an exercise typology*. Essex: Longman.
- Caspari, Daniela (2016). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 7-21). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Chomsky, Noam (1972). *Language and Mind*. 2. Auflage. New York: Harcourt, Brace & World.
- Chomsky, Noam (2002). *Syntactic Structures* [1957]. Berlin/New York: De Gruyter.
- Chung, Kim & Lounsbury, David W. (2006). The Role of Power, Process, and Relationships in Participatory Research for Statewide HIV/AIDS Programming. In *Social Science & Medicine* 63 (8), 2129-2140.
- Clark, Herbert H. & Clark, Eve V. (1977). *Psychology and Language. An introduction to psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Coates, Jennifer (1995). The Construction of a Collaborative Floor in Women's Friendly Talk. In Talmy Givón (Hrsg.) *Conversation. Cognitive, Communicative and Social Perspectives* (S. 55-90). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Cohen, Louis; Manion, Lawrence & Morrison, Keith (2011). *Research Methods in Education*. 7. Auflage. London/New York: Routledge.
- Combe, Arno (2002). Interpretative Schulbegleitforschung – konzeptionelle Überlegungen. In Georg Breidenstein, Arno Combe, Werner Helsper & Bernhard Stelmaszyk (Hrsg.) *Forum Qualitative Schulforschung Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung* (S. 29-37). Opladen: Leske und Budrich.

- Conklin, Kathy & Schmitt, Norbert (2012). The Processing of Formulaic Language. In *Annual Review of Applied Linguistics* 32, 45-61.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2016). *Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners Aged 7-10 Years*. Online verfügbar unter <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680697fca>, (26.07.2018).
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors*. Online verfügbar unter <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>, (25.07.2018).
- Cowie, Anthony P. (1988). Stable and Creative Aspects of Vocabulary Use. In Ronald Carter & Michael McCarthy (Hrsg.) *Vocabulary and Language Teaching* (S. 126-139). London/New York: Longman.
- Daller, Michael H.; Van Hout, Roeland & Treffers-Daller, Jeanine (2003). Lexical Richness in the Spontaneous Speech of Bilinguals. In *Applied Linguistics* 24 (2), 197-222.
- Davies, Michael James (2014). *An Overview of Formulaic Language and Its Possible Role in L2 Fluency Development*. Online verfügbar unter http://www.ritsumei.ac.jp/acd/re/k-rsc/lcs/kiyou/pdf_25-3/RitsIILCS_25.3pp.221-231DAVIES.pdf, (08.05.2017).
- De Graaff, Rick & Housen, Alex (2011). Investigating the Effects and Effectiveness of L2 Instruction. In Michael H. Long & Catherine Doughty (Hrsg.) *The Handbook of Language Teaching* (S. 726-755). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- DeKeyser, Robert M. (2008). Implicit and Explicit Learning. In Michael H. Long & Catherine Doughty (Hrsg.) *The Handbook of Second Language Acquisition* (S. 313-348). Malden/Oxford: Blackwell.
- DeKeyser, Robert M. (2011). Cognitive-Psychological Processes in Second Language Learning. In Michael H. Long & Catherine Doughty (Hrsg.) *The Handbook of Language Teaching* (S. 119-138). Oxford: Wiley-Blackwell.
- DeKeyser, Robert M. (2015). Skill Acquisition Theory. In Jessica Williams & Bill VanPatten (Hrsg.) *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction* (S. 94-112). 2. Auflage. New York/London: Routledge.
- DeKeyser, Robert M. (2017a). Knowledge and Skill in ISLA. In Shawn Loewen & Masatoshi Sato (Hrsg.) *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (S. 26-49). New York: Routledge.
- DeKeyser, Robert M. (2017b). Age in Learning and Teaching Grammar. In John I. Lontos (Hrsg.) *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching. Volume III* (S. 1-6). Online verfügbar unter <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118784235.eelt0106/pdf>, (23.09.2017).

- Demircioglu, Jenny (2008). *Englischunterricht in der Grundschule. Auswirkungen auf Leistungen und Selbstbewertung in der weiterführenden Schule*. Bonn: Röhr-Sendlmeier.
- Denzin, Norman K. (1978). *The Research Act. A theoretical introduction to sociological method*. 2. Auflage. New York et al.: McGraw-Hill.
- Denzin, Norman K. (1989). *Interpretive interactionism*. Newbury Park, CA: Sage.
- Dewaele, Jean Marc & Furnham, Adrian (2000). Personality and Speech Production. A pilot study of second language learners. In *Personality and Individual Differences*, 28, 355–365.
- Diehr, Bärbel (2006). Fünf Thesen zur Beurteilung der Sprechleistung im ergebnisorientierten Englischunterricht in der Grundschule. In Norbert Schlüter (Hrsg.) *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge Weingarten 2004* (S. 10-18). Berlin: Cornelsen.
- Diehr, Bärbel (2009). Young Learners' Use of English. Imitation or production? In Tim Stewart (Hrsg.) *Insights on Teaching Speaking in TESOL* (S. 53-66). Alexandria, VA: TESOL.
- Diehr, Bärbel (2011). Sprachproduktion in der Erstsprache und in der Fremdsprache. Erkenntnisse über die diskursiven Fähigkeiten von Englischlernenden in der Grundschule. In Markus Kötter & Jutta Rymarczyk (Hrsg.) *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Forschungsergebnisse und Vorschläge zu seiner weiteren Entwicklung* (S. 11-36). Frankfurt a. M. et al.: Lang.
- Diehr, Bärbel (2015). *TAPS – Testing and Assessing Spoken English in Primary School. Beurteilung der Sprechleistung im Englischunterricht der Grundschule*. Online verfügbar unter <http://www.fobe.uni-wuppertal.de/fachbereich-a/anglistik/prof-diehr/taps-testing-and-assessing-spoken-english-in-primary-school-beurteilung-der-sprechleistung-im-englischunterricht-der-grundschule.html>, (19.11.2015).
- Diehr, Bärbel (2016). Wissen, Können, Handeln. Die Rolle des Übens beim Erwerb pragmatischer Fähigkeiten im Fremdsprachenunterricht. In Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs, Claudia Riemer & Lars Schmelter (Hrsg.) *Sammelband Üben und Übungen beim Fremdsprachenlernen. Perspektiven und Konzepte für Unterricht und Forschung. Arbeitspapiere der 36. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 50-61). Tübingen: Narr.
- Diehr, Bärbel & Frisch, Stefanie (2008). *Mark Their Words. Sprechleistungen im Englischunterricht der Grundschule fördern und beurteilen*. Braunschweig: Westermann.
- Diehr, Bärbel; Frisch, Stefanie & Rensch, Anke (2007). Fremdsprachige Lernertexte im Fokus der Analyse. Ausgewählte Ergebnisse der TAPS-Forschung. In Kornelia Möller, Petra Hanke, Christina Beinbrech, Anna Katharina Hein, Thilo Kleickmann & Ruth Schages (Hrsg.) *Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten* (S. 99-102). Bonn: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Diehr, Bärbel & Kötter, Markus (2013). Englisch sprechen lernen. Kompetenzaufbau im Licht der EVENING-Studie. In Otfried Börner, Gaby Engel & Bernd Groot-Wilken (Hrsg.) *Hörverstehen. Leseverstehen. Sprechen. Diagnose und Förderung von sprachlichen Kompetenzen im Englischunterricht der Primarstufe* (S. 95-120). Münster et al.: Waxmann.
- Diehr, Bärbel & Polte, Linda (2009). Zur Entwicklung diskursiver Fähigkeiten im Englischunterricht der Grundschule. Eine vergleichende Untersuchung von Sprechern des Englischen als Erst- und Fremdsprache. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 20 (2), 147-174.
- Doff, Sabine & Klippel, Friederike (2007). *Englischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 4. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Doms, Christiane (2012). Differenzieren und individualisieren. In Heiner Böttger (Hrsg.) *Englisch. Didaktik für die Grundschule* (S. 60-77). Berlin: Cornelsen.
- Dörnyei, Zoltan (2005). *The Psychology of the Language Learner. Individual differences in second language acquisition*. London: Erlbaum.
- Dörnyei, Zoltan (2007). *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Zoltan (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Zoltan & Ryan, Stephen (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York/London: Routledge.
- Dörnyei, Zoltan & Ushioda, Ema (2011). *Teaching and Researching Motivation*. 2. Auflage. Harlow: Pearson.
- Doughty, Catherine & Williams, Jessica (1998) (Hrsg.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, Catherine; Campbell, Susan; Mislevy, Meredith A.; Bunting, Michael F.; Bowles, Anita R. & Koeth, Joel T. (2010). Predicting Near-Native Ability. The factor structure and reliability of Hi-LAB. In Matthew T. Prior, Yukiko Watanabe & Sang-Ki Lee (Hrsg.) *Selected proceedings of the 2008 Second Language Research Forum* (S. 10-31). Somerville, Mass.: Cascadilla Press.
- Doyé, Peter & Lüttge, Dieter (1977). *Untersuchungen zum Englischunterricht in der Grundschule. Bericht über das Braunschweiger Forschungsprojekt „Frühbeginn des Englischunterrichts“*. FEU. Braunschweig: Westermann.
- Dudek, Jelena (2006). Von der Imitation zur bewussten Verwendung von Sprachmitteln. Unterrichtseinheit zum Modalverb „can“. In Norbert Schlüter (Hrsg.) *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge. Weingarten 2004* (S. 75-81). Berlin: Cornelsen.
- Duden (2001). *Fremdwörterbuch*. 7., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin et al.: Dudenverlag.
- Duden (2013). *Die deutsche Rechtschreibung*. 26., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin et al.: Dudenverlag.

- Duden (2018). *produktiv*. Online verfügbar unter <http://www.duden.de/rechtschreibung/produktiv#Bedeutunga>, (02.06.2018).
- Duden (2018). *Produktion*. Online verfügbar unter <http://www.duden.de/rechtschreibung/Produktion#Bedeutung1a>, (02.06.2018).
- Duden (2018). *Mittelstadt*. Online verfügbar unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Mittelstadt>, (02.06.2018).
- Duncker, Ludwig (1996). *Zeigen und Handeln. Studien zur Anthropologie der Schule*. Langenau-Ulm: Vaas.
- Duncker, Ludwig (1999). Frühes Fremdsprachenlernen in bildungstheoretischer und didaktischer Perspektive. In Manfred F. Prinz (Hrsg.) *FFF – Frühes Fremdsprachenlernen Französisch* (S. 17-27). Tübingen: Narr.
- Drese, Karin (2007). *Einschätzung der Sprechleistung von Lernern im Englischunterricht der Grundschule*. Online verfügbar unter <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/6338/>, (02.06.2018).
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 5. Auflage. Online verfügbar unter <http://www.audiotranskription.de/praxisbuch>, (08.08.2014).
- Dreßler, Constanze (2018). *Nature and Enactment of Tasks for Early English as a Foreign Language Teaching. A collaborative research project with teachers*. Tübingen: Narr.
- Dreßler, Constanze & Kollmann, Sabine (2016). Wo stehen die Kinder am Ende der 4. Klasse? Stufenprofil und Lernaufgaben. In Constanze Dreßler, Annika Kolb, Sabine Kollmann & Michael K. Legutke (Hrsg.) *Herausforderung Übergang. Kontinuität im Englischunterricht* (S. 14-29). Braunschweig: Diesterweg.
- Eberharter, Kathrin & Kremmel, Benjamin (2016). *Mitarbeit am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen*. Online verfügbar unter <https://www.uibk.ac.at/ipoint/blog/1360579.html>, (22.02.2016).
- Eckert, Ela (2004). Individuelles Fördern. In Hilbert Meyer (Hrsg.) *Was ist guter Unterricht?* (S. 86-103). Berlin: Cornelsen.
- Edmondson, Willis J. (1995). Wortschatzerwerb und Spracherwerb. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Frank G. Königs & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 55-62). Tübingen: Narr.
- Ellis, Nick C. (1996). Sequencing in SLA. Phonological memory, chunking and points of order. In *Studies in Second Language Acquisition* 18, 91-126.
- Ellis, Nick C. (2001). Memory for Language. In Peter Robinson (Hrsg.) *Cognition and Second Language Instruction* (S. 33-68). New York: Cambridge University Press.
- Ellis, Nick C. (2002). Frequency Effects in Language Acquisition. A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. In *Studies in Second Language Acquisition* 24, 143-188.

- Ellis, Nick C. (2005). At the Interface. Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. In *Studies in Second Language Acquisition* 27, 305-352.
- Ellis, Nick C. & Collins, Laura (2009). Input and Second Language Acquisition. The roles of frequency, form, and function. Introduction to the special issue. In *The Modern Language Journal* 93 (3), 329-335.
- Ellis, Nick C. & Larsen-Freeman, Diane (2009). *Language as a Complex Adaptive System*. Malden, MA et al.: Wiley-Blackwell.
- Ellis, Nick C.; Simpson-Vlach, Rita & Maynard, Carson (2008). Formulaic Language in Native and Second Language Speakers. Psycholinguistics, corpus linguistics, and TESOL. In *TESOL Quarterly* 42 (3), 375-396.
- Ellis, Nick C. & Sinclair, Susan G. (1996). Working Memory in the Acquisition of Vocabulary and Syntax. Putting language in good order. In *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 49A (1), 234-250.
- Ellis, Rod (1999). Perspectives on Interaction and Language Learning. In Rod Ellis (Hrsg.) *Learning a Second Language through Interaction* (S. 3-32). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Ellis, Rod (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. 2. Auflage. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2009) Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction. In Rod Ellis, Shawn Loewen, Catherine Elder, Hayo Reinders, Rosemary Erlam & Jenefer Philip (Hrsg.) *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching* (S. 3-26). Bristol: Multilingual Matters.
- Ellis, Rod (2013) Non-Reciprocal Tasks, Comprehension and Second Language Acquisition. In Martin Bygate, Peter Skehan & Merrill Swain (Hrsg.) *Researching Pedagogic Tasks. Second language learning, teaching, and testing* [2001] (S. 49-72). London/New York: Routledge.
- Ellis, Rod & He, Xien (1999). The Roles of Modified Input and Output in the Incidental Acquisition of Word Meanings. In *Studies in Second Language Acquisition* 21, 285-301.
- Elsner, Daniela (2017). Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Where are you now et où vas-tu? In *Fremdsprachen lehren und lernen* 46 (2), 104-118.
- Ely, Christopher M. (1989). Tolerance of Ambiguity and Use of Second Language Strategies. In *Foreign Language Annals* 22, 437-445.
- Ely, Christopher M. (1995). Tolerance of Ambiguity and the Teaching of ESL. In Joy M. Reid (Hrsg.) *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom* (S. 85-95). New York: Heinle and Heinle.
- Engel, Gaby (2009). EVENING – Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Englischunterrichts in der Grundschule. In Gaby Engel, Bernd Groot-Wilken & Eike Thürmann (Hrsg.) *Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen. Evaluation und Erfahrungen aus der Praxis* (S. 197-215). Berlin: Cornelsen.
- Erman, Britt & Warren, Beatrice (2000). The Idiom Principle and the Open Choice Principle. In *Text* 20, 29-62.

- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Fawcett, Robin P. & Perkins, Michael R. (1980). *Child Language Transcripts 6-12*. Pontypridd, Mid Glamorgan: Department of Behavioural and Communication Studies, Polytechnic of Wales.
- Flick, Uwe (1991). Triangulation. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Heiner Keupp (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Sozialforschung* (S. 431-434). Weinheim: Beltz.
- Flick, Uwe (2000). Konstruktivismus. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 150-164). Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe (2008). *Triangulation. Eine Einführung*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe (2011). Zum Stand der Diskussion – Aktualität, Ansätze und Umsetzungen der Triangulation. In Jutta Ecarius & Ingrid Miethe (Hrsg.) *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (S. 19-39). Berlin/Opladen: Budrich.
- Freeman, Donald (2009). What Makes Research Qualitative? In Juanita Heighman & Robert Crocker (Hrsg.) *Qualitative Research in Applied Linguistics. A practical introduction* (S. 25-41). Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Friebertshäuser, Barbara (1997). Interviewtechniken – ein Überblick. In Barbara Friebertshäuser & Annedore Prengel (Hrsg.) *Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 371-395). Weinheim/München: Juventa.
- Frisch, Stefanie (2014). Spoken Interaction. Zu den Besonderheiten des dialogischen Sprechens. In *Grundschule Englisch* 48, 8-11.
- Frisch, Stefanie (2017). Eckpfeiler des kommunikativen Englischunterrichts in der Grundschule. In *Fremdsprachen lehren und lernen* 46 (2), 55-69.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Rönna-Böse, Maike & Tinius, Claudia (2017). *Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule. Erkennen, Verstehen, Begegnen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gage, Nathaniel L. & Berliner, David C. (1996). *Pädagogische Psychologie*. 5., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Garcia, Paula & Drescher, Nancy (2006). Corpus-Based Analysis of Pragmatic Meaning. In Ana María Hornero, María José Luzón & Silvia Murillo (Hrsg.) *Corpus Linguistics. Applications for the study of English* (S. 465-482). Bern et al.: Lang.
- Glass, Cordula (2019). *Collocations, Creativity and Constructions. A usage-based study of collocations in language attainment*. Tübingen: Narr.
- Goldberg, Adele (1995). *Constructions – a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gompf, Gundi (1975). Das „Offenbacher Modell“. In Helmut Sauer (Hrsg.) *Englisch auf der Primarstufe. Texte und Informationen zum Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts* (S. 53-70). Paderborn: Schöningh.

- Götz, Sandra & Schilk, Marco (2011). Formulaic Sequences in Spoken ENL, ESL and EFL. Focus on British English, Indian English and learner English of advanced German learners. In Joybrato Mukherjee & Marianne Hundt (Hrsg.) *Exploring Second-Language Varieties of English and Learner Englishes. Bridging a paradigm gap* (S. 79-100). Amsterdam: Benjamins.
- Granger, Sylviane (1998). Prefabricated Patterns in Advanced EFL Writing. Collocations and formulae. In Anthony P. Cowie (Hrsg.) *Phraseology. Theory, Analysis, and Applications* (S. 145-160). Oxford: Clarendon Press.
- Grein, Marion (2013). *Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende*. München: Hueber.
- Groot-Wilken, Bernd (2009). Design, Struktur und Durchführung der Evaluationsstudie EVENING in Nordrhein-Westfalen. In Gaby Engel, Bernd Groot-Wilken & Eike Thürmann (Hrsg.) *Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen. Evaluation und Erfahrungen aus der Praxis* (S. 124-139). Berlin: Cornelsen.
- Groot-Wilken, Bernd & Husfeldt, Vera (2013). Die Testinstrumente und -verfahren des EVENING-Projekts – Eine empirische Betrachtungsweise. In Otfried Börner, Gaby Engel & Bernd Groot-Wilken (Hrsg.) *Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen. Diagnose und Förderung von sprachlichen Kompetenzen im Englischunterricht der Primarstufe* (S. 121-140). Münster et al.: Waxmann.
- Grum, Urška & Legutke, Michael K. (2016). Sampling. In Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 78-90). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Guiraud, Pierre (1954). *Les caractères statistiques du vocabulaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Hakuta, Kenji (1974). Prefabricated Patterns in the Emergence of Structure in Second Language Acquisition. In *Language Learning* 24 (1), 287-297.
- Hakuta, Kenji (1976). Becoming Bilingual. A case study of a Japanese child learning English. In *Language Learning* 26, 321-351.
- Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (2013). Fremdsprachendidaktik als Theorie und Disziplin. In Wolfgang Hallet & Frank G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 11-17). 2. Auflage. Berlin: Kallmeyer/Klett.
- Halliday, Michael A. K. (1994). *Functional Grammar*. 2. Auflage. New York: St. Martin's Press.
- Halliday, Michael A. K. (2014). *Introduction to Functional Grammar*. 4. Auflage. Oxon/New York: Routledge.
- Halliwell, Susan (2002). *Teaching English in the Primary Classroom* [1992]. New York: Longman.
- Harley, Birgit (1998). The Role of Focus-on-Form Tasks in Child L2 Acquisition. In Catherine Doughty & Jessica Williams (Hrsg.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (S. 156-175). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harley, Trevor A. (2008). *The Psychology of Language. From data to theory*. 3. Auflage. New York: Psychology Press.

- Hascher, Tina & Schmitz, Bernhard (2010). Pädagogische Interventionsforschung – Überblick und Perspektiven. In Tina Hascher & Bernhard Schmitz (Hrsg.) *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (S. 7-11). Weinheim/München: Juventa.
- Hasiba, Ulrike; Jantscher, Elisabeth & Peltzer-Karpf, Annemarie (1997). *Vier Jahre Lollipop-Programm. Evaluierung eines Schulversuchs*. Wien: BMBWK.
- Hatch, Evelyn & Wagner-Gough, Judy (1976). The Importance of Input Data in Second Language Acquisition Studies. In *Language Learning* 25 (2), 297-308.
- Haudeck, Helga & Schwab, Götz (2011). Merkmale bedeutungsvoller Interaktion im frühen Fremdsprachenunterricht. In Markus Kötter & Jutta Rymarczyk (Hrsg.) *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Forschungsergebnisse und Vorschläge zu seiner weiteren Entwicklung* (S. 135-152). Frankfurt a. M. et al.: Lang.
- Heering, Sandra (2003). *Language Production in the Acquisition of English as a Second Language*. Universität Paderborn: Unveröffentlichte Examensarbeit.
- Helfrich, Heinz (2000). Integrative Fremdsprachenarbeit in der Grundschule. Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe I. In *Fremdsprachen Frühbeginn* 2, 5-9.
- Hellwig, Karlheinz; Kröpelin, Ernst-Albert & Brader, Annelies (1975). Der Hannoversche Versuch zum Englischunterricht im Primarbereich und seine Weiterführung. In Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) *Schulversuche und Schulreform. Berichte. Analysen. Ergebnisse* (S. 27-112). Hannover et al.: Schroedel.
- Helms, Erwin & Möhle, Dorothea (1975). Darstellung des FEU-Versuches in Förste und Osterode/Harz. In Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) *Schulversuche und Schulreform. Berichte. Analysen. Ergebnisse* (S. 147-162). Hannover et al.: Schroedel.
- Helsper, Werner; Böhme, Jeanette; Kramer, Rolf-Torsten & Lingkost, Angelika (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske und Budrich.
- Hempel, Margit (2016). Förderung produktiver Sprachkompetenzen – Sind Lehrwerke Teil des Problems oder Teil der Lösung? In Heiner Böttger & Norbert Schlüter (Hrsg.) *FFF – Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Tagungsband zur 4. FFF-Konferenz 2014 in Leipzig* (S. 124-133). Braunschweig: Westermann.
- Herrle, Matthias; Kade, Jochen & Nolda, Sigrid (2010). Erziehungswissenschaftliche Videographie. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.) *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 599-619). 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/München: Juventa.
- Herzog, Walter (2013). *Bildungsstandards*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heuer, Helmut & Klippel, Friederike (1987). *Englischmethodik. Problemfelder, Unterrichtswirklichkeit und Handlungsempfehlungen*. Berlin: Cornelsen.
- Heymann, Hans W. (2012). Schüler beim Aufbau von Kompetenzen unterstützen. In *Pädagogik* 12 (12), 6-11.

- (HKM) Hessisches Kultusministerium (2010). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe. Entwurf. Moderne Fremdsprachen*. Online verfügbar unter https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kc_mfs_prst_201103_21.pdf, (26.09.2018).
- (HKM) Hessisches Kultusministerium (2014). Informationen Fremdsprachenunterricht Grundschule. In *ABI* 10, 694-696.
- Hochstetter, Johanna (2011). *Diagnostische Kompetenz im Englischunterricht der Grundschule. eine empirische Studie zum Einsatz von Beobachtungsbögen*. Tübingen: Narr.
- Holder, Martin C. (2005). *Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungsmotivation im Fremdsprachenunterricht*. Bern et al.: Lang.
- Holtgraves, Thomas (2002). *Language as Social Action*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Howatt, Anthony P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hutz, Matthias (2018). Focus on Form – The Lexico-Grammar Approach. In Carola Surkamp & Britta Viebrock (Hrsg.) *Teaching English as a Foreign Language. An introduction* (S. 133-158). Stuttgart: Metzler.
- Jaekel, Nils; Schurig, Michael; Florian, Merle & Ritter, Markus (2017). From Early Starters to Late Finishers? A longitudinal study of early foreign language learning in school. In *Language Learning* 67 (3), 631-664.
- Jäger, Anja (2011). *Kultur szenisch erfahren. Interkulturelles Lernen mit Jugendliteratur und szenischen Aufgaben im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M. et al.: Lang.
- Jäger, Astrid (2012). Die Förderung kommunikativer Fähigkeiten im Englischunterricht der Grundschule. In Heiner Böttger (Hrsg.) *Englisch. Didaktik für die Grundschule* (S. 112-122). Berlin: Cornelsen.
- Jäkel, Olaf (2015). Wie geht guter Englischunterricht in der Grundschule? Empirische Erkenntnisse aus dem *Flensburg English Classroom Corpus (FLECC)*. In Heiner Böttger & Norbert Schlüter (Hrsg.) *FFF – Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Tagungsband zur 4. FFF-Konferenz 2014 in Leipzig* (S. 45-55). Braunschweig: Westermann.
- Kaplan, Ronald & Bresnan, Joan (1982). Lexical Functional Grammar. A formal system for grammatical representation. In Joan Bresnan (Hrsg.) *The Mental Representation of Grammatical Relations* (S. 173-281). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Martschinke, Sabine & Kammermeyer, Gisela (2006). Entwicklung leistungsbezogener Einstellungen (Selbstkonzept, Lernfreude und Leistungsangst) und ihr Zusammenspiel im Anfangsunterricht. In Agi Schröder-Lenzen (Hrsg.) *Risikofelder kindlicher Entwicklung. Migration – Schulleistung – Emotionalität* (S. 125-139). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kahl, Peter W. & Knebler, Ulrike (1996). *Englisch in der Grundschule – Und dann? Evaluation des Hamburger Schulversuchs Englisch ab Klasse 3*. Berlin: Cornelsen.
- Karmiloff-Smith, Annette (1992). *Beyond Modularity. A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge: MIT Press.

- Kersten, Saskia (2010). *The Mental Lexicon and Vocabulary Learning. Implications for the foreign language classroom*. Tübingen: Narr.
- Kersten, Saskia (2015). Language Development in Young Learners. The role of formulaic language. In Janice Bland (Hrsg.) *Teaching English to Young Learners. Critical issues in language teaching with 3-12 year olds* (S. 129-145). London: Bloomsbury Academic.
- Keßler, Jörg-U. (2006). *Englischerwerb im Anfangsunterricht diagnostizieren. Linguistische Profilanalysen am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Keßler, Jörg-U. (2009). Zum mündlichen englischen Sprachgebrauch von Grundschulkindern in Nordrhein-Westfalen am Ende des 4. Schuljahres. In Gaby Engel, Bernd Groot-Wilken & Eike Thürmann (Hrsg.) *Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen. Evaluation und Erfahrungen aus der Praxis* (S. 158-178). Berlin: Cornelsen.
- Keßler, Jörg-U. & Kohli, Vijaya J. (2006). Erhebungen von Sprechprofilen im frühen Englischerwerb. Kommunikative „tasks“ in Forschung und Fremdsprachenunterricht. In Manfred Pienemann, Jörg-U. Keßler & Eckhard Roos (Hrsg.) *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch* (S. 89-96). Paderborn: Schöningh.
- Keßler, Jörg-U.; Lenzing, Anke & Plesser, Anja (2018). Processability Theory: Architecture and Application. In Clare Wright, Thorsten Piske & Martha Young-Scholten (Hrsg.) *Mind Matters in SLA* (S. 220-248). Bristol: Multilingual Matters.
- Klippel, Friederike (1984). *Keep Talking. Communicative fluency activities for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klippel, Friederike (1998). Systematisches Üben. In Johannes-P Timm (Hrsg.) *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts* (S. 328-341). Berlin: Cornelsen.
- Klippel, Friederike (2000). *Englisch in der Grundschule*. Berlin: Cornelsen.
- Klippel, Friederike (2010). Übung. In Carola Surkamp (Hrsg.) *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (S. 315-317). Stuttgart/Weimar: Metzler.
- (KMK) Kultusministerkonferenz (2013). *Bericht Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013*. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-Fremdsprachen-in-der-Grundschule.pdf, (31.05.2018).
- Knight, Dawn; Bayouni, Sahar; Mills, Steve; Crabtree, Andy; Adolphs, Svenja; Pridmore, Tony & Carter, Ronald (2006). Beyond the Text. Construction and analysis of multi-modal linguistic corpora. In *Proceedings of the 2nd International Conference for e-Social Science. June 2006*. University of Manchester, 28-30.
- Knorr, Petra & Schramm, Karen (2016). Triangulation. In Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 90-97). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kolb, Annika (2007). *Portfolioarbeit. Wie Grundschulkindern ihr Sprachenlernen reflektieren*. Tübingen: Narr.

- Kolb, Annika; Dreßler, Constanze; Kollmann, Sabine & Legutke, Michael K. (2016). Das Projekt Englisch ab der 1. Klasse. In Constanze Dreßler, Annika Kolb, Sabine Kollmann & Michael K. Legutke (Hrsg.) *Herausforderung Übergang. Kontinuität im Englischunterricht. Handreichungen für die Praxis in den Klassen 4 und 5* (S. 6-8). Braunschweig: Diesterweg.
- Königs, Frank G. (2013). Lernpsychologische und psycholinguistische Grundlagen des Fremdsprachenlernens. In Wolfgang Hallet & Frank G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 326-329). 2. Auflage. Berlin: Kallmeyer/Klett.
- Königs, Frank G. (2016). Übung macht den Meister – aber Üben will gelernt sein! Oder doch nicht? Anmerkungen zum Üben und zur Rolle des Übens im Fremdsprachenunterricht. In Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs, Claudia Riemer & Lars Schmelter (Hrsg.) *Sammelband Üben und Übungen beim Fremdsprachenlernen. Perspektiven und Konzepte für Unterricht und Forschung. Arbeitspapiere der 36. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 111-117). Tübingen: Narr.
- Kortmann, Bernd (2005). *English Linguistics. Essentials. Anglistik. Amerikanistik*. Berlin: Cornelsen.
- Kostka, Nina (2017). Forschung im Theorie-Praxis-Verbund. In Maike Berger & Constanze Dreßler (Hrsg.) *Autoethnographien zur Professionalisierung des wissenschaftlichen Nachwuchses* (S. 152-161). Tübingen: Narr.
- Kostka, Nina & Mason, Katharina (2016). *Sprechkompetenz fördern im Englischunterricht*. Augsburg: Auer.
- Kostrzewa, Frank (2013). Die Bedeutung von Formeln und Routinen für den Erwerb des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache – Eine Bestandsaufnahme. In *Deutsch als Zweitsprache* 1, 41-48.
- Kötter, Markus (2009). Entwicklung und Erprobung eines Instruments zur Erfassung der produktiven mündlichen Fertigkeiten von Fremdsprachenlernern im Englischunterricht der Grundschule. In Gaby Engel, Bernd Groot-Wilken & Eike Thürmann (Hrsg.) *Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen. Evaluation und Erfahrungen aus der Praxis* (S. 140-157). Berlin: Cornelsen.
- Kowall, Sabine & O’Connell, Daniel (2000). Zur Transkription von Gesprächen. In Uwe Flick, Ernst Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 437-447). Hamburg: Rowohlt.
- Krashen, Stephen (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Online verfügbar unter http://scholar.google.de/scholar_url?url=http://aces.ir/attachments/22d1286622494-communicative-approach-stephen-crashen.pdf&hl=de&sa=X&scisig=AAGBfm0tA_l9VzuDcI6YfalNwYOL_C1OOw&nossl=1&oi=scholar&ved=0ahUKEwisg6XXp4zSAhUEnRoKHdHyA3wQgAMIHSgBMAA, (03.06.2018).
- Krashen, Stephen (1985). *The Input Hypothesis. Issues and implications*. Harlow: Longman.
- Krashen, Stephen & Scarcella, Robin (1978). On Routines and Patterns in Language Acquisition and Performance. In *Language Learning* 28 (1), 283-300.

- Krueger, William C. F. (1929). The Effect of Overlearning on Retention. In *Journal of Experimental Psychology* 12 (1), 71-81.
- Kuckartz, Udo (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz/Juventa.
- Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan & Stefer, Claus (2008). Qualitative Evaluation in sieben Schritten. In Udo Kuckartz, Thorsten Dresing, Stefan Rädiker & Claus Stefer (Hrsg.) *Qualitative Evaluation – Der Einstieg in die Praxis* (S. 15-57). 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS.
- Kuhn, Tatjana (2006). Grammatik im Englischunterricht der Primarstufe. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsvorschläge. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Kuiper, Koenraad (1996). *Smooth Talkers. The linguistic performance of auctioneers and sportscasters*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kuiper, Koenraad & Haggo, Douglas (1984). Livestock Auctions, Oral Poetry, and Ordinary Language. In *Language in Society* 13, 205- 234.
- Kurtz, Jürgen (2001). *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache*. Tübingen: Narr.
- Kurtz, Jürgen (2004). Mini-Dialoge entwickeln. In *Primary English* 3, 21-23.
- Kurtz, Jürgen (2008). Schülerbeteiligung als Herausforderung. In *Grundschulmagazin Englisch* 3, 6-8.
- Kurtz, Jürgen (2013a). Sprechen und Aussprache. In Wolfgang Hallet & Frank G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 83-87). 2. Auflage. Berlin: Kallmeyer/Klett.
- Kurtz, Jürgen (2013b). Der Kommunikative Ansatz und seine Bedeutung für die Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts zu Beginn des 21. Jahrhunderts. In *Fremdsprachen lehren und lernen* 42 (1), 80-93.
- Kurtz, Jürgen (2015). Fostering and Building upon Oral Creativity in the EFL Classroom. In Alan Maley & Nik Peachey (Hrsg.) *Creativity in the English Language Classroom* (S. 73-83). London: British Council. Online verfügbar unter <http://englishagenda.britishcouncil.org/books-resource-packs/creativity-english-language-classroom>, (19.09.2018).
- Kurtz, Jürgen (2016a). Üben im Kontext des Fremdsprachenunterrichts an schulischen Bildungseinrichtungen. In Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs, Claudia Riemer & Lars Schmelter (Hrsg.) *Sammelband Üben und Übungen beim Fremdsprachenlernen. Perspektiven und Konzepte für Unterricht und Forschung. Arbeitspapiere der 36. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 118-180). Tübingen: Narr.
- Kurtz, Jürgen (2016b). Videografie im Kontext qualitativer fremdsprachendidaktischer Forschung. In Holger Limberg & Olaf Jäkel (Hrsg.) *Unterrichtsforschung im Fach Englisch. Empirische Erkenntnisse und praxisorientierte Anwendung* (S. 29-62). Frankfurt a. M. et al.: Lang.
- Kurtz, Jürgen (2018). Sprachgebrauchslernen im Englischunterricht. *Knowing how, when and why to say what to whom*. In *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1, 8-11.

- Langer, Antje (2010). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In Barbara Frieberthäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.) *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 515-526). 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/München: Juventa.
- Legutke, Michael K. (2002). Stufenprofile und Lernstände am Ende der Klasse 4. Was haben die Kinder im Englischunterricht gelernt? In Michael K. Legutke & Wiltrud Lortz (Hrsg.) *Englisch ab Klasse 1. Das hessische Merry-Go-Round-Projekt. Analysen und Berichte* (S. 92-106). Berlin: Cornelsen.
- Legutke, Michael K. (2011). Lernaufgaben und Rückwärtsplanung. In *At Work* 19, 6-7.
- Legutke, Michael K. (2013). Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit. In Wolfgang Hallet & Frank G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 70-75). 2. Auflage. Berlin: Kallmeyer/Klett.
- Legutke, Michael K. (2014). Mündlichkeit – eine Herausforderung für den Englischunterricht in der Phase des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs & Claudia Riemer (Hrsg.) *Perspektiven der Mündlichkeit. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 137-146). Tübingen: Narr.
- Legutke, Michael K.; Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Ditfurth, Marita (2012). *Teaching English in the Primary School*. 4. Auflage. Stuttgart: Klett.
- Legutke, Michael K.; Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Ditfurth, Marita (2013). Frühbeginnender Fremdsprachenunterricht. In Wolfgang Hallet & Frank G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 290-293). 2. Auflage. Berlin: Kallmeyer/Klett.
- Legutke, Michael K. & Schocker-von Ditfurth, Marita (2003). Kommunikativer Fremdsprachenunterricht. Bilanz und Perspektiven. Eine Einführung. In Michael K. Legutke & Marita Schocker-von Ditfurth (Hrsg.) *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht. Rückblick nach vorn. Festschrift für Christoph Edelhoff* (S. 1-40). Tübingen: Narr.
- Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (2016). Forschungsethik. In Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 108-118). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Legutke, Michael K. & Thomas, Howard (1999). *Process and Experience in the Language Classroom* [1995]. London/New York: Longman.
- Lennon, Paul (2000). The Lexical Element in Spoken Second Language Fluency. In Heidi Riggenbach (Hrsg.) *Perspectives on Fluency* (S. 25-42). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lenzing, Anke (2013). *Development of the Grammatical System in Early Second Language Acquisition*. Amsterdam: Benjamins.

- Lenzing, Anke & Roos, Jana (2012). Die sprachliche Entwicklung und Ausdrucksmöglichkeiten von Grundschülerinnen und Grundschülern im Englischunterricht. In Markus Bär, Andreas Bonnet, Helene Decke-Cornill, Andreas Grünewald & Adelheid Hu (Hrsg.) *Globalisierung, Migration, Fremdsprachenunterricht. Dokumentation zum 24. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Hamburg* (S. 207-220). Baltmannsweiler: Schneider.
- Leopold, Werner F. (1978). A Child's Learning of Two Languages. In Evelyn M. Hatch (Hrsg.) *Second Language Acquisition. A book of readings* (S. 23-32). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Leutner, Detlev (2010). Perspektiven pädagogischer Interventionsforschung. In Tina Hascher & Bernhard Schmitz (Hrsg.) *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (S. 63-72). Weinheim/München: Juventa.
- Levelt, Willem J. M. (1989). *Speaking. From intention to articulation*. Massachusetts: MIT Press.
- Levinson, Stephen C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, Michael (1993). *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, Michael (1997). *Implementing the Lexical Approach. Putting theory into practice*. Hove. Language Teaching Publications.
- Liebner, Mathias (2002). *Empirische Untersuchung des englischen Zweitsprachenerwerbs in verschiedenen Lernergruppen*. Universität Paderborn: Unveröffentlichte Examensarbeit.
- Liebner, Mathias (2006). Variationsverhalten in verschiedenen Lernergruppen. In Manfred Pienemann, Jörg-U. Keßler & Eckhard Roos (Hrsg.) *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch* (S. 141-184). Paderborn: Schöningh.
- Littlewood, William (1981). *Communicative Language Teaching. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (LLSH) Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (2011). *Bildungsplan Grundschule Englisch*. Online verfügbar unter <http://www.hamburg.de/contentblob/2481798/dd4839b2655161eb5906dd308868c2f0/data/englisch-gs.pdf;jsessionid=3E517819AF7BB8A4A561E765DE742259.liveWorker2>, (02.06.2018).
- Lohmann, Christa (2012). Vorerfahrungen und Lebenswelten der Grundschulkinder. In Heiner Böttger (Hrsg.) *Englisch. Didaktik für die Grundschule* (S. 14-23). Berlin: Cornelsen.
- Long, Michael H. (1985). Input and Second Language Acquisition Theory. In Susan M. Gass & Carolyn G. Madden (Hrsg.) *Input and Second Language Acquisition* (S. 377-393). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Long, Michael H. (1991). Focus on Form. A design feature in language teaching methodology. In Kees De Bot, Ralph B. Grinsberg & Claire Kramsch (Hrsg.) *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective* (S. 39-52). Amsterdam: Benjamins.
- Loumbourdi, Lambrini & Brotzmann, Darja (2019). Assessing Speaking: Language performance at the end of grade 4. In Annika Kolb & Michael K. Legutke (Hrsg.) *Englisch ab Klasse 1 Grundlage für kontinuierliches Fremdsprachenlernen* (S. 59-89). Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Lütge, Christiane (2010). Sprechen. In Carola Surkamp (Hrsg.) *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (S. 291-294). Stuttgart/Weimar: Metzler.
- MacIntyre, Peter D; Clément, Richard & Noels, Kimberly A. (2007). Affective Variables Attitude and Personality in Context. In Dalila Ayoun (Hrsg.) *Handbook of French Applied Linguistics* (S. 270-298). Philadelphia: Benjamins.
- Mackowiak, Katja; Lauth, Gerhard W. & Spieß, Ralf (2008). *Förderung von Lernprozessen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Marchman, Virginia & Bates, Elizabeth (1994). Continuity in Lexical and Morphological Development. A test of the critical mass hypothesis. In *Journal of Child Language* 21, 339-366.
- Maritzen, Norbert (2002). Schulen forschend begleiten – Ist das schon Schulbegleitforschung? In Georg Breidenstein, Arno Combe, Werner Helsper & Bernhard Stelmaszyk (Hrsg.) *Forum Qualitative Schulforschung Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung* (S. 159-170). Opladen: Leske und Budrich.
- Marschollek, Andreas (2011). Fremdsprachliches Lernen. In Wolfgang Einsiedler, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Friederike Heinzl, Joachim Kahlert & Uwe Sandfuchs (Hrsg.) *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 455-461). 3., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayring, Philipp (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 468-474). Hamburg: Rowohlt.
- Mayring, Philipp (2002). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp & Gahleitner, Silke Birgitta (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In Karin Bock & Ingrid Miethe (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Unter Mitarbeit von Bettina Ritter und Franziska Schäfer* (S. 295-304). Opladen/Farmington Hills: Budrich.
- McIntyre, Alice (2008). *Participatory Action Research*. Los Angeles et al.: Sage.
- McLain, David L. (1993). The MSTAT-I. A new measure of an individual's tolerance of ambiguity. In *Educational and Psychological Measurement* 53, 183-189.
- McLain, David L. (2009). Evidence of the Properties of an Ambiguity Tolerance Measure. The multiple stimulus types ambiguity tolerance scale-II (mstat-II). In *Psychol. Rep.* 105, 975-988.
- McLaughlin, Barry; Rossman, Tammi & McLeod, Beverly (1983). Second Language Learning. An information-processing perspective. In *Language Learning* 33, 135-157.
- McNiff, Jean & Whitehead, Jack (2002). *Action Research. Principles and practice*. 2. Auflage. London/New York: Routledge Falmer.
- Méron-Minuth, Sylvie (2009). *Kommunikationsstrategien von Grundschulern im Französischunterricht. Eine Untersuchung zu den ersten vier Lebensjahren*. Tübingen: Narr.
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (1997). Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In Barbara Friebertshäuser & Annedore Prengel (Hrsg.) *Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 481-491). Weinheim/München: Juventa.
- Meyer, Hilbert (1989). *Unterrichtsmethoden*. 2. Auflage. Frankfurt a. M.: Cornelsen.

- Meyer, Hilbert (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Meyer, Meinert A. (2009). Bildungsdidaktik zwischen Lehrgang und Lernbiografie. In Karl-Heinz Arnold, Sigrid Blömeke, Jörg Messner & Jörg Schlömerkemper (Hrsg.) *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft von Unterricht* (S. 121-144). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mezger, Verena; Schellhardt, Christin & Şimşek, Yazgül (2016). Erheben und Erfassen von Lerner-sprache und Korpuserstellung. In Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 182-205). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Miethe, Ingrid (2010). Forschungsethik. In Barbara Frieberthäuser, Antje Langer & Annedore Pregel (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 927-937). Weinheim: Juventa.
- Mindt, Dieter (2006). Von der Imitation zur bewussten Verwendung von Sprachmitteln. Ein neues Unterrichtsmodell. In Norbert Schlüter (Hrsg.) *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge. Weingarten 2004* (S. 68-74). Berlin: Cornelsen.
- Mindt, Dieter & Schlüter, Norbert (2003). *Englisch in den Klassen 3 und 4. Grundlagen für einen ergebnisorientierten Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Mindt, Dieter & Schlüter, Norbert (2007). *Ergebnisorientierter Englischunterricht. Für die Klassen 3 und 4*. Berlin: Cornelsen.
- Mindt, Dieter & Wagner, Gudrun (2009). *Lernstand im Englischunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Mitchell, Rosamond; Myles, Florence & Marsden, Emma (2013). *Second Language Learning Theories*. 3. Auflage. Oxon: Routledge.
- Mittag, Waldemar & Bieg, Sonja (2010). Die Bedeutung und Funktion pädagogischer Interventions-forschung und deren grundlegende Qualitätskriterien. In Tina Hascher & Bernhard Schmitz (Hrsg.) *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (S. 7-11). Weinheim/München: Juventa.
- (MKJS) Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2001). *Ergänzung zum Bildungsplan für die Grundschule. Englisch/Französisch*. Villingen/Schwenningen: Neckar-Verlag.
- (MKJS) Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). *Bildungsplan der Grundschule. Englisch*. Online verfügbar unter http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_E.pdf, (2.6.2018).
- (MKJS) Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2020). *Bildungsplan der Grundschule. Englisch*. Online verfügbar unter http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_E34.pdf (8.7.2020).
- Moser, Heinz (1978). Einige Aspekte der Aktionsforschung im internationalen Vergleich. In Moser, Heinz (Hrsg.) *Internationale Aspekte der Aktionsforschung* (S. 173-189). München: Köster.

- Mukherjee, Joybrato (2002). *Korpuslinguistik und Englischunterricht. Eine Einführung*. Frankfurt a. M. et al.: Lang.
- Mukherjee, Joybrato (2009). *Anglistische Korpuslinguistik. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt.
- Müller, Tanja (2017). *Einflussfaktoren auf den Lernkontext im Fach Englisch am Ende von Klasse 4. Aspekte der vertieften Auswertung der BIG-Studie 2013*. Herne: Schäfer.
- Müller-Hartmann, Andreas (2001). Fichtenschonung oder Urwald? Der forschende Blick ins vernetzte fremdsprachliche Klassenzimmer – Wie Triangulation und Interaktionsanalyse der Komplexität gerecht werden können. In Andreas Müller-Hartmann & Marita Schocker-von Ditfurth (Hrsg.) *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen* (S. 206-237). Tübingen: Narr.
- Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Ditfurth, Marita (2004). *Introduction to English Language Teaching*. Stuttgart: Klett.
- Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Ditfurth, Marita (2005). Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektiven. In Andreas Müller-Hartmann & Marita Schocker-von Ditfurth (Hrsg.) *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-based language learning and teaching. Festschrift für Michael K. Legutke* (S. 1-51). Tübingen: Narr.
- Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Ditfurth, Marita (2011). *Teaching English. Task-supported language learning*. Stuttgart: Schöningh/UTB.
- Munser-Kiefer, Meike (2014). Formen und Qualitätsmerkmal offenen Unterrichts. In Wolfgang Einsiedler, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Friederike Heinzel, Joachim Kahlert & Uwe Sandfuchs (Hrsg.) *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 365-369). 4., ergänzte und aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Myles, Florence; Hooper, Janet & Mitchell, Rosamond (1999). Interrogative Chunks in French L2. A basis for creative construction? In *Studies in Second Language Acquisition* 21, 49-80.
- Nattinger, James R. & DeCarrico, Jeannette (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- (NKM) Niedersächsisches Kultusministerium (2006). *Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 3-4. Englisch*. Online verfügbar unter http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_englisch_nib.pdf, (02.06.2018).
- Nordquist, Richard (2018). *Learn About Qualifier Words in English Grammar*. Online verfügbar unter <https://www.thoughtco.com/qualifier-words-1691707>, (13.11.2018).
- Norton, Robert W. (1975). Measurement of Ambiguity Tolerance. In *J. Pers. Assess* 39, 607-619.
- Nunan, David (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O’Keeffe, Anne; McCarthy, Michael & Carter, Ronald (2007). *From Corpus to Classroom. Language use and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Onwuegbuzie, Anthony J. & Leech, Nancy L. (2007). Sampling Designs in Qualitative Research. Making the sampling process more public. In *The Qualitative Report* 12 (2), 238-254.
- Opal, Dunn (2013). *Introducing English to Young Children. Spoken language*. London: Collins.
- Oswald, Hans (2010). Was heißt qualitativ forschen? In Barbara Frieberthäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.) *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 183-201). 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/München: Juventa.
- Paradis, Michel (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Language*. Amsterdam: Benjamins.
- Pawley, Alison & Syder, Frances H. (1983). Two Puzzles for Linguistic Theory: Nativelike Selection and Nativelike Fluency. In Jack C. Richards & Richard W. Schmidt (Hrsg.) *Language and Communication* (S. 191-226). Oxon: Routledge.
- Peltzer-Karpf, Annemarie & Zangl, Renate (1998). *Die Dynamik des frühen Fremdspracherwerbs*. Tübingen: Narr.
- Pelz, Heidrun (2005). *Linguistik. Eine Einführung*. 9. Auflage. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Pestalozzi, Johann H. (1826). *Pestalozzi's sämtliche Schriften. Dreizehnter Band*. Stuttgart/Tübingen: Cotta'sche Buchhandlung.
- Peters, Ann M. (1983). *The Unity of Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Petillon, Hanns (2014). Grundschulkinder und ihre sozialen Beziehungen. In Wolfgang Einsiedler, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Friederike Heinzel, Joachim Kahlert & Uwe Sandfuchs (Hrsg.) *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 182-194). 4., ergänzte und aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pienemann, Manfred (1998). *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Pienemann, Manfred (2002). Unanalysierte Einheiten und Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb. In *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 37, 3-26.
- Pienemann, Manfred (2006). Spracherwerb in der Schule. Was in den Köpfen der Kinder vorgeht. In Manfred Pienemann, Jörg-U. Keßler & Eckhard Roos (Hrsg.) *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch* (S. 33-65). Paderborn: Schöningh.
- Pienemann Manfred, Keßler, Jörg-U. & Liebner, Mathias (2006). Englischerwerb in der Grundschule. Untersuchungsergebnisse im Überblick. In Manfred Pienemann, Jörg-U. Keßler & Eckhard Roos (Hrsg.) *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch* (S. 67-88). Paderborn: Schöningh.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Ziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.
- Piepho, Hans-Eberhard (1979). *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts Sekundarstufe I. Theoretische Begründung und Wege zur praktischen Einlösung eines fachdidaktischen Konzepts*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.

- Quirk, Randolph; Greenbaum, Sidney; Leech, Geoffrey & Svartvik, Jan (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman
- Rabenstein, Kerstin (2003). *In der gymnasialen Oberstufe fächerübergreifend lehren und lernen. Eine Fallstudie über die Verlaufslogik fächerübergreifenden Projektunterrichts und die Erfahrungen der Schüler*. Opladen: Leske und Budrich.
- Raupach, Manfred (1984). Formulae in Second Language Speech Production. In Hans-Wilhelm Dechert, Dorothea Möhle & Manfred Raupach (Hrsg.) *Second Language Production* (S. 114-137). Tübingen: Narr.
- Rauschert, Petra (2014). *Intercultural Service Learning im Englischunterricht. Ein Modell zur Förderung interkultureller Kompetenz auf der Basis journalistischen Schreibens*. Münster/New York: Waxmann.
- Rayson, Paul (2016). *Log-Likelihood and Effect Size Calculator*. Online verfügbar unter <http://ucrel.lancs.ac.uk/llwizard.html>, (24.08.2018).
- Reusser, Kurt (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10; Sonderheft 9, 219-237.
- Richards, Jack C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. & Rodgers, Theodore S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3. Auflage. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Keith (2003). *Qualitative Inquiry in TESOL*. Houndsmill: MacMillan.
- Riemer, Claudia (2013). Empirische Unterrichtsforschung und Action Research. In Wolfgang Hallet & Frank G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 359-363). 2. Auflage. Berlin: Kallmeyer/Klett.
- Riemer, Claudia (2016). Befragung. In Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 155-172). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Roche, Jörg (2013). Fremdevaluation und Selbstevaluation. In Wolfgang Hallet & Frank G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 228-232). 2. Auflage. Berlin: Kallmeyer/Klett.
- Roos, Eckhard (2006). Unterrichtskonzeption und Spracherwerb. In Manfred Pienemann, Jörg-U. Keßler & Eckhard Roos (Hrsg.) *Englischerwerb in der Grundschule* (S. 217-235). Paderborn: Schöningh.
- Roos, Jana (2007). *Spracherwerb und Sprachproduktion. Lernziele und Lernergebnisse im Englischunterricht der Grundschule*. Tübingen: Narr.
- Roos, Jana (2011). What's New? From controlled to free production – Sprachverwendung im frühen Fremdsprachenunterricht. In Markus Kötter & Jutta Rymarczyk (Hrsg.) *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Forschungsergebnisse und Vorschläge zu seiner weiteren Entwicklung* (S. 37-48). Frankfurt et al.: Lang.
- Ruberg, Tobias & Rothweiler, Monika (2016). Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenlernen. Eine unüberwindliche Hürde für Kinder mit einer genuinen Sprachentwicklungsstörung. In Sabine

- Doff (Hrsg.) *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht. Impulse – Rahmenbedingungen – Kernfragen – Perspektiven* (S. 77-90). Tübingen: Narr.
- Rubin, Joan (1975). What a „Good Language Learner” Can Teach Us. In *TESOL Quarterly* 9, 41-51.
- Sambanis, Michaela (2007). *Sprache aus Handeln. Englisch und Französisch in der Grundschule*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Sawyer, R. Keith (2004). Creative Teaching. Collaborative discussion as disciplined improvisation. In *Educational Researcher* 33 (2), 12-20.
- Sauer, Helmut (2006). Kommunikation durch Kommunikation. In *Primary English* 3, 17.
- Sauer, Helmut (2007). Die Position der Spracherwerbsforschung. Englisch lernen und erwerben. In *Grundschulmagazin Englisch* 4, 36-37.
- Scarcella, Robin C. (1979). „Watch Up!”. A study of verbal routines in adults second language performance. In *Working Papers in Bilingualism* 19, 79-88.
- Schegloff, Emanuel A. (2007). *Sequence Organization in Interaction. A primer in Conversation Analysis I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scherer, Carmen (2006). *Korpuslinguistik*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Schmalt, Hans-Dieter (2003). Leistungsmotivation im Unterricht. Über den Einsatz des LM-Gitters in der Schule. In Joachim Stiensmeier-Pelster & Falko Rheinberg (Hrsg.) *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 105-128). Göttingen: Hogrefe.
- Schmid-Schönbein, Gisela (2001). *Didaktik. Grundschulenglisch*. Berlin: Cornelsen.
- Schmid-Schönbein, Gisela (2002). Fremdsprachen in der Primarstufe. In Karl Richard Bausch, Herbert Christ, Frank G. Königs & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen* (S. 179-196). Tübingen: Narr.
- Schmid-Schönbein, Gisela (2008). *Didaktik und Methodik für den Englischunterricht. Kompakter Überblick. Ziele – Inhalte – Verfahren für die Klassen 1 bis 4*. Berlin: Cornelsen.
- Schmid-Schönbein, Gisela (2010). Früher Fremdsprachenunterricht. In Carola Surkamp (Hrsg.) *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (S. 76-80). Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Schmidt, Richard (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. In *Applied Linguistics* 11, 129-158.
- Schmidt, Richard (1993). Awareness and Second Language Acquisition. In *Annual Review of Applied Linguistics* 13, 206-226.
- Schmidt, Richard (1994). Deconstructing Consciousness in Search of Useful Definitions for Applied Linguistics. In *AILA Review* 11, 11-26.
- Schmidt, Richard (1995). *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu: University Hawai’I, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Schmidt, Richard (2001). Attention. In Peter Robinson (Hrsg.) *Cognition and Second Language Instruction* (S. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.

- Schmidt, Richard (2010). Attention, Awareness, and Individual Differences in Language Learning. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker²²⁷ (Hrsg.) *Proceedings of CLaSIC 2010, Singapore, December 2-4* (S. 721-737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies. Online verfügbar unter <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Attention%2C%20awareness%2C%20and%20individual%20differences.pdf>, (03.06.2018).
- Schmidt, Richard & Frota, Sylvia (1986). Developing Basic Conversational Ability in a Second Language. A case study of an adult learner of Portuguese. In Richard Day (Hrsg.) *Talking to Learn. Conversation in second language acquisition* (S. 237-369). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Schmitt, Norbert & Carter, Ronald (2004). Formulaic Sequences in Action. An introduction. In Norbert Schmitt (Hrsg.) *Formulaic Sequence Acquisition, Processing and Use* (S. 1-22). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Schocker-von Ditfurth, Marita (2001). Die Suche nach einem gegenstandsangemessenen Ansatz zur Erforschung von Lernprozessen in komplexen pädagogischen Handlungsfeldern. Grundsätze und Verfahren ethnografischer Forschung. In Andreas Müller-Hartmann & Marita Schocker-von Ditfurth (Hrsg.) *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen* (S. 84- 113). Tübingen: Narr.
- Scholz, Markus; Wagner, Michael & Stegkemper, Jan Markus (2018). *Beobachtungsbogen zu kommunikativen Fähigkeiten – Revision*. Online verfügbar unter <https://www.bkf-r.de/bfk-r-deutsch/download/>, (09.08.2018).
- Schramm, Karen (2016). Empirische Forschung. In Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 49-58). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schramm, Karen & Aguado, Karin (2010). Videographie in den Fremdsprachendidaktiken – Ein Überblick. In Karin Aguado, Karen Schramm & Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.) *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie* (S. 185-214). Frankfurt a. M. et al.: Lang.
- Schründer-Lenzen, Agi (2010). Triangulation – Ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.) *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 149-158). 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/München: Juventa.
- Segermann, Krista (2006). Ein fremdsprachenunterrichtliches Reformkonzept auf lexiko-grammatischer Grundlage. In *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, Sonderheft 9, 97-143.

²²⁷ Die Vornamen der Herausgeber/-innen wurden nicht auf dem Originaldokument aufgeführt. Auch eine weiterführende Internetrecherche dies bezüglich verlief erfolglos.

- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Günthner, Susanne; Meier, Christoph; Quasthoff, Uta; Schlobinski, Peter & Uhmann, Susanne (1998). *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT)*. Online verfügbar unter <http://www.mediensprache.net/de/medienanalyse/transcription/gat/gat.pdf>, (03.06.2018).
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzluft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja & Uhman, Susanne (2009). *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)*. Online verfügbar unter <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>, (02.09.2014).
- Siegler, Robert; Eisenberg, Nancy; DeLoache, Judy & Saffran, Jenny (2016). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. 4. Auflage. Berlin: Springer.
- Sinclair, John (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Siyanova-Chanturia, Anna (2015). On the „Holistic” Nature of Formulaic Language. In *Corpus Linguistics and Linguistic Theory* 11 (2), 285-301.
- Spada, Nina (2007). Communicative Language Teaching. In Jim Cummins & Chris Davison (Hrsg.) *International Handbook of English Language Teaching* (S. 271-288). Boston: Springer.
- (SSB) Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2008). *Pädagogisch diagnostizieren im Schulalltag. Grundlageninformationen mit Anregungen für die Praxis*. Online verfügbar unter http://www.isb.bayern.de/download/7409/paedagogisch_diagnostizieren.pdf, (09.08.2018).
- Stake, Robert E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks et al.: Sage.
- Statistisches Bundesamt (2017). Mikrozensus – Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Online verfügbar unter http://www.bpb.de/wissen/NY3SWU,0,0,Bev%F6lkerung_mit_Migrationshintergrund_I.html, (18.06.2017).
- Steininger, Ivo (2014). *Modellierung literarischer Kompetenz. Eine qualitative Studie im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Steinke, Ines (1999). *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim/München: Juventa.
- Swain, Merrill (2000). The Output Hypothesis and Beyond. Mediating acquisition through collaborative dialogue. In James P. Lantolf (Hrsg.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (S. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- Tarone, Elaine (1977). Conscious Communication Strategies in Interlanguage. A progress report. In Douglas H. Brown, Carlos Alfredo Yorio & Ruth H. Cymes (Hrsg.) *On TESOL '77: Teaching and Learning English as a Second Language. Trends in research and practice* (S. 194-203). Washington: TESOL.
- Teddlie, Charles & Tashakkori, Abbas (2009). *Foundations of Mixed Methods Research*. Thousand Oaks et al.: Sage.

- Teubner, Kristine (2006). Bewusstmachende Verfahren. Fortschritt oder Behinderung? In Norbert Schlüter (Hrsg.) *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge. Weingarten 2004* (S. 62-67). Berlin: Cornelsen.
- Thaler, Engelbert (2008). *Offene Lernarrangements im Englischunterricht*. München/New York: Waxmann.
- Thaler, Engelbert (2010). *Lernerfolg durch „balanced teaching“*. Berlin: Cornelsen.
- Theakston, Anna L.; Ibbotson, Paul; Freudenthal, Daniel; Lieven, Elena V. & Tomasello, Michael (2015). Productivity of Noun Slots in Verb Frames. In *Cognitive Science* 39, 1369-1395.
- Tomasello, Michael (2005). *Constructing a Language. A usage-based theory of language acquisition* [2003]. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Tomasello, Michael & Brandt, Silke (2009). Flexibility in the Semantics and Syntax of Children's Early Verb Use. In Letitia A. Naigles, Erika Hoff & Donna Vear (Hrsg.) *Flexibility in Early Verb Use. Evidence from a multiple-n diary study* (S. 113-126). New York: Collins.
- Tschirner, Erwin (2009). Korpuslinguistik und Fremdsprachenunterricht. In Iwona Bartoszewicz, Marek Hałub & Eugeniusz Tomiczek (Hrsg.) *Argumente – Profile – Synthesen* (S. 126-142). Breslau: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Tucker, G. Richard; Lambert, Wallace E. & Rigault, André (1977). *The French Speaker's Skill with Grammatical Gender. An example of rule-governed behavior*. Den Haag: De Gruyter Mouton.
- Unger, Hella (2013). *Partizipative Aktionsforschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer.
- Van Hout, Roeland & Vermeer, Anne (1988). Spontane taaldata en het meten van lexicale rijkdom in tweede-taalverwerving. In *Toegepaste Taalwetenschap* 32, 108-122.
- Voigt, Jörg (1997). Unterrichtsbeobachtung. In Barbara Friebertshäuser & Annelore Prengel (Hrsg.) *Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 785-794). Weinheim/München: Juventa.
- Wakomoto, Natsumi (2000). *Extroversion/Introversion in Foreign Language Learning. Interactions with learner strategy use*. Frankfurt a. M. et al.: Lang.
- Wanders, Annika (2003). *The Role of Transfer in the Acquisition of English as a Second Language*. Universität Paderborn: Unveröffentlichte Examensarbeit.
- Waschk, Katja (2008). *Öffnung des Englischunterrichts in der Grundschule. Studien zur Wahlfreiheit und Lernerautonomie*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG.
- Wei, Liu & Ying, Huo (2011). On the Role of Formulaic Sequences in Second Language Acquisition. In *US-China Foreign Language Acquisition* 9 (11), 708-713.
- Weinert, Franz (1997). Notwendige Methodenvielfalt. Unterschiedliche Lernfähigkeiten erfordern variable Unterrichtsmethoden. In Ute Rampillon, Otto Gunter, Ewald Terhart & Meinert A. Meyer (Hrsg.) *Friedrich Jahresheft XV. Lernmethoden – Lehrmethoden* (S. 50-53). Seelze: Friedrich.
- Weinert, Franz (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz.

- Werlen, Erika (2001). Kohäsive Sprachendidaktik – Rahmen für die didaktischen Grundlagen des Lehrplans Fremdsprache in der Grundschule. In *Lehren und Lernen. Zeitschrift des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht* 9, 3-9.
- Werlen, Erika (2007). *Schlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung WiBe der Pilotphase Fremdsprache in der Grundschule*. Online verfügbar unter http://www.km-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/zzz_pdf/Internentfassung.pdf, (03.06.2018).
- Werlen, Erika; Bleutge, Christine & Manz, Stephanie (2006). Grundlagen für eine Didaktik des frühen Fremdsprachenunterrichts – Zwischenergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase Fremdsprache in der Grundschule in Baden-Württemberg. In Norbert Schlüter (Hrsg.) *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen* (S. 42-60). Berlin: Cornelsen.
- Wertsch, James V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Wertsch, James V. & Stone, C. Addison (1985). The Concept of Internalization in Vygotsky's Account of the Genesis of Higher Mental Functions. In James V. Wertsch (Hrsg.) *Culture, Communication, and Cognition. Vygotskian perspectives* (S. 162-182). New York: Cambridge University Press.
- Weskamp, Ralf (2009). Fremdsprachen in der Grundschule. Das baden-württembergische Forschungsprojekt „WiBe“. In Gaby Engel, Bernd Groot-Wilken & Eike Thürmann (Hrsg.) *Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen. Evaluation und Erfahrungen aus der Praxis* (S. 47-66). Berlin: Cornelsen.
- Weyers, Stefan (2011). Triangulation qualitativer und quantitativer Methoden bei der Rekonstruktion subjektiver Orientierungsmuster. In Jutta Ecarius & Ingrid Miethe (Hrsg.) *Methoden-triangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (S. 89-107). Berlin/Opladen: Budrich und Leske.
- Whyte, William F. (1990). *Participatory Action Research*. Newbury Park: Sage.
- Wild, Kate; Kilgariff, Adam & Tugwell, David (2012). The Oxford Children's Corpus. Using a Children's Corpus in Lexicography. In *International Journal of Lexicography* 26 (2), 190-218.
- Wilkins, David A. (1976) *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, Jane (1999). *A Framework for Task-Based Learning* [1996]. Essex: Longman.
- Willis, Dave & Willis, Jane (2001). Task-Based Language Learning. In Ronald Carter & David Nunan (Hrsg.) *The Cambridge Guide to Teaching to Speakers of Other Languages* (S. 173-179). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wode, Henning (1993). *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen* [1988]. Ismaning: Hueber.
- Wöhrer, Veronika; Arztmann, Doris; Wintersteller, Teresa; Harrasser, Doris & Schneider, Karin (2016). Was ist partizipative Aktionsforschung? Warum mit Kindern und Jugendlichen? In Veronika Wöhrer, Doris Arztmann, Teresa Wintersteller, Doris Harrasser & Karin Schneider

- (Hrsg.) *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen* (S. 27-48). Wiesbaden: Springer.
- Wolff, Dieter (2000). Sprachproduktion als Planung. Ein Beitrag zur Psychologie des Sprechens. In *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 5, 11-16.
- Wong-Fillmore, Lily (1976). *The Second Time around. Cognitive and social strategies in second language acquisition. PhD. Dissertation.* Stanford University.
- Wood, David (2010). *Formulaic Language and Second Language Speech Fluency*. London: Continuum Interactional Publishing Group.
- Wray, Alison (1999). Formulaic Language in Learners and Native Speakers. In *Language Teaching* 32 (1), 213-231.
- Wray, Alison (2000). Formulaic Sequences in Second Language Teaching. Principle and practice. In *Applied Linguistics* 21 (4), 463-489.
- Wray, Alison (2005). *Formulaic Language and the Lexicon* [2002]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wray, Alison (2008). *Formulaic Language. Pushing the boundaries*. Oxford: Oxford University Press.
- Wray, Alison (2009). Identifying Formulaic Language. In Roberta Corrigan, Edith A. Moravcsik, Hamid Ouali & Kathleen M. Wheatley (Hrsg.) *Formulaic Language. Volume 1. Distribution and historical change* (S. 27-51). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Wray, Alison & Perkins, Michael R. (2000). The Functions of Formulaic Language. An integrated model. In *Language & Communication* 20, 1-28
- Wygotski, Lev S. (1969). *Denken und Sprechen*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Wygotski, Lev S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner & Ellen Souberinan (Hrsg.). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wygotski, Lev S. (1981). The instrumental method in psychology. In James V. Wertsch (Hrsg.) *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (S. 144-188). Armonk, N.Y.: M. E. Sharpe.
- Youniss, James (1980). *Parents and Peers in Social Development*. Chicago: University Press of Chicago.
- Yule, George (1996). *Pragmatics*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Ziem, Alexander & Lasch, Alexander (2013). *Konstruktionsgrammatik. Konzepte und Grundlagen gebrauchsbasierter Ansätze*. Berlin: De Gruyter.
- Zimmer, Richard (2010). Three Psychic Organizations and Their Relation to Certain Aspects of the Creative Process. In *Psychoanalytic Quarterly* 79 (3), 629-663.
- Zydati, Wolfgang (1998). Englischunterricht heute. Perspektiven für morgen. In Johannes-P. Timm (Hrsg.) *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts* (S. 15-21). Berlin: Cornelsen.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 2-1: Gestaffelte Progression von Diskursformen (Diehr & Frisch 2008: 52, zit. n. Diehr 2006: 12).....	111
Abb. 2-2: Transkriptausschnitt (Drese 2007: 46).....	117
Abb. 2-3: Transkriptausschnitt (Drese 2007: 46).....	117
Abb. 3-1: „Grundmodell der unterrichtlichen Dynamik: Die drei Kulturen des Lehrens und Lernens“ in modifizierter Form (Reusser 2008: 225).....	129
Abb. 3-2: Modellentwurf zur Entwicklung produktiven Sprechens im Englischunterricht der Grundschule nach dem „Grundmodell der unterrichtlichen Dynamik“ (Reusser 2008: 225).....	196
Abb. 4-1: <i>Token frequency</i> der <i>patterns</i> in G1 (Erhebung).....	248
Abb. 4-2: Kodesystem der formelhaften Sequenzen (<i>routines</i> und <i>patterns</i>) in MAXQDA (Darstellung der Ober- und Unterkategorien).....	249
Abb. 4-3: Gemeinsamer Kern formelhafter Sequenzen (G1, G2, G3).....	252
Abb. 4-4: Darstellung der <i>type frequency</i> des <i>pattern Do you like_?</i> in G1 (UEIII) via <i>code-matrix-browser</i>	254
Abb. 4-5: Darstellung der <i>type frequency</i> (Inhaltsbereiche) des <i>pattern Do you like_?</i> in G1, G2 und G3 (UEIII) via <i>code-matrix-browser</i>	255
Abb. 4-6: Kategoriensystem qualitative Inhaltsanalyse der abschließenden Lehrerinterviews	261
Abb. 5-1: Verfahren der Rückwärtsplanung (Legutke 2011: 7).....	274
Abb. 5-2: Phasenverlaufsmodell des gestalteten Englischunterrichts	276
Abb. 5-3: Substitutionstabelle mit Bildkarten (nachgestelltes Tafelbild 3_3_G2).....	283
Abb. 5-4: <i>Class interview</i> ‚ <i>Have you got_?</i> ‘ (Zeilen der Tabelle wurden gekürzt, im Original fünf Leerzeilen).....	288
Abb. 5-5: <i>Class interview</i> bewusstwerdendes Üben (Zeilen der Tabellen wurden gekürzt, im Original jeweils fünf Leerzeilen).....	290
Abb. 5-6: Ergänzender Minidialog <i>class interview</i> (Kostka & Mason 2016: 21).....	291
Abb. 5-7: <i>Cue card</i> ‚ <i>What’s your favourite colour?</i> ‘	292
Abb. 5-8: <i>Cue card</i> ‚ <i>What’s your favourite_?</i> ‘	292
Abb. 5-9: <i>Cue card</i> ‚Verabschiedung‘	293
Abb. 5-10: Übungsformat ‚ <i>Find someone who...</i> ‘ (UEIII)	299
Abb. 5-11: <i>Weather report England A (information gap activity UEII)</i>	300
Abb. 5-12: <i>Weather report England B (information gap activity UEII)</i>	300
Abb. 5-13: <i>Cue card sheet</i> (UEI: <i>school radio interview</i>)	302
Abb. 5-14: <i>Cue card sheet</i> (UEIII: <i>getting to know each other</i>).....	302
Abb. 6-1: Anteil formelhafter Sequenzen, <i>routines</i> und <i>patterns</i> (Wortanzahl) im Gesamtkorpus	315
Abb. 6-2: Korpusgrößen zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen [Wortanzahl pro Einzelkorpus (Ø)]	317

Abb. 6-3: Teilkorpusgrößen nach Leistungsniveau zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen [Wortanzahl pro Einzelkorpus (Ø)]	319
Abb. 6-4: <i>Token frequencies</i> der formelhaften Sequenzen (<i>routines</i> und <i>patterns</i>) gesamt im Gesamtkorpus/in G1, G2 und G3	321
Abb. 6-5: <i>Token frequencies</i> der formelhaften Sequenzen (<i>routines</i> und <i>patterns</i>) zu den vier Erfassungs-/ Erhebungsintervallen im Gesamtkorpus	322
Abb. 6-6: <i>Token frequencies</i> formelhafter Sequenzen (<i>routines</i> und <i>patterns</i>) gesamt in den Teilkorpora nach Leistungsniveau	323
Abb. 6-7: <i>Token/Type frequencies</i> (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche) der <i>patterns</i> des gemeinsamen Kerns zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen im Gesamtkorpus	332
Abb. 6-8: <i>Index of Guiraud</i> (Inhaltsbereiche) der <i>patterns</i> des gemeinsamen Kerns gesamt zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen im Gesamtkorpus	333
Abb. 6-9: <i>Token/Type frequencies</i> (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche) der <i>patterns</i> des gemeinsamen Kerns im Einzelnen im Gesamtkorpus	334
Abb. 6-10: <i>Index of Guiraud</i> (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche) der <i>patterns</i> des gemeinsamen Kerns im Einzelnen im Gesamtkorpus	335
Abb. 6-11: <i>Token frequencies</i> (phw) der drei <i>patterns</i> <i>What's your favourite_?</i> , <i>My favourite_is_</i> . und <i>My favourite_are_</i> . gesamt zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen in den Teilkorpora nach Leistungsniveau	340
Abb. 6-12: <i>Type frequencies</i> (Inhaltswörter) der drei <i>patterns</i> <i>What's your favourite_?</i> , <i>My favourite_is_</i> . und <i>My favourite_are_</i> . gesamt zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen in den Teilkorpora nach Leistungsniveau	342
Abb. 6-13: <i>Type frequencies</i> (Inhaltsbereiche) der drei <i>patterns</i> <i>What's your favourite_?</i> , <i>My favourite_is_</i> . und <i>My favourite_are_</i> . gesamt zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen in den Teilkorpora nach Leistungsniveau	343
Abb. 6-14: <i>Index of Guiraud</i> (Inhaltswörter) des <i>pattern</i> <i>What's your favourite_?</i> zu den vier Erfassungs-/ Erhebungsintervallen in den Teilkorpora nach Leistungsniveau	347
Abb. 6-15: <i>Index of Guiraud</i> (Inhaltsbereiche) des <i>pattern</i> <i>What's your favourite_?</i> zu den vier Erfassungs-/ Erhebungsintervallen in den Teilkorpora nach Leistungsniveau	348
Abb. 6-16: <i>Index of Guiraud</i> (Inhaltswörter) des <i>pattern</i> <i>My favourite_is_?</i> zu den vier Erfassungs-/ Erhebungsintervallen in den Teilkorpora nach Leistungsniveau	349
Abb. 6-17: <i>Index of Guiraud</i> (Inhaltsbereiche) des <i>pattern</i> <i>My favourite_is_?</i> zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen in den Teilkorpora nach Leistungsniveau	350
Abb. 6-18: <i>Index of Guiraud</i> (Inhaltswörter) des <i>pattern</i> <i>My favourite_are_?</i> zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen in den Teilkorpora nach Leistungsniveau	351

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1-1: Erhebungsschritte BIG-Studie (vgl. BIG-Kreis 2015: 51-53, Börner et al. 2016: 34)...	32
Tabelle 2-1: Entwicklungsphasen im Zweitspracherwerbsprozess von Kindern	80
Tabelle 2-2: Mündlicher Sprachgebrauch – A1 (Europarat 2001: 37, kursiv im Original, fette Hervorhebungen wurden hinzugefügt, Tabelle im Original horizontal).....	99
Tabelle 2-3: Transkriptausschnitt 2_1_S1a_S1k (5 min chat)	126
Tabelle 2-4: Transkriptausschnitt 2_1_S2e_S2m	126
Tabelle 2-5: Transkriptausschnitt S1a.....	126
Tabelle 2-6: Transkriptausschnitt S1e_S1f	126
Tabelle 2-7: Transkriptausschnitt S1e_S1f	127
Tabelle 2-8: Transkriptausschnitt 3_3_S2b_S2h	127
Tabelle 3-1: Transkriptausschnitt 3_1_S2e_S2l	138
Tabelle 4-1: Verlaufsdarstellung des Forschungsprojekts	217
Tabelle 4-2: Überblick der verschiedenen Erfassungs-/Erhebungsverfahren und ihre jeweiligen Ziele	226
Tabelle 4-3: Bewertungssystem Beobachtungsbogen Lehrkraft: Teilbereich Sprechen.....	228
Tabelle 4-4: Bewertungssystem Beobachtungsbogen Lernende (vgl. Scholz et al. 2018: 3).....	229
Tabelle 4-5: Modifizierte Konventionen des Minimaltranskripts	244
Tabelle 4-6: Erweiterte Konventionen für das Basistranskript	245
Tabelle 4-7: Kodierungen für die Video- und Audiodaten	245
Tabelle 4-9: <i>Token frequencies</i> formelhafter Sequenzen gesamt (absolut).....	251
Tabelle 4-10: Generelle Kontingenztafel	257
Tabelle 4-11: Berechnungsbeispiel Signifikanztest	258
Tabelle 5-1: Lexikalische Inhalte der Phase I (G1, G2, G3).....	272
Tabelle 5-2: Übersicht der zentralen Übungsmerkmale (semi-kommunikative Übungen).....	280
Tabelle 5-3: Verlauf der semi-kommunikativen Übungen ohne Transfer	281
Tabelle 5-4: Substitutionstabelle in Schriftform (nachgestelltes Tafelbild 3_3_G1).....	283
Tabelle 5-5: Verlauf der semi-kommunikativen Übungen mit Transfer.....	286
Tabelle 5-6: Übersicht der zentralen Übungsmerkmale (<i>class interview</i>)	288
Tabelle 5-7: Übersicht der zentralen Übungsmerkmale (5 min chat)	291
Tabelle 5-8: Verlaufsdarstellung des Aufgabenprozesses	295
Tabelle 5-9: <i>Task phase:</i> Übersicht der eingesetzten Übungen und Aufgaben in den drei Lerngruppen	298
Tabelle 5-10: Verlaufsplan und lexikalische Inhalte UEI in G1, G2, G3	308
Tabelle 5-11: Verlaufsplan und lexikalische Inhalte UEII in G1, G2, G3.....	310
Tabelle 5-12: Verlaufsplan und lexikalische Inhalte UEIII in G1, G2, G3.....	312
Tabelle 6-1: Einteilung der Schüler/-innen in Leistungsniveaus	318

Tabelle 6-2: <i>Token frequencies</i> (phw) der formelhaften Sequenzen (<i>routines</i> und <i>patterns</i>) gesamt zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen in den Teilkorpora nach Leistungsniveau	324
Tabelle 6-3: Ergebnisse der Signifikanztests auf der Grundlage der <i>token</i> -Werte formelhafter Sequenzen (<i>routines</i> und <i>patterns</i>) gesamt (zeitlicher Vergleich) in den Teilkorpora nach Leistungsniveau	326
Tabelle 6-4: Ergebnisse der Signifikanztests auf der Grundlage der <i>token</i> -Werte der formelhaften Sequenzen (<i>routines</i> und <i>patterns</i>) gesamt (Vergleich der Leistungsniveaus zu den vier Zeitintervallen)	327
Tabelle 6-5: <i>Token/Type frequencies</i> (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche) der <i>patterns</i> des gemeinsamen Kerns (phw) im Einzelnen zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen im Gesamtkorpus.....	336
Tabelle 6-6: <i>Index of Guiraud</i> (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche) der <i>patterns</i> des gemeinsamen Kerns im Einzelnen zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen im Gesamtkorpus.....	338
Tabelle 6-7: <i>Token/Type frequencies</i> (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche) der <i>patterns</i> <i>What's your favourite_?</i> , <i>My favourite_is_.</i> und <i>My favourite_are_.</i> gesamt (phw) zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen in den Teilkorpora nach Leistungsniveau.....	340
Tabelle 6-8: <i>Index of Guiraud</i> (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche) der drei <i>patterns</i> <i>What's your favourite_?</i> , <i>My favourite_is_.</i> und <i>My favourite_are_.</i> gesamt zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen in den Teilkorpora nach Leistungsniveau	344
Tabelle 6-9: <i>Token/Type frequencies</i> (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche) in phw und <i>Index of Guiraud</i> (Inhaltswörter/Inhaltsbereiche) der <i>patterns</i> <i>What's your favourite_?</i> , <i>My favourite_is_.</i> und <i>My favourite_are_.</i> gesamt zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen in den Teilkorpora nach Leistungsniveau	346
Tabelle 6-10: Übersicht der dialogischen Übungen/Aufgaben	365
Tabelle 6-11: Transkript 1_4_S1a_S1b	372
Tabelle 6-12: Transkriptausschnitt 1_4_S1a_S1b	374
Tabelle 6-13: Transkriptausschnitt 1_4_S1a_S1l	376
Tabelle 6-14: Transkriptausschnitt 1_4_S1a_S1l (1).....	377
Tabelle 6-15: Transkriptausschnitt 1_4_S1a_S1l (Intervention Forscherin)	378
Tabelle 6-16: Transkriptausschnitt 1_4_S1a_S1l (Intervention Forscherin) (1).....	379
Tabelle 6-17: Transkriptausschnitt 1_4_S1a_S1l (Intervention Forscherin) (2).....	380
Tabelle 6-18: Transkriptausschnitt 1_L1	381
Tabelle 6-19: Transkriptausschnitt 2_1_S1a_S1k	382
Tabelle 6-20: Transkriptausschnitt 2_1_S1a_S1k (1).....	383
Tabelle 6-21: Transkriptausschnitt 2_1_S1a_S1k (2).....	384
Tabelle 6-22: Transkriptausschnitt 2_1_S1a_S1k (3).....	385
Tabelle 6-23: Transkriptausschnitt 2_3_S1a_S1b	389
Tabelle 6-24: Transkriptausschnitt 2_3_S1a_S1b (1).....	389
Tabelle 6-25: Transkriptausschnitt 2_3_S1a_S1b (2).....	390
Tabelle 6-26: Transkriptausschnitt 2_3_S1a_S1b (3).....	391

Tabelle 6-27: Transkriptausschnitt 2_3_S1a_S1b (4).....	392
Tabelle 6-28: Transkriptausschnitt 3_1_S1a_S1b	394
Tabelle 6-29: Transkriptausschnitt 3_1_S1a_S1b (1).....	395
Tabelle 6-30: Transkriptausschnitt 3_3_S1a_S1b	397
Tabelle 6-31: Transkriptausschnitt 3_3_S1a_S1b (1).....	397
Tabelle 6-32: Transkriptausschnitt 3_3_S1a_S1b (2).....	398
Tabelle 6-33: Transkriptausschnitt 3_3_S1a_S1b (3).....	399
Tabelle 6-34: Transkriptausschnitt 3_1_S1a_S1b (1).....	399
Tabelle 6-35: Transkriptausschnitt 3_3_S1a_S1b (4).....	400
Tabelle 6-36: Transkriptausschnitt 3_3_S1a_S1b (5).....	401
Tabelle 6-37: Transkriptausschnitt 3_5_S1a_S1d	404
Tabelle 6-38: Transkriptausschnitt 3_5_S1a_S1d (1).....	404
Tabelle 6-39: Transkriptausschnitt 3_5_S1a_S1d (2).....	405
Tabelle 6-40: Transkriptausschnitt S1a.....	407
Tabelle 6-41: Transkriptausschnitt S1a (1).....	408
Tabelle 6-42: Transkriptausschnitt S1a (2).....	409
Tabelle 6-43: Transkriptausschnitt S1a (3).....	410
Tabelle 6-44: Transkriptausschnitt S1a (4).....	410
Tabelle 6-45: Transkript S1a_S1b	414
Tabelle 6-46: Transkriptausschnitt S1a_S1b (1).....	415
Tabelle 6-47: Transkriptausschnitt S1a_S1b (2).....	416
Tabelle 6-48: Äußerungsbeispiele Genitiv -'s im Transkript S1a_S1b.....	416
Tabelle 6-49: Transkriptausschnitt S1a_S1b (3).....	417
Tabelle 6-50: Transkript 1_4_S2b_S2g	427
Tabelle 6-51: Transkriptausschnitt 1_4_S2b_S2g (1).....	428
Tabelle 6-52: Transkript 2_3_a_S2b_S2a.....	430
Tabelle 6-53: Transkriptausschnitt 2_3_a_S2b_S2a (1).....	431
Tabelle 6-54: Transkriptausschnitt 2_3_a_S2b_S2a (2).....	432
Tabelle 6-55: Transkript 2_5_S2a_S2b	434
Tabelle 6-56: Transkriptausschnitt 2_5_S2a_S2b (1).....	436
Tabelle 6-57: Transkriptausschnitt 2_5_S2a_S2b (2).....	437
Tabelle 6-58: Transkriptausschnitt 2_5_S2a_S2b (3).....	438
Tabelle 6-59: Transkriptausschnitt 2_5_S2a_S2b (4).....	438
Tabelle 6-60: Transkriptausschnitt 2_5_S2a_S2b (5).....	439
Tabelle 6-61: Transkriptausschnitt 3_1_S2b_S2c	442
Tabelle 6-62: Transkriptausschnitt 3_1_S2b_S2c (1).....	443
Tabelle 6-63: Transkriptausschnitt 3_1_S2b_S2c (2).....	444
Tabelle 6-64: Transkriptausschnitt 3_1_S2b_S2c (3).....	445
Tabelle 6-65: Transkriptausschnitt 3_5_S2a_S2b_1	448

Tabellenverzeichnis

Tabelle 6-66: Transkriptausschnitt 3_5_S2a_S2b_1 (1).....	449
Tabelle 6-67: Transkriptausschnitt 3_5_S2a_S2b_1 (2).....	450
Tabelle 6-68: Transkriptausschnitt 3_5_S2a_S2b_1 (3).....	451
Tabelle 6-69: Transkript 3_5_S2a_S2b_2	453
Tabelle 6-70: Transkriptausschnitt 3_5_S2a_S2b_2 (1).....	454
Tabelle 6-71: Transkriptausschnitt 3_5_S2a_S2b_2 (2).....	455
Tabelle 6-72: Transkriptausschnitt S2a_S2b	457
Tabelle 6-73: Transkriptausschnitt S2a_S2b (1).....	458
Tabelle 6-74: Transkriptausschnitt S2a_S2b (2).....	458
Tabelle 6-75: Transkriptausschnitt S2a_S2b (3).....	459
Tabelle 6-76: Transkriptausschnitt S2a_S2b (4).....	460
Tabelle 6-77: Transkriptausschnitt S2a_S2b (5).....	462
Tabelle 6-78: Transkript 1_4_S1c_S1k	472
Tabelle 6-79: Transkriptausschnitt 1_4_S1c_S1k (1).....	473
Tabelle 6-80: Transkriptausschnitt 2_1_S1c_S1j	475
Tabelle 6-81: Transkriptausschnitt 2_1_S1c_S1j (1).....	477
Tabelle 6-82: Transkriptausschnitt 2_1_S1c_S1j (2).....	478
Tabelle 6-83: Transkriptausschnitt 2_1_S1c_S1j (3).....	479
Tabelle 6-84: Transkriptausschnitt 2_3_S1c_S1d_1	481
Tabelle 6-85: Transkriptausschnitt 2_3_S1c_S1d_1 (1).....	482
Tabelle 6-86: Transkriptausschnitt 2_3_S1c_S1d_1 (2).....	483
Tabelle 6-87: Transkriptausschnitt 2_3_S1c_S1d_1 (3).....	484
Tabelle 6-88: Transkript 2_3_S1c_S1d_2	486
Tabelle 6-89: Transkriptausschnitt 2_3_S1c_S1d_2	487
Tabelle 6-90: Transkript 3_1_S1c_S1e.....	490
Tabelle 6-91: Transkriptausschnitt 3_1_S1c_S1e (1).....	491
Tabelle 6-92: Transkriptausschnitt 3_1_S1c_S1e (2).....	493
Tabelle 6-93: Transkriptausschnitt 3_1_S1c_S1e (3).....	494
Tabelle 6-94: Transkriptausschnitt 3_1_S1c_S1e (4).....	495
Tabelle 6-95: Transkriptausschnitt 3_5_S1b_S1c	499
Tabelle 6-96: Transkriptausschnitt 3_5_S1b_S1c (1).....	501
Tabelle 6-97: Transkriptausschnitt 3_5_S1b_S1c (2).....	502
Tabelle 6-98: Transkriptausschnitt 3_5_S1b_S1c (3).....	503
Tabelle 6-99: Transkriptausschnitt 3_5_S1b_S1c (4).....	503
Tabelle 6-100: Transkriptausschnitt S1c.....	506
Tabelle 6-101: Transkriptausschnitt S1c (1).....	506
Tabelle 6-102: Transkriptausschnitt S1c (2).....	507
Tabelle 6-103: Transkriptausschnitt S1c_S1d	509
Tabelle 6-104: Transkriptausschnitt S1c_S1d (1).....	510

Tabelle 6-105: Transkriptausschnitt S1c_S1d (2).....	511
Tabelle 6-106: Transkriptausschnitt S1c_S1d (3).....	512
Tabelle 6-107: Transkriptausschnitt S1c_S1d (4).....	512
Tabelle 6-108: Transkriptausschnitt 1_4_S2e_S2c.....	523
Tabelle 6-109: Transkriptausschnitt 1_4_S2e_S2c (1).....	524
Tabelle 6-110: Transkriptausschnitt 2_1_S2e_S2m	526
Tabelle 6-111: Transkriptausschnitt 2_1_S2e_S2m (1).....	527
Tabelle 6-112: Transkriptausschnitt 2_1_S2e_S2m (2).....	528
Tabelle 6-113: Transkript 2_5_S2e_S2f.....	531
Tabelle 6-114: Transkriptausschnitt 2_5_S2e_S2f (1).....	533
Tabelle 6-115: Transkript 3_1_S2e_S2l	536
Tabelle 6-116: Transkriptausschnitt 3_1_S2e_S2l (1).....	537
Tabelle 6-117: Transkriptausschnitt 3_1_S2e_S2l (2).....	538
Tabelle 6-118: Transkriptausschnitt 3_1_S2e_S2l (3).....	540
Tabelle 6-119: Transkriptausschnitt 3_5_S2f_S2e	543
Tabelle 6-120: Transkriptausschnitt 3_5_S2f_S2e (1).....	544
Tabelle 6-121: Transkriptausschnitt 3_5_S2f_S2e (2).....	544
Tabelle 6-122: Transkriptausschnitt 3_5_S2f_S2e (3).....	545
Tabelle 6-123: Transkriptausschnitt S2e_S2f	548
Tabelle 6-124: Transkriptausschnitt S2e_S2f (1)	550
Tabelle 6-125: Transkriptausschnitt S2e_S2f (2)	551
Tabelle 6-126: Transkript 1_3_S3c_S3d	561
Tabelle 6-127: Transkriptausschnitt 1_3_S3c_S3d (1).....	562
Tabelle 6-128: Transkriptausschnitt 1_3_S3c_S3d (2).....	563
Tabelle 6-129: Transkriptausschnitt 2_1_S3d_S3m_1	565
Tabelle 6-130: Transkriptausschnitt 2_1_S3d_S3m_1 (1).....	566
Tabelle 6-131: Transkriptausschnitt 2_1_S3d_S3m_1 (2).....	568
Tabelle 6-132: Transkriptausschnitt 2_1_S3d_S3m_1 (3).....	569
Tabelle 6-133: Transkript 2_1_S3d_S3m_2	571
Tabelle 6-134: Transkriptausschnitt 2_1_S3d_S3m_2 (1).....	572
Tabelle 6-135: Transkriptausschnitt 3_1_S3c_S3d	575
Tabelle 6-136: Transkriptausschnitt 3_1_S3c_S3d (1).....	575
Tabelle 6-137: Transkriptausschnitt 3_1_S3c_S3d (2).....	577
Tabelle 6-138: Transkriptausschnitt 3_5_S3d_S3q	580
Tabelle 6-139: Transkriptausschnitt 3_5_S3d_S3q (1).....	581
Tabelle 6-140: Transkriptausschnitt 3_5_S3d_S3q (2).....	582
Tabelle 6-141: Transkriptausschnitt 3_5_S3d_S3q (3).....	584
Tabelle 6-142: Transkriptausschnitt S3d_S3e	587
Tabelle 6-143: Transkriptausschnitt S3d_S3e (1).....	588

Tabelle 6-144: Transkriptausschnitt S3d_S3e (2).....	589
Tabelle 6-145: Transkriptausschnitt S3d_S3e (3).....	590
Tabelle 6-146: Transkriptausschnitt 1_4_S2e_S2c.....	599
Tabelle 6-147: Transkriptausschnitt 1_4_S2e_S2c (1).....	599
Tabelle 6-148: Transkriptausschnitt 1_4_S2e_S2c (2).....	600
Tabelle 6-149: Transkript 2_1_a_S2c_S2a.....	602
Tabelle 6-150: Transkriptausschnitt 2_1_a_S2c_S2a (1)	603
Tabelle 6-151: Transkriptausschnitt 2_1_a_S2c_S2a (2)	603
Tabelle 6-152: Transkriptausschnitt 2_1_a_S2c_S2a (3)	604
Tabelle 6-153: Transkriptausschnitt 3_1_S2b_S2c	606
Tabelle 6-154: Transkriptausschnitt 3_1_S2b_S2c (4).....	607
Tabelle 6-155: Transkriptausschnitt 3_1_S2b_S2c (5).....	608
Tabelle 6-156: Transkriptausschnitt 3_5_S2d_S2c_1.....	610
Tabelle 6-157: Transkriptausschnitt 3_5_S2d_S2c_1 (1).....	611
Tabelle 6-158: Transkriptausschnitt 3_5_S2d_S2c_1 (2).....	612
Tabelle 6-159: Transkriptausschnitt 3_5_S2d_S2c_2.....	614
Tabelle 6-160: Transkriptausschnitt 3_5_S2d_S2c_2 (1).....	615
Tabelle 6-161: Transkriptausschnitt 3_5_S2d_S2c_2 (2).....	617
Tabelle 6-162: Transkriptausschnitt 3_5_S2d_S2c_2 (3).....	618
Tabelle 6-163: Transkriptausschnitt S2c.....	622
Tabelle 6-164: Transkriptausschnitt S2c (1).....	623
Tabelle 6-165: Transkriptausschnitt S2c (2).....	624
Tabelle 6-166: Transkriptausschnitt S2c_S2d	626
Tabelle 6-167: Transkriptausschnitt S2c_S2d (1).....	627
Tabelle 6-168: Transkriptausschnitt S2c_S2d (2).....	628
Tabelle 6-169: Transkriptausschnitt S2c_S2d (3).....	629
Tabelle 6-170: Transkriptausschnitt S2c_S2d (4).....	630
Tabelle 6-171: Transkript 1_4_a_S1e_S1h.....	638
Tabelle 6-172: Transkriptausschnitt 1_4_a_S1e_S1h (1)	640
Tabelle 6-173: Transkriptausschnitt 1_4_a_S1e_S1h (2)	640
Tabelle 6-174: Transkriptausschnitt 1_4_a_S1e_S1h (3)	641
Tabelle 6-175: Transkript 2_1_S1e_S1f.....	643
Tabelle 6-176: Transkriptausschnitt 2_1_S1e_S1f (1).....	644
Tabelle 6-177: Transkriptausschnitt 2_1_S1e_S1f (2).....	645
Tabelle 6-178: Transkriptausschnitt 2_1_S1e_S1f (3).....	646
Tabelle 6-179: Transkriptausschnitt 3_5_S1e_S1p	650
Tabelle 6-180: Transkriptausschnitt 3_5_S1e_S1p (1).....	651
Tabelle 6-181: Transkriptausschnitt 3_5_S1e_S1p (2).....	652
Tabelle 6-182: Transkriptausschnitt 3_5_S1e_S1p (3).....	653

Tabelle 6-183: Transkriptausschnitt 3_5_S1e_S1p (4).....	654
Tabelle 6-184: Transkriptausschnitt S1e_S1f.....	658
Tabelle 6-185: Transkriptausschnitt S1e_S1f (1)	659
Tabelle 6-186: Transkriptausschnitt S1e_S1f (2)	660
Tabelle 7-1: Beispiel freie Konstruktionen (1): Transkriptausschnitt 2_1_S1a_S1k.....	678
Tabelle 7-2: Beispiel freie Konstruktionen (2): Transkriptausschnitt S1a.....	678
Tabelle 7-3: Beispiel freie Konstruktionen (3):Transkriptausschnitt 2_1_S3d_S3m_2	678
Tabelle 7-4: Beispiel freie Konstruktionen (4): Transkriptausschnitt 3_5_S2d_S2c_2.....	678
Tabelle 7-5: Beispiel freie Konstruktionen (5): Transkriptausschnitt 3_5_S2d_S2c_2.....	678
Tabelle 7-6: Beispiel Mitteilungsbedürfnis übersteigt Informationsbedürfnis des Fragenden (1): Transkriptausschnitt 2_1_S1a_S1k.....	683
Tabelle 7-7: Beispiel Mitteilungsbedürfnis übersteigt Informationsbedürfnis des Fragenden (2): Transkriptausschnitt 2_3_a_S2b_S2a.....	683
Tabelle 7-8: Beispiel Informationsbedürfnis des Fragen übersteigt Mitteilungsbedürfnis des Antwortenden (1): Transkript 1_4_S2b_S2g.....	684
Tabelle 7-9: Beispiel Informationsbedürfnis des Fragen übersteigt Mitteilungsbedürfnis des Antwortenden (2): Transkriptausschnitt 3_5_S2f_S2e.....	684
Tabelle 7-10: Beispiel gezieltes Abweichen von der paradigmatischen Variation der Gegenfrage: Transkriptausschnitt 2_3_S1c_S1d_1.....	685
Tabelle 7-11: Beispiel gezieltes Abweichen von den erlernten <i>routines/patterns</i> in der Antwort (1): Transkriptausschnitt 3_5_S1a_S1d (1).....	685
Tabelle 7-12: Beispiel gezieltes Abweichen von den erlernten <i>routines/patterns</i> in der Antwort (2). Transkriptausschnitt 3_5_S1a_S1d.....	685
Tabelle 7-13: Beispiel gezieltes Abweichen von den erlernten <i>routines/patterns</i> in der Antwort (3): Transkriptausschnitt 3_1_S2b_S2c.....	685
Tabelle 7-14: Beispiel gezieltes Abweichen von den erlernten <i>routines/patterns</i> in der Antwort (5): Transkriptausschnitt 3_5_S1e_S1p.....	685
Tabelle 9-1: Transkriptausschnitt 2_L2 (1)	699
Tabelle 9-2: Transkriptausschnitt 1_L1 (1)	699
Tabelle 9-3: Transkriptausschnitt 3_L3 (1)	699
Tabelle 9-4: Transkriptausschnitt 3_L1 (1)	700
Tabelle 9-5: Transkriptausschnitt 3_L3 (2)	700
Tabelle 9-6: Transkriptausschnitt 3_L2 (1)	701
Tabelle 9-7: Transkriptausschnitt 3_L1 (2)	701
Tabelle 9-8: Transkriptausschnitt 3_L1 (3)	702
Tabelle 9-9: Transkriptausschnitt 3_L2 (2)	702
Tabelle 9-10: Transkriptausschnitt 2_L3 (1)	703
Tabelle 9-11: Transkriptausschnitt 2_L3 (2)	703
Tabelle 9-12: Transkriptausschnitt 3_L2 (3)	704

Tabellenverzeichnis

Tabelle 9-13: Transkriptausschnitt 3_L1 (4)	704
Tabelle 9-14: Transkriptausschnitt 3_L1 (5)	705
Tabelle 9-15: Transkriptausschnitt 3_L1 (6)	705
Tabelle 9-16: Transkriptausschnitt 2_L3 (3)	705
Tabelle 9-17: Transkriptausschnitt 2_L1 (1)	706
Tabelle 9-18: Transkriptausschnitt 3_L3 (3)	706
Tabelle 9-19: Transkriptausschnitt 3_L3 (4)	706
Tabelle 9-20: Transkriptausschnitt 3_L1 (7)	707
Tabelle 9-21: Transkriptausschnitt 3_L1 (8)	707
Tabelle 9-22: Transkriptausschnitt 3_L3 (5)	707
Tabelle 9-23: Transkriptausschnitt 3_L2 (4)	708
Tabelle 9-24: Transkriptausschnitt 3_L3 (6)	708
Tabelle 9-25: Transkriptausschnitt 3_L3 (7)	708
Tabelle 9-26: Transkriptausschnitt 1_L2 (1)	709
Tabelle 9-27: Transkriptausschnitt 3_L3 (8)	709
Tabelle 9-28: Transkriptausschnitt 3_L2 (5)	710
Tabelle 9-29: Transkriptausschnitt 2_L1 (2)	711
Tabelle 9-30: Transkriptausschnitt 3_L1 (9)	711
Tabelle 9-31: Transkriptausschnitt 3_L2 (5)	712
Tabelle 9-32: Transkriptausschnitt 3_L2 (6)	712
Tabelle 9-33: Transkriptausschnitt 3_L2 (7)	713
Tabelle 9-34: Transkriptausschnitt 3_L3 (9)	713
Tabelle 9-35: Transkriptausschnitt 3_L2 (8)	714
Tabelle 9-36: Transkriptausschnitt 3_L3 (10).....	714
Tabelle 9-37: Transkriptausschnitt 1_L2 (1)	715
Tabelle 9-38: Transkriptausschnitt 3_L2 (9)	719
Tabelle 9-39: Transkriptausschnitt 3_L3 (11).....	720
Tabelle 9-40: Transkriptausschnitt 3_L1 (10).....	720

Abkürzungsverzeichnis

*	eine von der Lehrkraft eingeführte, nicht zielsprachengemäße formelhafte Sequenz
Ø	durchschnittliche Wortanzahl pro Dialog
↗	Anstieg
↘	Abstieg
*	Signifikanzindizierung
**	p < 0,05
***	p < 0,01
****	p < 0,001
*****	p < 0,0001
x	keine Dialoge/Häufigkeiten vorhanden
1_1_G1	erste Unterrichtseinheit, erste Stunde, Kamera hinten [alternativ: Kamera vorne (v) 1_1_v_G1], Gruppe 1
1_1_S1a_S1b	erste Unterrichtseinheit, erste Stunde, Dialog zwischen S1a und S1b, videobasiert; eigenständig angefertigte Audioaufnahmen durch die Kinder werden wie folgt gekennzeichnet: 1_1_a_S1a_S1b; liegen mehrere Aufzeichnungen derselben Kinder während einer Unterrichtsstunde vor, so wird noch eine Nummerierung ergänzt: 1_1_S1a_S1b_1
0_L1	Lehrerinterview mit Lehrerin 1 in Phase I
1_L1	Lehrerinterview mit Lehrerin 1 nach der ersten Unterrichtseinheit
2_L1	Lehrerinterview mit Lehrerin 1 nach der zweiten Unterrichtseinheit
3_L1	abschließendes Lehrerinterview mit L1 nach der dritten Unterrichtseinheit
ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung
AG	Arbeitsgemeinschaft (freiwilliges Unterrichtsangebot)
CLT	<i>Communicative Language Teaching</i>
D	Anzahl der berücksichtigten Dialoge
DMCDC	<i>dynamic model for the cognitive development of collocations</i> (Glass 2019)
Ek	Einzelkorpus
EVENING	„Evaluation Englisch in der Grundschule“ (Groot-Wilken 2009)
f. S.	formelhafte Sequenzen
FS-Forschung	Fremdsprachenlernforschung
G1/G2/G3	Gruppe 1/Gruppe 2/Gruppe 3
GA	Gruppenarbeit
GeR	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen
HKM	Hessisches Kultusministerium
Ib	Inhaltsbereich(e)
Iw	Inhaltswort/-wörter
L	Lehrer/-in
L1	Lehrerin der Gruppe 1
L2	Lehrerin der Gruppe 2
L3	Lehrerin der Gruppe 3
L1-Forschung	Erstspracherwerbsforschung

Abkürzungsverzeichnis

L2-Forschung	Zweitsprachenerwerbsforschung
LL	<i>log likelihood</i>
L-S-Interaktion	Lehrer-Schüler-Interaktion
L-S-Dialog	Lehrer-Schüler-Dialog
LiV	Lehrkraft im Vorbereitungsdienst/Referendar(-in)
p	<i>probability</i>
PA	Partnerarbeit
phw	<i>per hundred words</i>
S1a	Schülerin a der Gruppe 1 erste Aufgabe Sprechdatenerhebung: Dialog mit der Forscherin
S1a_S1b	zweite Aufgabe Sprechdatenerhebung: <i>information gap activity</i>
SAT	<i>Skill Acquisition Theory</i>
S-S-Interaktion	Schüler-Schüler-Interaktion
S-S-Dialog	Schüler-Schüler-Dialog
SuS	Schüler/-innen
SVO-Wortstellung	Subjekt-Verb-Objekt-Wortstellung
TPR	<i>Total Physical Response</i>
TTR	<i>type-token-ratio</i>
UEI/UEII/UEIII	erste Unterrichtseinheit/zweite Unterrichtseinheit/dritte Unterrichtseinheit
UEB	Unterrichtsentwicklungsberaterin
ZdnE	Zone der nächsten Entwicklung

Anhang

A 1 Genehmigung zur Durchführung der Studie

A 1.1 Informationsschreiben an die Eltern der beteiligten Klassen und Einverständniserklärung

Liebe Eltern der Klasse xx,

als Grundschullehrerin, Unterrichtsentwicklungsberaterin und als Doktorandin am Institut für Anglistik (Abteilung Didaktik) der Justus-Liebig-Universität Gießen führe ich ein Forschungsprojekt zur Entwicklung produktiven Sprechens im Englischunterricht der Grundschule durch. Schwerpunktmäßig möchte ich mich mit dem Einsatz und des Potenzials formelhafter Sequenzen im mündlichen Sprachgebrauch beschäftigen. Mein Forschungsprojekt wurde durch die Schulkonferenz am xxxxx genehmigt. Im Rahmen des Englischunterrichts in der Klasse Ihrer Tochter/Ihres Sohnes möchte ich eine qualitative Studie durchführen (Dauer: ein Schuljahr), in der Unterrichtseinheiten so aufgebaut sind, dass bereits Gelerntes immer wieder miteinander kombiniert und in neue situative Kontexte übertragen wird. Auf diese Weise sollen die Kinder ihr produktives Sprachvermögen in der Fremdsprache erweitern und mutiger werden, mit der englischen Sprache zu experimentieren. Die Unterrichtsstunden werden von mir auf Video aufgezeichnet. Einzelne Schülerinnen und Schüler werden ggf. nach der Unterrichtseinheit gebeten, zur Umsetzung eigener Sprechabsichten Stellung zu nehmen. Die Unterrichtsvideos und Interviews werden ausschließlich durch mich aufgenommen und transkribiert, pseudonymisiert und ggf. im Rahmen der Dissertation veröffentlicht. Aus den Transkripten, die in der Veröffentlichung erscheinen, kann nicht auf einzelne Kinder, Lehrkräfte, Klassen oder Schulen rückgeschlossen werden.

Alle Aufnahmen, Angaben und Daten werden pseudonymisiert, vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben. Die Auswertung der Daten erfolgt nur im Rahmen der angegebenen Studie. Es ist auch möglich, an der Studie teilzunehmen, aber eine Teilnahme an einem Interview abzulehnen. Die Ziele und Inhalte des Englischunterrichts orientieren sich am *Hessischen Kerncurriculum Fremdsprachen für den Primarbereich* und ändern sich durch die Studie nicht. Es fallen keine zusätzlichen Unterrichtsstunden an, es fällt aber auch kein Unterricht aus.

Falls Sie der Teilnahme an der Studie nicht zustimmen, kann Ihre Tochter/Ihr Sohn dennoch am Englischunterricht der Klasse teilnehmen, der im Rahmen der Studie stattfindet. In diesem Fall wird Ihre Tochter/Ihr Sohn so platziert, dass sie/er nicht auf den Videoaufzeichnungen zu sehen ist. Sollte sie/er dennoch versehentlich auf dem Video zu sehen sein, etwa indem sie/er durch das Bild läuft, wird sie/er mit einem schwarzen Balken überblendet.

Die Beteiligung an der Studie ist freiwillig. Für Ihre Tochter/Ihren Sohn entstehen keine Rechtsnachteile, falls Sie der Teilnahme an der Studie nicht zustimmen. Die Einwilligung kann ohne Angabe von Gründen jederzeit mit Wirkung für die Zukunft widerrufen werden.

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie der Teilnahme Ihrer Tochter/Ihres Sohnes an der Studie durch die beigefügte Einverständniserklärung zustimmen und mein Forschungsvorhaben dadurch unterstützen. Gerne stehe ich Ihnen für Rückfragen jederzeit per E-Mail oder Telefon zur Verfügung.

Herzliche Grüße

(Nina Kostka)

EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG ZUR TEILNAHME AN EINER WISSENSCHAFTLICHEN UNTERSUCHUNG ZUR ENTWICKLUNG PRODUKTIVEN SPRECHENS IM ENGLISCHUNTERRICHT DER GRUNDSCHULE

Ich bin damit einverstanden, dass meine Tochter/mein Sohn _____ an dem Forschungsprojekt zur Entwicklung produktiven Sprechens im Englischunterricht der Grundschule teilnimmt.

Mir ist bewusst, dass meine Tochter/mein Sohn im Rahmen der Studie gefilmt, sie/er ggf. nach dem Unterricht interviewt und dieses akustisch aufgezeichnet wird.

Ebenso ist mir bewusst, dass alle Aufnahmen, Angaben und Daten pseudonymisiert und vertraulich behandelt werden, nicht an Dritte weitergegeben werden und die Auswertung der Daten nur im Rahmen der angegebenen Studie erfolgt. Die gesammelten Daten werden nach der Transkription und Pseudonymisierung nur im Rahmen der Studie veröffentlicht. Aus den Transkripten, die in der Veröffentlichung erscheinen, kann nicht auf einzelne Kinder, Klassen oder Schulen rückgeschlossen werden.

Mir ist bewusst, dass die Beteiligung an der Studie freiwillig ist und meiner Tochter/meinem Sohn keine Rechtsnachteile entstehen, falls ich der Teilnahme an der Studie nicht zustimme. Meine Einwilligung kann ich ohne Angabe von Gründen jederzeit und mit Wirkung für die Zukunft widerrufen.

Name Erziehungsberechtigte/r: _____

Ort, Datum/Unterschrift: _____

A 1.2 Einverständniserklärung Lehrkräfte

EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG ZUR TEILNAHME AN EINER WISSENSCHAFTLICHEN UNTERSUCHUNG ZUR ENTWICKLUNG PRODUKTIVEN SPRECHENS IM ENGLISCHUNTERRICHT DER GRUNDSCHULE

Ich bin damit einverstanden, an dem geplanten Forschungsprojekt zur Entwicklung produktiven Sprechens im Englischunterricht der Grundschule teilzunehmen.

Mir ist bewusst, dass ich dabei gefilmt werde und nach den jeweiligen Unterrichtseinheiten dazu interviewt werde. Diese Interviews werden auditiv/audiovisuell aufgezeichnet.

Ebenso ist mir bewusst, dass alle Aufnahmen, Angaben und Daten pseudonymisiert und vertraulich behandelt werden, nicht an Dritte weitergegeben werden und die Auswertung der Daten nur im Rahmen der angegebenen Studie erfolgt. Die gesammelten Daten werden nach der Transkription und Pseudonymisierung nur im Rahmen der Studie veröffentlicht. Aus den Transkripten, die in der Veröffentlichung erscheinen, kann nicht auf einzelne Kinder, Klassen, Schulen oder Lehrkräfte rückgeschlossen werden.

Mir ist bewusst, dass die Beteiligung an der Studie freiwillig ist und mir keine Rechtsnachteile entstehen, falls ich der Teilnahme an der Studie nicht zustimme. Meine Einwilligung kann ich ohne Angabe von Gründen jederzeit und mit Wirkung für die Zukunft widerrufen.

Name _____

Ort, Datum/Unterschrift _____

A 2 Datenerhebung

A 2.1 Beobachtungsbogen

A 2.1.1 Beobachtungsbogen: Lehrkraft

Beobachtungs- bogen: die Lehrkraft im Unterricht	Schule:				
	Klasse:				
	Datum:				
	Thema der Stunde:				
fremdsprachliche Kompetenz im Bereich Sprechen	Wortschatz				
	Grammatik				
	Aussprache				
	Äußerungen auf spontane Ereignisse				
Methodik und Materialeinsatz in Bezug auf...	Hörverstehen und Hör-/ Sehverstehen				
	Sprechen				
	Imitation				
	Reproduktion				
	Produktion				
	Lesen und Leseverstehen				
	Schreiben				
	Sprachmittelnd handeln				
	transkulturelle Kompetenz				
	Sprachlernkompetenz				
	sprachliche Merkmale und Besonderheiten wahrnehmen und einordnen				
	Lernfortschritte dokumentieren				
	Lerntechniken beschreiben				
weitere Aspekte	Einsatz der Muttersprache				
	Umgang mit Fehlern				
	Rituale				
zusätzliche Anmerkungen					

Skala zur Einschätzung der fremdsprachlichen Kompetenz:

0 sehr unsicher
 0- unsicher
 + eher unsicher
 ++ eher sicher
 +++ sicher
 ++++ sehr sicher

A 2.1.2 Beobachtungsbogen: Lernende

A 2.1.2.1 Beobachtungsbogen überfachliche Kompetenzen: Lernende

Beobachtungsbogen: überfachliche Kompetenzen ausgewählter Kinder		Schule:							
		Klasse:							
		Name:							
		Thema der Stunde:							
		Datum:							
personale Kompetenz	Selbstwahrnehmung								
	Selbstkonzept								
	Selbstregulierung								
Sozialkompetenz									
Lernkompetenz	Problemlösekompetenz								
	Arbeitskompetenz								
	Medienkompetenz								
Sprachkompetenz	Kommunikationskompetenz in Muttersprache								
zusätzliche Anmerkungen									

/: nicht feststellbar

Stadium der Kompetenzentwicklung: 0 bis 3 (nicht vorhanden bis stark ausgeprägt)

A 2.1.2.2 Beobachtungsbogen fachliche Kompetenzen: Lernende

Beobachtungsbogen: fachliche Kompetenzen ausgewählter Kinder		Schule:							
		Klasse:							
		Name:							
		Thema der Stunde:							
		Datum:							
kommunikative Kompetenz	Hörverstehen und Hör-/Sehverstehen								
	Sprechen								
	Imitation								
	Reproduktion								
	Produktion								
	Lesen und Leseverstehen								
	Schreiben								
	Sprachmittelfind handeln								
transkulturelle Kompetenz									
Sprachlern- kompetenz	sprachliche Merkmale und Besonderheiten wahrnehmen und einordnen								
	Lernfortschritte dokumentieren								
	Lerntechniken beschreiben								
zusätzliche Anmerkungen (auch affektive Faktoren: Freude, Motivation, Einstellung zur FS)									

/: nicht feststellbar

Stadium der Kompetenzentwicklung: 0 bis 3 (nicht vorhanden bis stark ausgeprägt)

A 2.2 Ergänzender Fragebogen zum Experteninterview (Phase I)

- Vor- und Nachname: _____
- E-Mail-Adresse: _____
- Schule/Ort: _____
- Seit wann sind Sie im Schuldienst? _____

- Welche Funktionen haben Sie an Ihrer Schule inne?
Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an!
 - ☐ Referendar/-in
 - ☐ ausgebildete Englischlehrkraft (1. und 2. Staatsexamen)
 - ☐ TV-H (Angestelltenverhältnis)
 - ☐ Vertretungslehrer/-in (ohne abgeschlossenes 2. Staatsexamen)
 - ☐ Vertretungslehrer/-in (mit abgeschlossenem 2. Staatsexamen)
 - ☐ Fachleiter/-in für Englisch
 - ☐ Schulleitung
- Ab welcher Klasse wird in Ihrer Schule Englisch unterrichtet? _____
- Wurde sich bei Ihnen an der Schule verbindlich auf ein Lehrwerk festgelegt? Wenn ja, für welches? _____
- Wie entwickeln Sie Ideen für Ihren Englischunterricht?

- Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie bereits Englisch (inklusive Referendariat)?

- In welchen Klassen unterrichten Sie zur Zeit Englisch?

- Unterrichten Sie in diesen Klassen noch weitere Fächer?

- In welchen Klassenstufen haben Sie bereits Englisch unterrichtet?

- Waren Sie für eine längere Zeit (mehr als drei Wochen) im englischsprachigen Ausland? Wenn ja, wo und wie lange?

- Haben Sie regelmäßigen Kontakt zu englischsprachigen Personen? Wenn ja, wie häufig? _____

- Wie schätzen Sie Ihre eigenen fremdsprachlichen Kompetenzen ein?

Kreuzen Sie bitte Zutreffendes an!

fremdsprachliche Kompetenz	sehr sicher	sicher	eher sicher	eher unsicher	unsicher	sehr unsicher
Wortschatz						
Grammatik						
Hörverstehen/ Hör-Sehverstehen						
Sprechen						
Aussprache/Intonation						
zusammenhängend (Vorträge)						
dialogisch (Gespräche führen)						
Lesen/Leseverstehen						
Schreiben						
Sprachmittlung						
transkulturelle Kompetenz						

A 2.3 Leitfadengestütztes retrospektives Lehrerinnen-/Lehrerinterview (Phase IV)

(orientiert an Altrichter & Posch 2007, K. Richards 2003)

Opening

- Ziel des Gesprächs benennen;
- Vorbereitung des Gesprächs anhand des Videomaterials und meiner Notizen;
- Materialien, die für das Gespräch zur Verfügung stehen: Interviewleitfaden, Beobachtungsbogen, ausgewähltes Videomaterial, Stundenübersicht);
- Vorgehen transparent machen

Eingangsfrage

- Wie haben Sie/hast Du den Verlauf der letzten Unterrichtseinheit erlebt?
- Nachfragemöglichkeiten:
 - Was ist Ihnen/Dir besonders in Erinnerung geblieben?
 - An welchen Stellen traten Schwierigkeiten auf? Wie haben Sie/hast Du diese gelöst?

Thematisch strukturierter Leitfaden

- I.** Der Lehrkraft werden exemplarische Dialogsequenzen ausgewählter Schüler/-innen auf Video gezeigt. Die nachfolgend aufgeführten Fragen beziehen sich jeweils auf den gezeigten Dialog.

Produktive Sprechentwicklung der Schüler/-innen:

- Wie würden Sie/würdest Du die fremdsprachliche Entwicklung der Schülerin/des Schülers im Vergleich zur letzten und vorletzten Unterrichtseinheit beschreiben?
- Wie geht die Schülerin/der Schüler beispielsweise mit den erlernten *patterns* um?
- Nachfragemöglichkeiten:
 - Welche Inhaltswort-*pattern*-Kombinationen basieren auf der Eigeninitiative des Kindes?
 - Was möchte die Schülerin/der Schüler möglicherweise fragen/sagen (Kommunikationsbedürfnis)?

- II.** Der Lehrkraft wird ein exemplarischer Videoausschnitt des aufgezeichneten Plenumsunterrichts gezeigt. Die Forscherin bittet die Lehrperson um eine Einschätzung der Situation und nimmt darüber hinaus Bezug auf folgende Themenbereiche:

a) Methodik:

- Welche Unterrichtsmethoden und Materialien erachten Sie/erachtest Du als besonders sinnvoll zur Förderung produktiven Sprechens?
- Gibt es Unterrichtsaktivitäten (bspw. chorisches Sprechen, Partnerarbeiten, Reflexionsphasen), von denen Sie denken/Du denkst, sie wären besonders hilfreich für die sprachliche Entwicklung einzelner Schüler/-innen gewesen?
- Nachfragemöglichkeiten:
 - Welche waren Ihrer/Deiner Meinung nach weniger ergiebig und warum?
 - Welche waren besonders für leistungsschwächere Schüler/-innen geeignet und warum?
 - Welche Rolle spielt der *5 min chat* für Ihren/Deinen Unterricht?

b) Weitere Aspekte eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts

Nachfragemöglichkeiten:

- Wie gehen Sie/geht Du mit sprachlichen und inhaltlichen Fehlern der Schüler/-innen um und warum?
- Wie schätzen Sie/schätzt Du die Bewusstmachungsphase an dieser Stelle ein? Welchem Zweck dient sie?
- Wie bewerten Sie/bewertest du rückblickend den Einsatz der deutschen Sprache an dieser Stelle?
- Welche Funktion hat für Sie/Dich das offene Unterrichtsarrangement?

c) Lehrerrolle:

- Wie haben Sie/hast Du deine Rolle als Englischlehrerin wahrgenommen?
- Nachfragemöglichkeiten:
 - Wie haben Sie/hast Du dich in dieser Situation gefühlt?
 - Entsprach der gemeinsam geplante Unterricht Ihrer/Deiner Lehrerpersönlichkeit?

d) Unterrichtsplanung und Zukunftsrelevanz

- Wenn Sie/Du an die gemeinsame Planung der Englischstunden zurückdenken/-denkst, war da etwas dabei, das für Sie/Dich neu war?
- Wie betrachten Sie/betrachtest Du rückblickend den Arbeitsaufwand für die Unterrichtsplanung im Verhältnis zu den Sprechergebnissen der Kinder?
- Was würden Sie/würdest du beibehalten, was weniger?

e) Lernziele:

- Haben sich die Ziele Ihres/Deines Englischunterrichts verändert? Wenn ja, inwiefern?
- Nachfragemöglichkeiten: Wie würden Sie/würdest Du in Zukunft das produktive Sprechen in deinem Unterricht verstärkt fördern? Hat sich da etwas verändert?

Closing

Gibt es ansonsten noch etwas, was bisher noch nicht zur Sprache gekommen ist und das Sie/Du gerne noch mitteilen möchten/möchtest?

A 2.4 Sprechdatenerhebung am Ende des Schuljahres (Phase V)

A 2.4.1 Cue card Übersicht (Aufgabe 1)



(Originalgröße DIN A4)

A 2.4.2 Fotos: Hündin der Forscherin (Aufgabe 1)



(Originalgröße DIN A6)

A 2.4.3 Information gap activity (Aufgabe 2)

quiz A

Brian



 0044/534889

 ?

 ?

 playing the guitar, riding a horse

 football player ?

 football club: Manchester United

Jane



 069/749500

 Frankfurt / Germany

 doing judo, reading books

 playing football,
chocolate ice cream

 book: Harry Potter

 star: Miley Cyrus

Sandy



 2 brothers (**Ben**: 2 years old / **Marc**: ?)

 ?

 ?

 ?

 pet: ?

 football club: Eintracht Frankfurt

Peter



 1 sister (**Judy**: 3 years old)

 2 guinea-pigs
(**Harry**: black and white,
1 year old /
Pit: brown, white, black,
2 years old)

 playing computer games,
writing e-mails

 doing homeworks, spiders

 pet: guinea pig and rabbit

 star: Bastian Schweinsteiger,
Cro

quiz B

Brian



0044/534889



London / England



cats, playing football, dancing



playing the guitar, riding a horse



football player: Wayne Rooney



football club: Manchester United

Jane



?



?



?



?



book: Harry Potter



star: ?

Sandy



2 brothers (**Ben:** 2 years old / **Marc:** 12 years old)



1 dog
(**Blacky:** black, 5 years old)



playing computer games,
writing e-mails



doing homeworks, spiders



pet: dog



football club: Eintracht Frankfurt



Peter



?



2 guinea-pigs
(**Harry:** black and white,
1 year old /
Pit: ?)



?



?



pet: ?



star: ?

A 2.5 Leitfaden Forschungstagebuch für Kooperationspartnerinnen

- Datum, Ort, Zeit, Name, Klasse
- Inhalt der Unterrichtsstunde
- eingeführte Inhaltswörter/formelhafte Sequenzen
- Schildern Sie/Schildere kurz, was Ihnen/Dir aus der heutigen Englischstunde besonders in Erinnerung geblieben ist.
- Gab es Reflexionsphasen bzw. Bewusstmachungsphasen? Wenn ja, welche.
- Wurden formelhafte Sequenzen durch die Lehrperson variiert? Wenn ja, welche? Wurden diese auch chorisch gesprochen?
- Gab es Besonderheiten im Sprechverhalten einzelner Kinder? Wenn ja, schildern Sie/schildere diese kurz.
- Gab es Schwierigkeiten in der praktischen Durchführung der Unterrichtsstunde? Wenn ja, schildern Sie/schildere diese kurz.

A 3 Quantitative Analyse²²⁸

A 3.1 Datensampling (Schülerdialoge)

	Pseudonym	Geschlecht des Kindes	UEI	UEII	UEIII	Berücksichtigung weitere Analyse
G1	S1a	M				
	S1b	M		!		
	S1c	M				
	S1d	J	!			
	S1e	M	!			
	S1f	J		!	!	x
G2	S2a	M				
	S2b	J				
	S2c	J	!			
	S2d	M		!		
	S2e	J	!			
	S2f	M		!		
G3	S3a	M				
	S3b	M	!		!	x
	S3c	J				
	S3d	M				
	S3e	M	/			x
	S3f	J				

M = Mädchen

J = Junge

! = eine Sprachaufnahme vorhanden

/ = keine Sprachaufnahme vorhanden

x = Dialoge des Kindes werden im weiteren Analyseprozess nicht berücksichtigt

²²⁸ Der Anhang dieser Forschungsarbeit enthält u. a. alle im Rahmen der quantitativen Analyse ermittelten (Teil-) Korpusgrößen, *token* und *type frequencies* (jeweils absolut und phw), Werte des *Index of Guiraud* sowie die Ergebnisse der Signifikanzberechnungen. Auf diese Weise soll eine Überprüfung der quantitativen Ergebnisse ermöglicht werden.

A 3.2 Wortanzahlen

A 3.2.1 Wortanzahlen: Gesamtkorpus/Lerngruppenteilkorpora und Schülerteilkorpora

	UEI		UEII		UEIII		Erhebung		Anzahl der berücksichtigten Einzelkorpora gesamt	Wortanzahl gesamt
	Anzahl Einzelkorpora	Wortanzahl	Anzahl Einzelkorpora	Wortanzahl	Anzahl Einzelkorpora	Wortanzahl	Anzahl Einzelkorpora	Wortanzahl		
G1	24	876	18	1376	16	1618	12	1280	70	5172
S1a	3	188	2	303	3	335	2	230	11	1056
S1b	3	123	1	87	3	376	2	280	9	866
S1c	2	71	3	235	2	225	2	178	9	709
S1d	1	36	2	207	2	212	2	161	7	616
S1e	1	61	2	109	2	138	2	202	8	510
S1f	3	68	1	58	1	89	2	229	6	444
G2	20	471	24	1029	30	1885	12	1322	86	4707
S2a	2	55	5	216	4	248	2	270	13	789
S2b	3	61	4	149	5	375	2	303	13	888
S2c	1	50	2	138	3	222	2	218	9	628
S2d	3	51	1	28	4	211	2	184	10	474
S2e	1	31	3	139	3	238	2	160	11	568
S2f	2	40	1	30	3	223	2	187	6	480
G3	16	425	32	1546	28	1802	12	628	88	4401
S3a	2	53	4	206	4	263	2	142	12	664
S3b	1	25	2	164	1	31	2	62	7	282
S3c	3	71	3	76	4	257	2	85	12	489
S3d	1	57	5	226	3	236	2	127	11	646
S3e	1	0	2	120	2	148	2	169	7	557
S3f	2	136	3	124	1	128	2	43	8	431
	60	1794	74	3951	74	5305	36	3230	244	13868
									Summe ²²⁹	14280
Ø	29,9		53,39		71,69		89,72		58,52	

Einzelkorpus = Summe der geäußerten Worte eines Kindes in einem aufgezeichneten Dialog

²²⁹ Gesamtwortzahl aller berücksichtigter Schülerdialoge

Ergebnisse der Signifikanztests auf Grundlage der Wortanzahlen im Gesamtkorpus (zeitlicher Vergleich)

LL-Werte und Signifikanzindizierung

	UEI-UEH		UEH-UEIII		UEIII-Erhebung		UEI-Erhebung		UEI-UEIII	
gesamt	↗	0,83	↗	0	↗****	20,80	↗*	6,33	↗	0,90

Signifikanzindizierung:

↗	Anstieg	*	p < 0,05	***	p < 0,001
↘	Abstieg	**	p < 0,01	****	p < 0,0001

A 3.2.2 Wortanzahlen: Teilkorpora nach Leistungsniveau

Leistungsniveau		UEI		UEH		UEIII		Erhebung		Summe	
		Ek	Wa	Ek	Wa	Ek	Wa	Ek	Wa	Ek	Wa
leistungsstark	gesamt	13	480	16	961	19	1597	10	1225	58	3038
	Ø	36,92		60,06		84,05		122,5		52,38	
mittelstark	gesamt	11	317	17	883	18	1168	12	711	58	3079
	Ø	28,81		51,94		64,89		59,25		53,09	
leistungsschwach	gesamt	5	287	8	401	9	711	8	650	30	2049
	Ø	57,4		50,13		79		81,25		68,3	

D = Anzahl der berücksichtigten Dialoge

Ek = Einzelkorpora (s.o.)

Ø = durchschnittliche Wortanzahl pro Dialog

Ergebnisse der Signifikanztests auf Grundlage der Wortanzahlen in den Teilkorpora nach Leistungsniveau (zeitlicher Vergleich)

LL-Werte und Signifikanzindizierung

	UEI-UEH		UEH-UEIII		UEIII-Erhebung		UEI-Erhebung		UEI-UEIII	
leistungsstark	↗	0,97	↗	1,02	↗****	21,02	↗	2,04	↗**	9,06
mittelstark	↗	3,34	↗	0,09	↘*	5,03	↗	0,14	↗	2,98
leistungsschwach	↘*	5,92	↗	0,42	↗	0,56	↗**	7,17	↗**	10,99

Ergebnisse der Signifikanztests auf Grundlage der Wortanzahlen in den Teilkorpora nach Leistungsniveau (Vergleich zwischen den Leistungsniveaus)

LL-Werte und Signifikanzindizierung

	leistungsstark- leistungsschwach		leistungsstark-mittelstark		mittelstark-leistungsschwach	
UEI	↗****	21,19	↘**	6,71	↗****	52,76
UEII	↘***	12,62	↘	0,10	↘***	14,11
UEIII	↘****	22,06	↘	0,11	↗****	17,16
Erhebung	↘	2,39	↘	1,35	↗*	5,71

A 3.3 Frequenzanalyse der formelhaften Sequenzen (*routines* und *patterns*) gesamt im Gesamtkorpus/in den Lerngruppenkorpora

A 3.3.1 Token-Summenwerte (phw/absolut) formelhafter Sequenzen (*routines* und *patterns*) gesamt

		G1	G2	G3	gesamt
formelhafte Sequenzen (f. S.)	<i>token frequency</i> (phw)	13,96	17,46	18,25	16,44
	<i>token frequency</i> (absolut)	722	822	803	2347
<i>routines</i>	<i>token frequency</i> (phw)	4,49	7,07	6,29	5,9
	<i>token frequency</i> (absolut)	232	333	277	842
<i>patterns</i>	<i>token frequency</i> (phw)	9,47	10,39	11,95	10,54
	<i>token frequency</i> (absolut)	490	489	526	1505

A 3.3.2 Ergebnisse der Signifikanztests auf Grundlage der *token*-Summenwerte (Vergleich zwischen *patterns* und *routines*)

berücksichtigter Korpus	G1 <i>routine-pattern</i>	G2 <i>routine-pattern</i>	G3 <i>routine-pattern</i>	gesamt <i>routine-pattern</i>
LL-Werte und Signifikanzindizierung	↗****94,26	↗****29,79	↗****78,50	↗****189,86

A 3.3.3 Token-Summenwerte (phw/absolut) formelhafter Sequenzen (*routines* und *patterns*) gesamt zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen²³⁰

		UEI			UEII			UEIII			Erhebung			gesamt
		G1	G2	G3	G1	G2	G3	G1	G2	G3	G1	G2	G3	
f. S.	<i>token frequency</i> (phw)	21,79			17,01			18,47			9,41			16,44
		19,29	25,27	24,24	14,61	19,34	17,6	14,71	19,42	20,87	8,91	10,44	8,28	
	<i>token frequency</i> (absolut)	391			672			980			304			2347
<i>routines</i>		169	119	103	201	199	272	238	366	376	114	138	52	
	<i>token frequency</i> (phw)	9,12			5,14			6,65			3,75			10,54
<i>patterns</i>	<i>token frequency</i> (absolut)	165			203			353			121			842
		63	54	48	51	82	70	71	140	142	47	57	17	
	<i>token frequency</i> (phw)	12,6			11,87			11,82			5,67			16,44
<i>patterns</i>														
	<i>token frequency</i> (absolut)	226			469			627			183			1505
		106	65	55	150	117	202	167	226	234	67	81	35	

A 3.3.4 Ergebnisse der Signifikanztests auf Grundlage der *token*-Summenwerte formelhafter Sequenzen (*routines* und *patterns*) gesamt (zeitlicher Vergleich)

		UEI-UEII		UEII-UEIII		UEIII-Erhebung		UEI-Erhebung		UEI-UEIII	
f. S.	gesamt	↘***	14,84	↗	2,73	↘****	117,31	↘****	121,31	↘**	7,46
	G1	↘*	5,84	↗	0,01	↘****	20,4	↘**	39,09	↘*	5,90
	G2	↘*	5,19	↗	0	↘****	41,87	↘****	47,39	↘*	5,95
	G3	↘**	7,28	↗*	4,63	↘****	48,94	↘**	42,88	↘	1,76
<i>routines</i>	gesamt	↘****	29,85	↗**	8,80	↘****	32,35	↘****	57,05	↘****	11,29
	G1	↗***	11,54	↗	0,85	↘	0,91	↗***	11,44	↗***	7,22
	G2	↗*	4,18	↗	0,25	↘***	12,81	↗****	25,32	↗***	6,86
	G3	↘****	21,83	↗****	15,16	↘****	22,79	↗****	29,97	↗*	4,37
<i>patterns</i>	gesamt	↘	0,54	↘	0,01	↘****	86,37	↘****	64,67	↘	0,67
	G1	↗	0,39	↗	0,24	↘****	23,91	↗****	28,10	↗	1,16
	G2	↗	1,54	↗	0,22	↘****	29,46	↗****	22,51	↗	0,97
	G3	↗	0	↗	0	↘****	26,66	↗****	15,70	↗	0

²³⁰ Die Tabelle weist einige Lücken auf, da nicht alle gruppenspezifischen *token*-Werte in phw für die Analyse benötigt wurden.

A 3.4 Frequenzanalyse der *patterns* des gemeinsamen Kerns im Gesamtkorpus/in den Lerngruppenkorpora

A 3.4.1 *Token-/Type-Summenwerte (phw/absolut) der patterns des gemeinsamen Kerns* gesamt zu den vier Erfassungs-/Erhebungsintervallen

	UEI			UEII			UEIII			Erhebung		
	G1	G2	G3	G1	G2	G3	G1	G2	G3	G1	G2	G3
<i>token frequency</i> (phw)	9,03			9,57			9,78			4,49		
	7,65	11,89	9,18	9,59	7,48	10,93	8,47	10,24	10,49	3,67	5,3	4,46
<i>token frequency</i> (absolut)	162			378			519			145		
	67	56	39	132	77	169	137	193	189	47	70	28
<i>type frequency</i> (phw)	3,85			4,96			5,15			2,91		
Inhaltswörter	3,4	6,37	4,47	5,45	4,96	5,30	4,64	6,63	5,94	2,81	3,71	4,14
<i>type frequency</i> (absolut)	69			196			273			94		
Inhaltswörter	35	30	19	75	51	82	75	125	107	36	49	26
<i>type frequency</i> (phw)	0,78			1,29			1,30			1,33		
Inhaltsbereiche	0,91	1,91	2,59	1,67	2,26	1,94	1,92	2,02	2,33	2,03	2,27	3,06
<i>type frequency</i> (absolut)	14			51			69			43		
Inhaltsbereiche	8	9	11	23	23	30	31	38	42	26	30	19
<i>Index of Guiraud</i> (Inhaltswörter)	5,42			10,08			11,98			7,81		
<i>Index of Guiraud</i> (Inhaltsbereiche)	1,1			2,62			3,03			3,57		

A 3.4.2 Ergebnisse der Signifikanztests auf Grundlage der *token-/type-Summenwerte* der *patterns* des gemeinsamen Kerns gesamt (zeitlicher Vergleich)

LL-Werte und Signifikanzindizierung

		UEI-UEII		UEII-UEIII		UEIII-Erhebung		UEI-Erhebung		UEI-UEIII	
<i>token frequency</i>	gesamt	↗	0,38	↗	0,11	↘****	78,52	↘****	37,10	↗	0,80
	G1	↗	2,33	↘	1,05	↘****	27,40	↘****	15,19	↗	0,47
	G2	↘**	6,73	↗*	5,64	↘****	24,42	↘****	19,27	↘	0,94
	G3	↗****	46,06	↘	0,15	↘****	21,10	↘**	8,65	↗	0,59
<i>type frequency</i> (Inhaltswörter)	gesamt	↗	3,44	↗	0,15	↘****	24,74	↘	3,04	↗*	4,94
	G1	↗	2,38	↘	0,98	↘*	6,38	↘	2,17	↗	0,54
	G2	↘	1,16	↗	3,19	↘***	12,82	↘*	5,17	↗	0,04
	G3	↘	0,47	↗	0,59	↘	2,92	↘	0,06	↗	1,39
<i>type frequency</i> (Inhaltsbereiche)	gesamt	↗	3,04	↗	0,00	↘	0,01	↗	3,27	↗	3,39
	G1	↗	2,37	↗	0,25	↘	0,05	↗*	4,42	↗*	3,99
	G2	↗	0,16	↗	0,15	↘	0,23	↗	0,21	↗	0,02
	G3	↗	0,64	↗	0,59	↘	0,86	↗	0,17	↗	0,09

A 3.4.3 Token-/Type-Werte (Inhaltswörter) (absolut) und *Index of Guiraud* der patterns des gemeinsamen Kerns im Einzelnen

Gesamtkorpus

Gesamtkorpus (absolut)	UEI		UEII		UEIII		Erhebung		Summe	
	<i>token</i>	<i>type</i>	<i>token</i>	<i>type</i>	<i>token</i>	<i>type</i>	<i>token</i>	<i>type</i>	<i>token</i>	<i>type</i>
<i>Can you __?</i>	0	0	0	0	27	18	9	7	36	21
<i>Do you like __?</i>	2	2	12	9	135	79	11	9	160	91
<i>Have you got __?</i>	8	2	23	12	34	15	15	8	80	27
<i>I'm __.</i>	21	11	23	11	36	15	23	10	103	28
<i>It's __.</i>	0	0	34	29	4	4	4	4	42	37
<i>My favourite __ is __.</i>	66	46	129	102	111	88	26	26	332	229
<i>My favourite __ are __.</i>	0	0	10	9	26	19	3	3	39	29
<i>What's your favourite __?</i>	65	8	147	24	146	35	54	27	412	60

<i>Index of Guiraud</i> (Inhaltswörter) Gesamtkorpus	UEI	UEII	UEIII	Erhebung	gesamt
<i>Can you __?</i>	0	0	3,46	2,33	3,5
<i>Do you like __?</i>	1,41	2,60	6,80	2,71	7,19
<i>Have you got __?</i>	0,71	2,50	2,57	2,07	3,02
<i>I'm __.</i>	2,40	2,29	2,5	2,09	2,76
<i>It's __.</i>	0	4,97	2	2	5,71
<i>My favourite __ is __.</i>	5,66	8,98	8,35	5,1	12,57
<i>My favourite __ are __.</i>	0	5,85	3,73	1,73	4,64
<i>What's your favourite __?</i>	0,99	1,98	2,9	3,67	2,96

Lerngruppenkorpora

G1 (absolut)	UEI		UEII		UEIII		Erhebung		Summe		Index of Guiraud
	token	type	token	type	token	type	token	type	token	type	
Can you __?	0	0	0	0	11	7	2	1	13	7	1,94
Do you like __?	0	0	0	0	13	8	4	4	17	10	2,43
Have you got __?	1	1	10	3	7	4	5	4	23	9	1,88
I'm __.	11	5	12	4	8	3	8	4	39	10	1,60
It's __.	0	0	17	15	0	0	2	2	19	17	3,9
My favourite __ is __.	33	24	43	39	40	32	6	6	122	91	8,24
My favourite __ are __.	0	0	2	2	6	5	0	0	8	6	2,12
What's your favourite __?	22	5	48	12	52	16	20	15	142	32	2,69
G2 (absolut)	UEI		UEII		UEIII		Erhebung		Summe		Index of Guiraud
	token	type	token	type	token	type	token	type	token	type	
Can you __?	0	0	0	0	13	10	5	4	18	12	2,83
Do you like __?	0	0	12	9	41	39	3	3	56	46	6,15
Have you got __?	7	2	13	9	15	8	8	5	43	17	2,59
I'm __.	6	6	11	7	23	12	13	7	53	19	2,61
It's __.	0	0	15	10	4	4	2	2	21	21	4,58
My favourite __ is __.	21	18	13	11	40	35	14	12	88	64	6,82
My favourite __ are __.	0	0	0	0	8	4	3	3	11	7	2,11
What's your favourite __?	22	4	13	5	49	13	22	13	106	22	2,14
G3 (absolut)	UEI		UEII		UEIII		Erhebung		Summe		Index of Guiraud
	token	type	token	type	token	type	token	type	token	type	
Can you __?	0	0	0	0	3	2	2	2	5	4	1,79
Do you like __?	2	2	0	0	81	43	4	4	87	48	5,15
Have you got __?	0	0	0	0	12	8	2	2	14	9	2,41
I'm __.	4	1	0	0	5	3	2	2	11	5	1,51
It's __.	0	0	2	2	0	0	0	0	2	1	0,71
My favourite __ is __.	12	11	73	57	31	24	6	6	122	92	8,33
My favourite __ are __.	0	0	8	7	12	10	0	0	20	16	3,58
What's your favourite __?	21	5	86	16	45	17	12	10	164	27	2,11

A 3.4.4 Token-/Type-Werte (Inhaltswörter) (phw) der *patterns* des gemeinsamen Kerns im Einzelnen

Gesamtkorpus (phw)	UEI		UEII		UEIII		Erhebung		Summe	
	token	type	token	type	token	type	token	type	token	type
<i>Can you __?</i>	0	0	0	0	0,51	0,34	0,28	0,22	0,25	0,15
<i>Do you like __?</i>	0,11	0,11	0,30	0,23	2,54	1,49	0,34	0,28	1,12	0,64
<i>Have you got __?</i>	0,45	0,11	0,58	0,30	0,64	0,28	0,46	0,25	0,56	0,19
<i>I'm __.</i>	1,17	0,61	0,58	0,25	0,68	0,28	0,71	0,31	0,72	0,2
<i>It's __.</i>	0	0	0,86	0,73	0,08	0,08	0,12	0,12	0,29	0,26
<i>My favourite __ is __.</i>	3,68	2,56	3,26	2,58	2,09	1,66	0,80	0,80	2,32	1,6
<i>My favourite __ are __.</i>	0	0	0,25	0,23	0,49	0,36	0,09	0,09	0,27	0,2
<i>What's your favourite __?</i>	3,62	0,45	3,72	0,61	2,75	0,66	1,95	0,84	2,89	0,42
G1 (phw)	UEI		UEII		UEIII		Erhebung		Summe	
	token	type	token	type	token	type	token	type	token	type
<i>Can you __?</i>	0	0	0	0	0,68	0,43	0,16	0,08	0,25	0,14
<i>Do you like __?</i>	0	0	0	0	0,80	0,49	0,31	0,31	0,33	0,19
<i>Have you got __?</i>	0,11	0,11	0,73	0,22	0,43	0,25	0,39	0,31	0,44	0,17
<i>I'm __.</i>	1,22	0,56	0,87	0,29	0,49	0,19	0,62	0,31	0,75	0,19
<i>It's __.</i>	0	0	1,24	1,09	0	0	0,16	0,16	0,37	0,33
<i>My favourite __ is __.</i>	3,77	2,74	3,12	2,83	2,47	1,98	0,47	0,47	2,36	0,37
<i>My favourite __ are __.</i>	0	0	0,15	0,15	0,68	0,31	0	0	0,15	0,12
<i>What's your favourite __?</i>	2,51	0,57	3,49	0,87	3,21	0,99	1,56	1,17	2,75	0,62
G2 (phw)	UEI		UEII		UEIII		Erhebung		Summe	
	token	type	token	type	token	type	token	type	token	type
<i>Can you __?</i>	0	0	0	0	0,69	0,53	0,38	0,3	0,38	0,25
<i>Do you like __?</i>	0	0	1,17	0,87	2,18	2,07	0,23	0,23	1,19	0,98
<i>Have you got __?</i>	1,49	0,42	1,26	0,87	0,8	0,42	0,61	0,38	0,91	0,36
<i>I'm __.</i>	1,27	1,27	1,07	0,68	1,22	0,64	0,98	0,53	1,13	0,4
<i>It's __.</i>	0	0	1,46	0,97	0,21	0,21	0,15	0,15	0,45	0,45
<i>My favourite __ is __.</i>	4,46	3,82	1,26	1,07	2,12	1,86	1,06	0,91	1,87	1,36
<i>My favourite __ are __.</i>	0	0	0	0	0,42	0,21	0,23	0,23	0,23	0,15
<i>What's your favourite __?</i>	4,67	0,85	1,26	0,49	2,6	0,69	1,66	0,98	2,25	0,47
G3 (phw)	UEI		UEII		UEIII		Erhebung		Summe	
	token	type	token	type	token	type	token	type	token	type
<i>Can you __?</i>	0	0	0	0	0,17	0,11	0,32	0,32	0,11	0,09
<i>Do you like __?</i>	0,47	0,47	0	0	4,5	2,39	0,64	0,64	1,98	1,09
<i>Have you got __?</i>	0	0	0	0	0,66	0,44	0,32	0,32	0,32	0,2
<i>I'm __.</i>	0,94	0,24	0	0	0,28	0,17	0,32	0,32	0,25	0,11
<i>It's __.</i>	0	0	0,13	0,13	0	0	0	0	0,05	0,02
<i>My favourite __ is __.</i>	2,82	2,59	4,72	3,69	1,72	1,33	0,96	0,96	2,91	2,09
<i>My favourite __ are __.</i>	0	0	0,52	0,45	0,67	0,55	0	0	0,45	0,36
<i>What's your favourite __?</i>	4,94	1,18	5,56	1,03	2,5	0,94	1,91	1,59	3,73	0,61

A 3.4.5 Ergebnisse der Signifikanztests auf Grundlage der *token*-/*type*-Werte (Inhaltswörter) der einzelnen *patterns* des gemeinsamen Kerns (zeitlicher Vergleich)

LL(log likelihood)-Werte und Signifikanzindizierung

		UEI-UEII				UEII-UEIII				UEIII-Erhebung				UEI-Erhebung				UEI-UEIII			
		<i>token</i>		<i>type</i>		<i>token</i>		<i>type</i>		<i>token</i>		<i>type</i>		<i>token</i>		<i>type</i>		<i>token</i>		<i>type</i>	
<i>Can you _?</i>	ges.	x		x		∧**	10,02	∧****	20,04	∨	2,69	∨	1,08	∧**	7,95	∧*	6,18	∧****	15,73	∧**	10,49
	G1	x		x		∧***	13,54	∧**	8,62	∨*	4,93	∨	3,77	∧	2,13	∧	1,04	∧**	9,71	∧*	6,06
	G2	x		x		∧***	11,33	∧**	8,71	∨	1,41	∨	0,97	∧	3,05	∧	2,44	∧*	5,80	∧*	4,46
	G3	x		x		∧	3,72	∧	2,48	∧	0,48	∧	1,06	∧	2,07	∧	2,07	∧	1,27	∧	0,85
<i>Do you like _?</i>	ges.	∧	2,16	∧	0,96	∧****	87,59	∧****	45,18	∨****	71,78	∨****	34,56	∧	2,68	∧	1,64	∧****	63,28	∧****	32,77
	G1	x		x		∧****	16,00	∧**	9,85	∨	3,14	∨	0,59	∧*	4,25	∧*	4,17	∧***	11,48	∧**	6,92
	G2	∧**	9,05	∧**	6,78	∧*	4,00	∧*	6,39	∨****	26,99	∨****	25,15	∧	1,83	∧	1,83	∧****	18,29	∧****	17,40
	G3	∨*	6,14	∨*	6,14	∧****	100,35	∧****	53,27	∨****	27,00	∨**	9,18	∧	0,13	∧	0,13	∧****	22,08	∧**	8,47
<i>Have you got _?</i>	ges.	∧	0,44	∧	2,16	∧	0,22	∨	0,03	∨	0,94	∨	0,09	∧	0,01	∧	1,18	∧	1,08	∧	1,93
	G1	∧*	5,04	∧	0,37	∨**	1,13	∧	0,03	∨	0,03	∧	0,11	∧	1,68	∧	0,97	∧	2,21	∧	0,50
	G2	∨	0,12	∧	0,99	∨	1,46	∨	2,20	∨	0,40	∨	0,04	∨	2,86	∨	0,02	∨	1,71	=	0
	G3	x		x		∧****	14,87	∧**	9,91	∨	1,41	∨	0,19	∧	2,07	∧	2,07	∧*	5,51	∧	3,39
<i>I'm _.</i>	ges.	∨*	5,20	∨	3,34	∧	0,33	∧	0	∨	0,03	∧	0,05	∨	2,66	∨	2,43	∨	3,72	∨	3,57
	G1	∨	0,75	∨	0,94	∨*	1,58	∨	0,35	∧	0,22	∧	0,47	∨	2,13	∨	0,81	∨*	3,87	∨	2,47
	G2	∨	0,12	∨	1,23	∧	0,13	∨	0,02	∨	0,39	∨	0,15	∨	0,27	∨	2,36	∨	0,01	∨	1,76
	G3	∨****	12,27	∨	3,07	∧*	6,19	∧	3,72	∧	0,03	∧	0,48	∨	1,69	∧	0,06	∨	3,00	∨	0,08

Anhang

		UEI-UEII				UEII-UEIII				UEIII-Erhebung				UEI-Erhebung				UEI-UEIII			
		token		type		token		type		token		type		token		type		token		type	
It's_	ges.	↗****	25,46	↗****	21,71	↘****	36,77	↘****	29,45	↗	1,15	↗	0,49	↗	3,53	↗	3,53	↗	2,33	↗	2,33
	G1	↗****	16,75	↗****	14,78	↘****	26,43	↘****	23,32	↗	3,27	↗	3,27	↗	2,13	↗	2,09	x		x	
	G2	↗****	11,31	↗***	7,54	↘****	15,16	↘**	7,55	↘	0,16	↘	0,16	↗	1,22	↗	1,22	↗	1,78	↗	1,78
	G3	↗	0,97	↗	0,97	↘*	3,09	↘	3,09	x		x		x		x		x		x	
My favourite is_	ges.	↘	0,61	↗	0	↘**	9,07	↘**	9,27	↘****	22,96	↘***	11,80	↘****	49,35	↘****	23,53	↘***	12,43	↘*	5,44
	G1	↘	0,65	↗	0,02	↘	1,14	↘	2,29	↘****	20,81	↘	1,69	↘****	31,37	↘****	19,46	↘	2,79	↘	1,43
	G2	↘***	13,22	↘***	11,5	↗	2,86	↗	2,79	↘*	5,52	↘*	5,07	↘***	17,57	↘***	15,06	↘**	6,91	↘	0,07
	G3	↗	3,07	↗	1,25	↘****	24,50	↘	19,37	↘	1,98	↗	0,56	↘**	5,06	↘*	4,09	↗	1,96	↘	3,03
My favourite are_	ges.	↗***	7,49	↗***	6,74	↗	1,10	↗	1,31	↘***	11,27	↗*	6,37	↗	2,65	↗	2,65	↗****	15,15	↗****	11,07
	G1	↗	1,97	↗	2,01	↗	1,50	↗	0,89	↘**	6,99	↘****	37,3	x		x		↗*	5,30	↗*	4,33
	G2	x		x		↗***	6,97	↗	3,48	↘	0,93	↗	0,01	↗	1,83	↗	1,83	↗	3,57	↗*	5,64
	G3	↗*	3,89	↗	3,40	↗	0,31	↗	0,17	↘**	7,18	↘*	5,98	x		x		↗*	5,08	↗*	4,24
What's your favourite?	ges.	↗	0,03	↗	0,46	↘*	5,08	↗	0,10	↘**	10,49	↗	0,84	↘****	17,63	↗	2,70	↘	3,28	↗	1,08
	G1	↗	1,69	↗	0,67	↘	0,17	↗	0,11	↘**	8,22	↗	0,22	↘	2,12	↗	0,07	↗	1,18	↗	1,26
	G2	↘****	14,59	↘	0,67	↗*	6,08	↗	0,46	↘	3,17	↗	0,81	↘****	11,23	↗	0,07	↗*	4,80	↘	0,13
	G3	↗	0,24	↘	0,06	↘****	20,10	↘	0,07	↘	0,2	↗	1,63	↘**	7,25	↗	0,31	↗*	6,06	↘	0,18

		Signifikanzindizierung:			
↗	Anstieg	*	p < 0,05	=	gleiche Werte
↘	Abstieg	**	p < 0,01	x	keine Häufigkeit vorhanden
		***	p < 0,001		
		****	p < 0,0001		

A 3.4.6 Type-Werte (Inhaltsbereiche) (phw/absolut) und *Index of Guiraud* der patterns des gemeinsamen Kerns im Einzelnen

Gesamtkorpus

type frequency (Inhaltsbereiche) Gesamtkorpus	UEI		UEII		UEIII		Erhebung		Summe	
	absolut	phw	absolut	phw	absolut	phw	absolut	phw	absolut	phw
Can you __?	0	0	0	0	2	0,04	2	0,06	3	0,02
Do you like __?	2	0,11	5	0,13	15	0,28	4	0,12	19	0,13
Have you got __?	1	0,06	9	0,23	5	0,09	5	0,15	15	0,11
I'm __.	2	0,11	2	0,05	9	0,17	6	0,19	6	0,04
It's __.	0	0	5	0,1	4	0,08	4	0,12	11	0,08
My favourite __ is __.	4	0,22	12	0,3	18	0,34	9	0,28	20	0,14
My favourite __ are __.	0	0	5	0,13	7	0,13	3	0,09	12	0,08
What's your favourite __?	7	0,39	15	0,38	19	0,36	13	0,4	28	0,2

<i>Index of Guiraud</i> (Inhaltsbereiche) Gesamtkorpus	UEI	UEII	UEIII	Erhebung	gesamt
Can you __?	0	0	0,38	0,67	0,5
Do you like __?	1,41	1,44	1,29	1,21	1,5
Have you got __?	0,35	1,88	0,86	1,29	1,68
I'm __.	0,44	0,42	1,5	1,25	0,59
It's __.	0	0,86	2	2	1,7
My favourite __ is __.	0,49	1,06	1,71	1,77	1,1
My favourite __ are __.	0	1,58	1,37	1,73	1,92
What's your favourite __?	0,87	1,24	1,57	1,77	1,38

Lerngruppenkorpora

type frequency (Inhaltsbereiche) G1	UEI		UEII		UEIII		Erhebung		Summe	
	absolut	phw	absolut	phw	absolut	phw	absolut	phw	absolut	phw
<i>Can you __?</i>	0	0	0	0	1	0,06	1	0,08	1	0,02
<i>Do you like __?</i>	0	0	0	0	2	0,12	1	0,08	2	0,04
<i>Have you got __?</i>	1	0,11	3	0,22	2	0,12	4	0,31	7	0,14
<i>I'm __.</i>	1	0,11	1	0,07	2	0,12	3	0,23	4	0,08
<i>It's __.</i>	0	0	3	0,22	0	0	2	0,08	6	0,12
<i>My favourite __ is __.</i>	3	0,33	7	0,51	9	0,56	5	0,39	11	0,21
<i>My favourite __ are __.</i>	0	0	1	0,07	3	0,19	0	0	3	0,06
<i>What's your favourite __?</i>	4	0,45	8	0,58	10	0,62	10	0,78	15	0,29
G2	UEI		UEII		UEIII		Erhebung		Summe	
	absolut	phw	absolut	phw	absolut	phw	absolut	phw	absolut	phw
<i>Can you __?</i>	0	0	0	0	2	0,11	2	0,15	3	0,06
<i>Do you like __?</i>	0	0	5	0,49	10	0,53	2	0,15	14	0,3
<i>Have you got __?</i>	1	0,21	7	0,68	3	0,16	2	0,15	9	0,19
<i>I'm __.</i>	2	0,42	2	0,19	3	0,16	3	0,23	6	0,13
<i>It's __.</i>	0	0	1	0,1	3	0,16	2	0,15	7	0,15
<i>My favourite __ is __.</i>	3	0,64	4	0,39	8	0,42	6	0,45	9	0,19
<i>My favourite __ are __.</i>	0	0	0	0	2	0,11	3	0,23	4	0,08
<i>What's your favourite __?</i>	4	0,85	4	0,39	7	0,37	11	0,83	12	0,25
G3	UEI		UEII		UEIII		Erhebung		Summe	
	absolut	phw	absolut	phw	absolut	phw	absolut	phw	absolut	phw
<i>Can you __?</i>	0	0	0	0	1	0,06	1	0,16	1	0,02
<i>Do you like __?</i>	2	0,47	0	0	11	0,61	3	0,48	11	0,25
<i>Have you got __?</i>	0	0	0	0	3	0,17	3	0,32	3	0,07
<i>I'm __.</i>	1	0,24	0	0	2	0,11	2	0,32	5	0,11
<i>It's __.</i>	0	0	1	0,06	0	0	0	0	1	0,02
<i>My favourite __ is __.</i>	4	0,94	11	0,71	10	0,55	5	0,8	15	0,34
<i>My favourite __ are __.</i>	0	0	5	0,32	6	0,33	0	0	9	10,2
<i>What's your favourite __?</i>	5	1,18	14	0,91	13	0,72	7	1,11	17	0,39

A 3.4.7 Ergebnisse der Signifikanztests auf Grundlage der *type*-Werte (Inhaltsbereiche) der einzelnen *patterns* des gemeinsamen Kerns (zeitlicher Vergleich)

LL(log likelihood)-Werte und Signifikanzindizierung

		UEI-UEII		UEII-UEIII		UEIII-Erhebung		UEI-Erhebung		UEI-UEIII	
Can you _?	ges.	x		↗	2,23	↗	0,24	↗	1,77	↗	1,5
	G1	x		↗	1,23	↗	0,03	↗	1,04	↗	0,87
	G2	x		↗	1,74	↗	0,13	↗	1,22	↗	0,89
	G3	x		↗	1,24	↗	0,53	↗	1,03	↗	0,42
Do you like _?	ges.	↗	0,02	↗	2,72	↘	2,48	↗	0,01	↗	3,57
	G1	x		↗	2,46	↘	0,15	↗	1,04	↗	1,73
	G2	↗	3,77	↗	0,03	↘	3,36	↗	1,22	↗*	4,46
	G3	↘*	6,14	↗***	13,63	↘	0,15	↗	0	↗	0,12
Have you got _?	ges.	↗	2,56	↘	3,73	↗	1,16	↗	1,07	↗	0,32
	G1	↗	0,35	↘	0,4	↗	1,23	↗	0,97	↗	0
	G2	↗	1,56	↘*	4,97	↘	0	↘!	0,07	↘	0,06
	G3	x		↗	3,72	↗	1,59	↗	3,1	↗	1,27
I'm _.	ges.	↘	0,61	↗	0,6	↘	0	↗	0,04	↗	0,02
	G1	↘	0,10	↗	0,2	↗	0,5	↗	0,43	↗	0
	G2	↘	0,6	↘	0,05	↗	0,19	↘	0,45	↘	1,05
	G3	↘	3,07	↗	2,48	↗	1,06	↗!	0,06	↘	0,34
It's _.	ges.	↗	2,99	↘	0,59	↗	1,07	↗	3,53	↗	2,25
	G1	↗	2,96	↘*	4,66	↗	3,27	↗	2,09	x	
	G2	↗	0,75	↗	0,2	↘	0	↗	1,22	↗	1,34
	G3	↗	0,49	↘	1,55	x		x		x	
My favourite is _.	ges.	↗	0,3	↗	0,09	↘	0,24	↗	0,14	↗	1,93
	G1	↗	0,34	↗	0,03	↘	0,41	↗	0,03	↗	0,57
	G2	↘	0,4	↗	0,02	↗	0,02	↘	0,22	↘	0,34
	G3	↘	0,22	↘	0,32	↗	0,42	↘	0,06	↘	0,73
My favourite are _.	ges.	↗	3,74	↗	0,01	↘	0,27	↗	2,65	↗*	5,24
	G1	↗	0,99	↗	0,75	↘	3,5	x		↗	2,60
	G2	x	0	↗	1,74	↗	0,71	↗	1,83	↗	0,89
	G3	↗	2,43	↗	0	↘	3,59	x		↗	2,54
What's your favourite _?	ges.	↘	0	↘	0,2	↗	0,1	↗	0	↘	0,23
	G1	↗	0,16	↗	0,02	↗	0,27	↗	0,88	↗	0,27
	G2	↘	1,19	↘	0,01	↗	2,88	↘	0	↘	1,58
	G3	↘	0,24	↘	0,35	↗	0,82	↘	0,01	↘	0,8

A 3.4.8 Übersicht der im Unterricht eingeführten Inhaltsbereiche (Vergleich Phase I bis Erhebungsphase)

Im Unterricht eingeführte Inhaltsbereiche					
Beginn des Schuljahres (Phase I)			Ende des Schuljahres (Erhebungsphase)		
G1	G2	G3	G1	G2	G3
<i>numbers, colours, school things</i>			<i>numbers, colours, school things</i> ----- UEI: <i>pets</i> , UEII: <i>weather, clothes, countries of United Kingdom & Ireland</i> UEIII: <i>free time activities</i> ----- <i>parts of the body, persons/family, Christmas, Easter</i>		
			<i>food</i>	<i>days of the week, months</i>	<i>food, days of the week, months, seasons</i>
		<i>pets, food</i>			

A 3.5 Frequenzanalyse der Teilkorpora nach Leistungsniveau

A 3.5.1 Token-Werte (absolut) der formelhaften Sequenzen (*routines* und *patterns*) gesamt

		UEI	UEII	UEIII	Erhebung	Summe <i>tokens</i>
leistungs- stark	f.S. gesamt	97	166	255	91	609
	<i>routines</i> gesamt	33	59	94	38	224
	<i>patterns</i> gesamt	64	107	161	53	385
mittel- stark	f.S. gesamt	85	161	278	90	614
	<i>routines</i> gesamt	45	50	91	30	216
	<i>patterns</i> gesamt	40	111	187	60	398
leistungs- schwach	f.S. gesamt	52	75	136	84	347
	<i>routines</i> gesamt	20	24	49	33	126
	<i>patterns</i> gesamt	32	51	87	51	221

A 3.5.2 Ergebnisse der Signifikanztests auf Grundlage der *token*-Werte (absolut) der *routines* und *patterns* gesamt (Vergleich zwischen *routines* und *patterns*)

Token-Werte (absolut), LL(*log likelihood*)-Werte und Signifikanzindizierung

	UEI			UEII			UEIII			Erhebung			gesamt		
	<i>routines</i>	<i>patterns</i>	LL	<i>routines</i>	<i>patterns</i>	LL	<i>routines</i>	<i>patterns</i>	LL	<i>routines</i>	<i>patterns</i>	LL	<i>routines</i>	<i>patterns</i>	LL
leistungsstark	33	64	↗** 10,1	59	107	↗*** 14,08	94	161	↗**** 17,81	38	53	↗ 2,48	224	385	↗**** 43,07
mittelmittelstark	45	40	↘ 0,29	50	111	↗**** 23,7	91	187	↗**** 33,84	30	60	↗** 10,19	216	398	↗**** 54,77
leistungsschwach	20	32	↗ 2,79	24	51	↗** 9,94	49	87	↗** 10,76	33	51	↗* 3,89	126	221	↗**** 55,39

A 3.5.3 Ergebnisse der Signifikanztests auf Grundlage der *token*-Werte der formelhaften Sequenzen (*routines* und *patterns*) gesamt (Vergleich der Leistungsniveaus)

LL(*log likelihood*)-Werte und Signifikanzindizierung

	leistungsstark-mittelmittelstark	leistungsstark-leistungsschwach	leistungsschwach-mittelmittelstark
f. S. gesamt	↘ 0,01	↘* 6,38	↗* 6,00
<i>routines</i>	↘ 0,27	↘ 2,70	↗ 1,40
<i>patterns</i>	↗ 0,08	↘ 3,70	↗* 4,73

A 3.5.4 Token-/Type-Werte (phw) der patterns *What's your favourite_?*, *My favourite_is_.* und *My favourite_are_.* gesamt

(phw)		UEI	UEII	UEIII	Erhebung
leistungsstark	<i>tokens</i>	7,71	4,47	4,57	1,39
	<i>types</i> (Inhaltswörter)	4,38	2,6	2,63	1,14
	<i>types</i> (Inhaltsbereiche)	1,67	2,6	1,57	0,98
mittelstark	<i>tokens</i>	7,26	7,7	6,68	4,5
	<i>types</i> (Inhaltswörter)	3,79	5,1	4,97	3,66
	<i>types</i> (Inhaltsbereiche)	2,21	2,15	1,97	2,39
leistungsschwach	<i>tokens</i>	6,62	7,48	5,63	4,92
	<i>types</i> (Inhaltswörter)	5,57	6,23	4,22	4
	<i>types</i> (Inhaltsbereiche)	2,44	4,49	2,53	2,77

A 3.5.5 Token-/Type-Werte (absolut) und *Index of Guiraud* der patterns *What's your favourite_?*, *My favourite_is_.* und *My favourite_are_.* gesamt

(absolut)		UEI	UEII	UEIII	Erhebung
leistungsstark	<i>tokens</i>	37	43	73	17
	<i>types</i> (Inhaltswörter)	21	25	42	14
	<i>types</i> (Inhaltsbereiche)	8	25	25	12
	<i>Index of Guiraud</i> (Inhaltswörter)	3,45	3,81	4,98	3,4
	<i>Index of Guiraud</i> (Inhaltsbereiche)	1,32	3,81	2,97	2,91
mittelstark	<i>tokens</i>	23	68	78	32
	<i>types</i> (Inhaltswörter)	12	45	58	26
	<i>types</i> (Inhaltsbereiche)	7	19	23	17
	<i>Index of Guiraud</i> (Inhaltswörter)	2,5	5,46	6,57	4,6
	<i>Index of Guiraud</i> (Inhaltsbereiche)	1,46	2,3	2,6	3,01
leistungsschwach	<i>tokens</i>	19	30	40	32
	<i>types</i> (Inhaltswörter)	16	25	30	26
	<i>types</i> (Inhaltsbereiche)	7	18	18	18
	<i>Index of Guiraud</i> (Inhaltswörter)	3,67	4,56	4,74	4,6
	<i>Index of Guiraud</i> (Inhaltsbereiche)	1,61	3,29	2,85	3,18

A 3.5.6 Ergebnisse der Signifikanztests auf Grundlage der *token-/type*-Werte der patterns *What's your favourite_?*, *My favourite_is_.* und *My favourite_are_.* gesamt (zeitlicher Vergleich)

LL(*log likelihood*)-Werte und Signifikanzindizierung

		UEI-UEII		UEII-UEIII		UEIII-Erhebung		UEI-Erhebung		UEI-UEIII	
leistungsstark	<i>tokens</i>	↘*	5,74	↘	0,01	↘****	24,26	↘****	37,77	↘*	6,28
	<i>types</i> (Inhaltswörter)	↘	3,01	↗	0	↘**	8,21	↘****	15,38	↘	3,40
	<i>types</i> (Inhaltsbereiche)	↗	1,29	↘	3,19	↘	1,87	↘	1,3	↘	0,02
mittelstark	<i>tokens</i>	↗	0,06	↘	0,73	↘	3,71	↘	2,95	↘	0,12
	<i>types</i> (Inhaltswörter)	↗	0,89	↘	0,02	↘	1,74	↘	0,01	↗	0,78
	<i>types</i> (Inhaltsbereiche)	↗	0	↘	0,08	↗	0,36	↗	0,03	↘	0,07
leistungs-schwach	<i>tokens</i>	↗	0,18	↘	1,37	↘	0,32	↘	1,02	↘	0,33
	<i>types</i> (Inhaltswörter)	↗	0,12	↘	2,04	↘	0,04	↘	1,06	↘	0,79
	<i>types</i> (Inhaltsbereiche)	↗	2,03	↘	2,91	↗	0,07	↗	0,08	↗	0,01

A 3.5.7 Ergebnisse der Signifikanztests auf Grundlage der *token-/type*-Werte der *patterns* *What's your favourite_?*, *My favourite_is_.* und *My favourite_are_.* gesamt (Vergleich der Leistungsniveaus)

LL-Werte und Signifikanzindizierung

		leistungsstark- mittelstark		leistungsstark- leistungsschwach		leistungsschwach- mittelstark	
UEI	<i>tokens</i>	↘	0,05	↘	0,30	↗	0,09
	<i>types</i> (Inhaltswörter)	↘	0,16	↗	0,53	↘	1,04
	<i>types</i> (Inhaltsbereiche)	↗	0,29	↗	0,53	↘	0,03
UEII	<i>tokens</i>	↗***	7,99	↗*	4,48	↗	0,02
	<i>types</i> (Inhaltswörter)	↗***	7,61	↗***	9,26	↘	0,64
	<i>types</i> (Inhaltsbereiche)	↘	0,39	↗	2,99	↘*	4,86
UEIII	<i>tokens</i>	↗*	5,41	↗	1,09	↗	0,79
	<i>types</i> (Inhaltswörter)	↗***	10,01	↗	3,78	↘	0,53
	<i>types</i> (Inhaltsbereiche)	↗	0,63	↗	2,34	↘	0,53
Erhebung	<i>tokens</i>	↗****	16,41	↗****	19,01	↘	0,13
	<i>types</i> (Inhaltswörter)	↗***	13,11	↗****	15,21	↘	0,1
	<i>types</i> (Inhaltsbereiche)	↗*	5,71	↗**	7,97	↘	0,19

A 3.5.8 Token-Werte (absolut) der patterns *What's your favourite_?*, *My favourite_is_.* und *My favourite_are_.* im Einzelnen

	UEI			UEII			UEIII			Erhebung		
	<i>What's your favourite_?</i>	<i>My favourite_is_.</i> <i>My favourite_are_.</i>		<i>What's your favourite_?</i>	<i>My favourite_is_.</i> <i>My favourite_are_.</i>		<i>What's your favourite_?</i>	<i>My favourite_is_.</i> <i>My favourite_are_.</i>		<i>What's your favourite_?</i>	<i>My favourite_is_.</i> <i>My favourite_are_.</i>	
S1a	6	6	0	6	4	2	8	2	5	1	0	0
S1b	2	6	0	1	2	0	5	8	0	0	0	0
S2a	0	4	0	3	3	0	7	5	0	6	3	0
S2b	3	3	0	3	2	0	9	3	3	1	0	0
S3a	4	3	0	8	9	0	11	5	2	4	2	0
gesamt	15	22	0	21	20	2	40	23	10	12	5	0
S1c	3	1	0	15	12	0	11	3	0	5	3	0
S1d	0	2	0	8	8	0	9	10	0	1	2	0
S2d	4	0	0	0	0	0	5	7	0	3	5	0
S2e	3	0	0	1	1	0	6	8	0	2	2	0
S3c	3	3	0	3	3	0	6	8	0	2	0	0
S3d	2	2	0	8	9	0	8	5	1	4	3	0
gesamt	15	8	0	35	33	0	36	41	1	17	15	0
S1e	3	3	0	3	4	0	5	5	0	7	3	0
S2c	0	4	0	1	2	0	7	8	1	8	3	3
S2f	0	4	0	0	0	0	5	6	0	5	3	0
S3f	3	2	0	12	8	0	1	2	0	0	0	0
gesamt	6	13	0	16	14	0	18	21	1	20	9	3

A 3.5.9 Token-Werte (phw) der patterns *What's your favourite_?*, *My favourite_is_.* und *My favourite_are_.* im Einzelnen

	UEI			UEII			UEIII			Erhebung		
	<i>What's your favourite_?</i>	<i>My favourite_is_.</i> <i>My favourite_are_.</i>		<i>What's your favourite_?</i>	<i>My favourite_is_.</i> <i>My favourite_are_.</i>		<i>What's your favourite_?</i>	<i>My favourite_is_.</i> <i>My favourite_are_.</i>		<i>What's your favourite_?</i>	<i>My favourite_is_.</i> <i>My favourite_are_.</i>	
leistungsstark	3,13	4,58	0	2,19	2,08	0,21	2,5	1,44	0,63	0,98	0,41	0
mittelstark	4,73	2,52	0	3,96	3,74	0	3,08	3,51	0,09	2,39	2,11	0
leistungsschwach	2,09	4,53	0	3,99	3,49	0	2,53	2,95	0,14	3,08	1,38	0,46

A 3.5.10 Ergebnisse der Signifikanztests auf Grundlage der *token*-Werte der *patterns* *What's your favourite_?*, *My favourite_is_.* und *My favourite_are_.* im Einzelnen (zeitlicher Vergleich)

LL-Werte und Signifikanzindizierung

	UEI-UEII			UEII-UEIII			UEIII-Erhebung			UEI-Erhebung			UEI-UEIII		
<i>token frequency</i>	<i>What's your favourite_?</i>	<i>My favourite_is_.</i>	<i>My favourite_are_.</i>	<i>What's your favourite_?</i>	<i>My favourite_is_.</i>	<i>My favourite_are_.</i>	<i>What's your favourite_?</i>	<i>My favourite_is_.</i>	<i>My favourite_are_.</i>	<i>What's your favourite_?</i>	<i>My favourite_is_.</i>	<i>My favourite_are_.</i>	<i>What's your favourite_?</i>	<i>My favourite_is_.</i>	<i>My favourite_are_.</i>
leistungsstark	↘ 1,09	↗* 6,45	↗ 1,62	↗ 0,26	↘ 1,43	↗ 2,52	↘** 9,39	↘ 8,26	↘*** 11,39	↘** 8,87	↘**** 33,20	x	↘ 0,52	↘*** 14,18	↗** 5,26
mittelstark	↘ 0,32	↗ 1,07	x	↘ 1,12	↘ 0,07	↗ 1,13	↘ 0,77	↘ 3,06	↘ 0,95	↘ 3,59	↘ 0,16	x	↘ 1,83	↗ 0,78	↗ 0,48
leistungsschwach	↗ 1,98	↘ 0,45	x	↘ 1,72	↘ 0,23	↗ 0,89	↗ 0,36	↗* 3,92	↗ 1,23	↘** 0,74	↘ 7,58	2,19	↗ 0,17	↗ 1,41	↗ 0,68

A 3.5.11 Type-Werte (absolut) der *patterns* *What's your favourite_?*, *My favourite_is_.* und *My favourite_are_.* im Einzelnen

	UEI			UEII			UEIII			Erhebung		
	<i>What's your favourite_?</i>	<i>My favourite_is_.</i>	<i>My favourite_are_.</i>	<i>What's your favourite_?</i>	<i>My favourite_is_.</i>	<i>My favourite_are_.</i>	<i>What's your favourite_?</i>	<i>My favourite_is_.</i>	<i>My favourite_are_.</i>	<i>What's your favourite_?</i>	<i>My favourite_is_.</i>	<i>My favourite_are_.</i>
S1a	3	4	0	3	3	2	6	2	5	1	0	0
S1b	2	5	0	1	2	0	3	7	0	0	0	0
S2a	0	4	0	3	2	0	7	5	0	6	3	0
S2b	3	3	0	2	2	0	8	3	3	1	0	0
S3a	4	3	0	7	7	0	10	5	2	4	2	0
types (Inhaltswörter) gesamt	4	17	0	9	14	2	18	14	10	9	5	0
types (Inhaltsbereiche) gesamt	4	4	0	9	14	2	11	9	5	8	4	0
S1c	2	1	0	9	12	0	8	3	0	5	3	0
S1d	0	2	0	8	8	0	9	10	0	2	2	0
S2d	3	0	0	0	0	0	4	7	0	3	5	0
S2e	3	3	0	1	1	0	5	7	0	2	2	0
S3c	3	2	0	3	3	0	5	8	0	2	0	0
S3d	2	2	0	5	9	0	7	5	1	4	3	0
types (Inhaltswörter) gesamt	4	8	0	13	32	0	22	35	1	11	15	0
types (Inhaltsbereiche) gesamt	4	3	0	9	10		11	11	1	8	9	0
S1e	3	2	0	2	3	0	5	5	0	6	3	0
S2c	0	4	0	1	2	0	6	8	1	6	3	3
S2f	0	4	0	0	0	0	5	6	0	5	3	0
S3f	3	2	0	12	8	0	1	2	0	0	0	0
types (Inhaltswörter) gesamt	5	11	0	13	12	0	12	17	1	14	9	3
types (Inhaltsbereiche) gesamt	4	3	0	11	7	0	9	8	1	9	6	3

A 3.5.12 Type-Werte (phw) der patterns *What's your favourite_?*, *My favourite_is_.* und *My favourite_are_.* im Einzelnen

	UEI			UEII			UEIII			Erhebung		
	<i>What's your favourite_?</i>	<i>My favourite_is_.</i>	<i>My favourite_are_.</i>	<i>What's your favourite_?</i>	<i>My favourite_is_.</i>	<i>My favourite_are_.</i>	<i>What's your favourite_?</i>	<i>My favourite_is_.</i>	<i>My favourite_are_.</i>	<i>What's your favourite_?</i>	<i>My favourite_is_.</i>	<i>My favourite_are_.</i>
types (Inhaltswörter) gesamt	0,83	3,54	0	0,94	1,46	0,21	1,13	0,88	0,63	0,73	0,41	0
types (Inhaltsbereiche) gesamt	0,83	0,83	0	0,94	1,46	0,21	0,69	0,56	0,31	0,65	0,33	0
types (Inhaltswörter) gesamt	1,26	2,52	0	1,47	3,62	0	1,88	3,0	0,09	1,55	2,11	0
types (Inhaltsbereiche) gesamt	1,26	0,95	0	1,02	1,13	0	0,94	0,94	0,09	1,13	1,27	0
types (Inhaltswörter) gesamt	1,74	3,83	0	3,24	2,99	0	1,69	2,39	0,14	2,15	1,38	0,46
types (Inhaltsbereiche) gesamt	1,39	1,05	0	2,74	1,75	0	1,27	1,13	0,14	1,38	0,92	0,46

A 3.5.13 Ergebnisse der Signifikanztests auf Grundlage der type-Werte der patterns *What's your favourite_?*, *My favourite_is_.* und *My favourite_are_.* im Einzelnen (zeitlicher Vergleich)

LL(log likelihood)-Werte und Signifikanzindizierung

	UEI-UEII			UEII-UEIII			UEIII-Erhebung			UEI-Erhebung			UEI-UEIII		
	<i>What's your favourite_?</i>	<i>My favourite_is_.</i>	<i>My favourite_are_.</i>	<i>What's your favourite_?</i>	<i>My favourite_is_.</i>	<i>My favourite_are_.</i>	<i>What's your favourite_?</i>	<i>My favourite_is_.</i>	<i>My favourite_are_.</i>	<i>What's your favourite_?</i>	<i>My favourite_is_.</i>	<i>My favourite_are_.</i>	<i>What's your favourite_?</i>	<i>My favourite_is_.</i>	<i>My favourite_are_.</i>
gesamt (Inhaltswörter)	↗	↘*	↗	↗	↘	↘	↘	↘	↘***	↘	↘****	x	↗	↘***	↗*
gesamt (Inhaltsbereiche)	0,04	6,04	1,62	0,21	1,79	2,52	1,14	2,39	11,39	0,04	22,82	x	0,32	14,48	5,26
gesamt (Inhaltswörter)	↗	↗	↗	↘	↘*	↘	↘	↘	↘*	↘	↘	x	↗	↘	↗
gesamt (Inhaltsbereiche)	0,04	1,07	1,62	0,46	5,10	0,25	0,01	0,88	5,69	0,15	1,69	x	0,10	0,40	2,63
gesamt (Inhaltswörter)	↗	↗	x	↗	↘	↘	↘	↘	↘	↗	↘	x	↗	↗	↗
gesamt (Inhaltsbereiche)	0,07	0,90	x	0,51	0,60	1,13	0,29	1,35	0,95	0,13	0,16	x	0,59	0,20	0,48
gesamt (Inhaltswörter)	↘	↘	↘	↘	↘	↘	↗	↗	↗	↗	↗	↗	↗	↗	↗
gesamt (Inhaltsbereiche)	0,12	0,08	x	0,03	0,18	1,13	0,15	0,43	0,95	0,03	0,20	x	0,24	0	0,48
gesamt (Inhaltswörter)	↗	↘	x	↘	↘	↗	↗	↘	↗	↗	↘*	↗	0	↘	↗
gesamt (Inhaltsbereiche)	1,51	0,35	x	2,64	0,35	0,89	0,39	1,84	1,23	0,17	5,09	2,19		1,43	0,68
gesamt (Inhaltswörter)	↗	↗	↗	↗	↗	↗	↗	↗	↗	↗	↗	↗	↗	↗	↗
gesamt (Inhaltsbereiche)	1,47	0,59	x	2,96	0,71	0,89	0,04	0,14	1,23	0	0,03	2,19	0,03	0,01	0,68

A 3.5.14 Ergebnisse der Signifikanztests auf Grundlage der *type*-Werte der *patterns* *What's your favourite_?* und *My favourite_is_.* im Einzelnen (Vergleich der Leistungsniveaus)²³¹

LL-Werte und Signifikanzindizierung

	<i>What's your favourite_?</i>	mittelstark-leistungsstark		mittelstark-leistungsschwach		leistungsschwach-leistungsstark	
UEI	<i>tokens</i>	↘	1,28	↘	0,73	↗	0,73
	<i>types</i> (Inhaltswörter)	↘	0,34	↗	0,23	↘	1,21
	<i>types</i> (Inhaltsbereiche)	↘	0,34	↗	0,02	↘	0,52
UEII	<i>tokens</i>	↘*	4,82	↗	0	↘	3,16
	<i>types</i> (Inhaltswörter)	↘	1,11	↗*	3,95	↘**	8,30
	<i>types</i> (Inhaltsbereiche)	↘	0,03	↗*	4,82	↘*	5,65
UEIII	<i>tokens</i>	↘	0,81	↗	0,47	↘	0
	<i>types</i> (Inhaltswörter)	↘	2,63	↘	0,54	↘	1,14
	<i>types</i> (Inhaltsbereiche)	↘	0,54	↗	0,43	↘	1,77
Erhebung	<i>tokens</i>	↘*	5,71	↗	0,59	↘**	10,25
	<i>types</i> (Inhaltswörter)	↘	2,75	↗	0,68	↘*	6,54
	<i>types</i> (Inhaltsbereiche)	↘	1,17	↗	0,18	↘	2,37

	<i>My favourite_is_.</i>	mittelstark-leistungsstark		mittelstark-leistungsschwach		leistungsschwach-leistungsstark	
UEI	<i>tokens</i>	↗	2,27			↗	0
	<i>types</i> (Inhaltswörter)			↗	0,82	↘	0,04
	<i>types</i> (Inhaltsbereiche)						
UEII	<i>tokens</i>	↘*	4,42			↘	2,12
	<i>types</i> (Inhaltswörter)	↘**	8,84	↗	0,33	↘	3,22
	<i>types</i> (Inhaltsbereiche)	↗	0,82			↗	0,15
UEIII	<i>tokens</i>						
	<i>types</i> (Inhaltswörter)	↘****	17,06	↘	0,6	↘**	7,66
	<i>types</i> (Inhaltsbereiche)						
Erhebung	<i>tokens</i>						
	<i>types</i> (Inhaltswörter)	↘***	12,13	↘	1,03	↘*	5,08
	<i>types</i> (Inhaltsbereiche)						

²³¹ Die hier fehlenden LL-Werte wurden für die Analyse nicht benötigt und wurden daher nicht berechnet.

A 3.5.15 Index of Guiraud der patterns *What's your favourite_?*, *My favourite_is_.* und *My favourite_are_.* im Einzelnen

	UEI			UEII			UEIII			Erhebung		
	<i>What's your favourite_?</i>	<i>My favourite_is_.</i>	<i>My favourite_are_.</i>	<i>What's your favourite_?</i>	<i>My favourite_is_.</i>	<i>My favourite_are_.</i>	<i>What's your favourite_?</i>	<i>My favourite_is_.</i>	<i>My favourite_are_.</i>	<i>What's your favourite_?</i>	<i>My favourite_is_.</i>	<i>My favourite_are_.</i>
Index of Guiraud (Inhaltswörter)	1,03	3,62	0	1,96	3,13	1,41	2,85	3,06	0,63	2,6	2,24	0
Index of Guiraud (Inhaltsbereiche)	1,03	0,85	0	1,96	3,13	1,41	1,74	1,96	1,58	2,31	1,79	0
Index of Guiraud (Inhaltswörter)	1,03	2,83	0	2,2	5,57	0	3,67	5,47	1	2,67	3,87	0
Index of Guiraud (Inhaltsbereiche)	1,03	1,06	0	1,52	1,74	0	1,83	1,72	1	1,94	2,32	0
Index of Guiraud (Inhaltswörter)	2,04	3,05	0	3,25	3,47	0	2,83	3,71	1	3,13	3	1,73
Index of Guiraud (Inhaltsbereiche)	1,63	0,83	0	2,75	1,87	0	2,12	1,75	1	2,01	2	1,73

A 4 Qualitative Analyse: Auswertung Beobachtungsbogen fachliche Kompetenzen

	Pseudonym	Bepunktung Engischlehrkraft (Ø)	Bepunktung Forscherin (Ø)
G1	S1a	3	2,9
	S1b	2,9	2,9
	S1c	2,9	2,2
	S1d	2,9	2,2
	S1e	2	1,2
G2	S2a	3	2,6
	S2b	3	3
	S2c	1,7	1,2
	S2d	1,8	1,6
	S2e	1,4	1,3
	S2f	1,4	0,8
G3	S3a	2,8	2,8
	S3c	2,6	2,4
	S3d	2,2	2
	S3f	1,4	1,2

name: _____ date: _____

weather report - Wales A

What's the weather
like in ... ?

It's ... and ...

Holyhead

Welshpool

England

Wales

Cardigan

Cardiff

name _____ date _____

weather report - Wales B

What's the weather like in ... ?

It's ... and ... !

Holyhead

Wrexham

England

Wales

Caerdydd

Cardiff

834

A 5.2 Class interview What's your favourite number? (UEI_G1)

name: _____ date: _____

1





What's your favourite number?



My favourite number is (...) .

name	1	2	3	...

(Originalgröße DIN A5)

A 5.3 Class interview What's your favourite colour? (UEI_G1)

name: _____ date: _____

2





What's your favourite colour?



My favourite colour is (...) .

name						

(Originalgröße DIN A5)

Im Englischunterricht der Grundschule ist produktives, d.h. selbstinitiiertes Sprechen selten zu beobachten. Als Gründe hierfür werden neben dem Gebrauch formelhafter Sequenzen die überwiegend imitativ-reproduktiv angelegte Steuerung genannt. Hiervon ausgehend befasst sich die Untersuchung mit der Frage, welche Bedeutung dem formelhaften Sprachgebrauch für das produktive Sprechen (hier eingegrenzt auf das dialogische Sprechen) im Unterricht (3. Klasse/erstes Lernjahr) zukommt. Ziel der Untersuchung ist es, eine vorläufige, modellartige Vorstellung hinsichtlich der Entwicklung produktiver Sprachverwendung zu erarbeiten. Daher wurde im Rahmen eines partizipativen Aktionsforschungsprojektes ein Unterrichtsmodell zur Förderung des produktiven Sprechens entwickelt und in Kooperation mit drei Englischlehrkräften in der 3. Klasse (erstes Lernjahr) erprobt. Die hierbei erfassten spontansprachlichen Schülerdialoge wurden zuerst quantitativ-korpuslinguistisch, dann qualitativ-fallorientiert (mit Hilfe einer kommunikativ-funktionalen Sprechdatenanalyse) untersucht. Außerdem wurden Interviews mit den beteiligten Lehrkräften geführt und inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Ergebnisse wurden schließlich trianguliert. Auf dieser Grundlage konnten fallübergreifende Tendenzen sowohl hinsichtlich der Entwicklung des produktiv-dialogischen Sprechens als auch der diese tendenziell begünstigenden Faktoren herausgearbeitet werden.