

# Unterrichtsanalyse anhand des *Flensburg English Classroom Corpus*<sup>1</sup>

Olaf Jäkel

## Zusammenfassung

Das *Flensburg English Classroom Corpus (FLECC)* ist ein Spezialkorpus, das authentische Unterrichtsdiskurse dokumentiert. Es besteht aus Transkripten von 39 vollständigen Schulstunden Englischunterricht, gehalten an norddeutschen Schulen diverser Schularten: Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschule. Die Arbeit mit diesem Unterrichtskorpus, das eine Lücke in der fremdsprachendidaktischen Forschung füllt, soll hier vorgestellt werden. Dazu wird eine fallstudienartige Beispielanalyse von Auszügen aus einer Englischstunde in einer fünften Klasse vorgeführt, ergänzt durch einige Ergebnisse studentischer Unterrichtsforschung auf Grundlage des *FLECC*-Korpus. Auf diese Weise werden Möglichkeiten der Nutzung des Korpusmaterials im akademischen Englisch-Lehramtsstudium demonstriert und erläutert.

## 1. Überblick: Das *Flensburg English Classroom Corpus (FLECC)*

Während kommunikative und gebrauchsbasierte Ansätze zum schulischen Fremdsprachenunterricht unter Angewandten Sprachwissenschaftler/innen wie Englischdidaktiker/innen seit Längerem etabliert sind, steht deren praktische Umsetzung in der universitären Lehrerbildung zum Großteil noch aus. Dieser Beitrag stellt einen ganz speziellen kommunikativen und gebrauchsbasierten Ansatz für die aka-

---

<sup>1</sup> Ich danke den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des *11. Norddeutschen Linguistischen Kolloquiums* an der Universität Hamburg, der *10th International Conference of the Association for Language Awareness (ALA)* an der Universität Kassel, der *4th International Conference on the Linguistics of Contemporary English (ICLCE)* an der Universität Osnabrück sowie der *Interdisziplinären Fachtagung „Was der Fall ist“ – Fallarbeit in Bildungsforschung und Lehrerbildung* an der Universität Hildesheim für ihre hilfreichen Kommentare und Diskussionsbeiträge. Selbstverständlich liegen alle eventuell verbleibenden Fehler und Unzulänglichkeiten in meiner Verantwortung.

demische Ausbildung von Englischlehrkräften vor, welcher sich das Potenzial der vom Handlungsdruck der Unterrichtssituation entlasteten, gemeinsamen Reflexion über die in authentischen Transkripten belegte sprachliche Vielfalt und Heterogenität im real existierenden Englischunterricht zunutze macht (vgl. Schwab 2009; Seedhouse 2004; Walsh 2006).

Das *Flensburg English Classroom Corpus (FLECC)* ist ein neues und aktuelles Spezialkorpus, das seit 2003 an der Universität Flensburg konzipiert und erstellt worden ist (vgl. Jäkel 2010a). Es besteht aus leserfreundlich, d. h. unkompliziert formatierten Transkripten von 39 vollständigen Schulstunden Englischunterricht, gehalten an norddeutschen Schulen diverser Schularten: *Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschule*. Dieses Korpus im Umfang von mehr als 56.000 Wörtern (beziehungsweise 240 Druckseiten) umfasst sämtliche Altersgruppen von *EFL*-Lernern vom Anfangsunterricht Englisch in der Grundschule (dritte Klasse) bis zum Ende der Sekundarstufe 1 (zehnte Klasse). Dabei verteilen sich die transkribierten Stunden wie folgt auf die verschiedenen Alters- bzw. Klassenstufen: *3. Klasse: 4; 4. Klasse: 7; 5. Klasse: 10; 6. Klasse: 6; 7. Klasse: 3; 8. Klasse: 5; 9. Klasse: 1; 10. Klasse: 3*. Unterrichtet wurden alle 39 Stunden durch fortgeschrittene Studierende des Faches Englisch während ihrer sechswöchigen Schulpraktika im letzten Studienjahr. Audioaufnahmen und Transkriptionen wurden durch den Autor vorgenommen, der die Unterrichtsstunden als akademischer Betreuer observierte. Selbstverständlich sind sämtliche Teilnehmenden, Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Schulen anonymisiert worden.

In der fremdsprachendidaktischen Forschung war hier bislang eindeutig ein Desiderat festzustellen:

Es fehlt an Unterrichtsaufzeichnungen, die eine genaue Untersuchung von fremdsprachigen Erwerbs- und Lernprozessen, von Interaktion im Klassenraum und von lernförderlichen und -hemmenden Bedingungen ermöglichen (Diehr und Gießler 2011, S. 158).

Mit dem *Flensburg English Classroom Corpus (FLECC)* wird genau diese Lücke gefüllt (vgl. Diehr und Gießler 2011, S. 158), ein Befund, der auch aus Sicht der Angewandten Sprachwissenschaft sowie der Korpuslinguistik gestützt wird:

Zur abschließenden Bewertung ist [...] festzuhalten, dass das vorliegende Korpus mit seiner Fokussierung auf Unterrichtsgespräche und -vorgänge des Englischunterrichts eine Lücke in der korpuslinguistischen Landschaft füllt (Kreyer 2011, S. 138).

Im Folgenden werden einige Beispiele der aktuellen wie potenziellen Verwendung dieses Unterrichtskorpus als Instrument der Professionalisierung im akademischen Englisch-Lehramtsstudium vorgeführt und erläutert. Wie in den Englischdidaktikseminaren der Universität Flensburg mit den Diskursdaten des *FLECC* gear-

beitet wird, wobei nämlich alle Teilnehmenden in die gemeinsame Erkundung der Kommunikationsmuster im Englischunterricht involviert sind, lässt sich hier kaum adäquat darstellen. Quasi als Ersatz wird der Hauptteil (Abschnitt 2) dieses Beitrags eine fallstudienartige Beispielanalyse von *FLECC*-Material vorstellen. In Ergänzung hierzu werden anschließend (in Abschnitt 3) beispielhafte Auszüge aus studentischen Arbeiten auf Grundlage des *FLECC*-Korpus präsentiert. Abschließend liefert der Beitrag (in Abschnitt 4) einen Ausblick auf das Potenzial des *FLECC* und die vielfachen Möglichkeiten seiner Nutzung.

## 2. Einblick, erster Teil: Beispielanalyse von Ausschnitten einer Englischstunde – Herausarbeitung von Kommunikationsmustern

In diesem Abschnitt befassen wir uns mit exemplarischen Ausschnitten aus der ersten Hälfte einer Englischstunde in einer fünften Klasse Grund- und Hauptschule (vgl. Jäkel 2010a, S. 88). Im Folgenden bezeichnen die eingeklammerten Zahlen die Zeilennummern des Transkripts. An Abkürzungen stehen *L* für *Lehrer/in* und *S* für *Schüler/in*. In eckigen Klammern werden kurze Beschreibungen des außersprachlichen Handlungskontexts von Lehrenden und Lernenden gegeben, die für das Verständnis des Unterrichtsgeschehens erforderlich sind. Ebenfalls in eckigen Klammern werden Auslassungen [...] angezeigt. Die wichtigsten der im Folgenden verwendeten Analysekatgorien entstammen drei Quellen, die allesamt als ‚Klassiker‘ Angewandter Linguistik und Sprachlehrforschung firmieren können: Erstens die Sprechakttheorie nach John Searle (1975, 1979); zweitens die unterrichtsbezogene Diskursanalyse der sogenannten Birmingham School (vgl. Sinclair und Coulthard 1975, 1992); drittens die Darstellung zur Fehlerbehandlung im Fremdsprachenunterricht nach Allwright und Bailey (1991).

- (1) L: Let's start! Good morning!
- (2) Alle S: Good morning!
- (3) [...]

In dieser kurzen Passage (1-3) werden wir Zeuge des Stundenbeginns. Bemerkenswert scheint bereits die Tatsache, dass die Lehrerin nicht mit einer Begrüßung beginnt, welche erst als zweites erfolgt. Der erste Sprechakt hingegen besteht in einer Direktive (*directive*, Searle 1975) der Lehrkraft, mit welcher sie eine komplexe Rahmung (*framing move*, Sinclair und Coulthard 1992, S. 3, 21; vgl. 1975) der Stunde vorgibt, indem sie den Lernenden signalisiert, dass in diesem Moment der Unterricht beginnt: „It's English time now, so please concentrate and switch your mindsets on to English!“ Erst nachdem sie dies offiziell für alle festgestellt hat,

schreitet die Lehrerin zur Begrüßung ihrer Klasse. Bei dieser fünften Klasse, mit Schülerinnen und Schülern im Alter zwischen zehn und zwölf Jahren, wird das „Good morning!“ der Lehrkraft tatsächlich durch ein laut schallendes „Good morning!“ der gesamten Klasse im Chor erwidert, wodurch eine makellose, ritualisierte Paarsequenz (*adjacency pair*, McCarthy 1997, S. 119f.) entsteht. Mit Klassengruppen höherer Altersstufen dürfte ein solches Begrüßungsritual in der Regel auf weniger Gegenliebe stoßen und demzufolge weniger harmonisch vonstattengehen – so zu besichtigen in diversen Stundenanfängen der späteren *FLECC*-Transkripte.

Nach dieser Eröffnungstransaktion beginnt die Lehrerin eine Übung zum Gebrauch von Präpositionen und Präpositionalphrasen, welche eine Weile andauert (4-23). Unter Ausnutzung der klassischen deutschen Schultafel mit beweglichen Flügeln als Kulisse demonstriert sie verschiedene räumliche Positionen, indem sie von ihrem üblichen Standort vor der Tafel zu einem hinter dem ausgeklappten Flügel wechselt. Während dieser Demonstration kommentiert sie (4 und 5) die für alle sichtbaren Handlungsabläufe, wobei die zwei Assertive (*assertives*, Searle 1975) sehr stark an das aus dem Erstspracherwerb bekannte *Motherese* (oder *child directed language*; vgl. z. B. O’Grady 2005, S. 175-178) erinnern. Der letzte Sprechakt in diesem Beitrag (*turn*) der Lehrkraft (6) ist eine typische ‚unechte‘ Lehrerfrage (*display question*, Allwright und Bailey 1991, S. 110; vgl. Byram 2004, S. 501f.). Diese ‚Vorführfrage‘ stellt den ersten Schritt eines dreiteiligen Elizitierungs-Austauschs (*teacher elicit*, Sinclair und Coulthard 1992, S. 14, vgl. 1975, S. 34) dar, welcher hier in seiner absolut kanonischen Form vorgeführt wird: dem berühmten Muster von *Initiation – Response – Follow up (IRF)*.

- (4) L: I’m standing in front of the board.  
 (5) Now I’m standing behind the board.  
 (6) Where am I?  
 (7) S: In front of the board.  
 (8) L: Very good!  
 (9) [...]

Die Lehrerin (6) initiiert also diesen Austausch durch ihre Frage. Auf diesen Eröffnungsschritt folgt eine Schülerantwort (7), welche hier in Form der situativ angebrachten Präpositionalphrase gegeben wird. Komplettiert wird der Elizitierungs-Austausch durch einen weiteren Beitrag der Lehrkraft (8), den sogenannten Folgeschritt (*follow-up move*), in welchem die Lehrerin Rückmeldung (*feedback*) zur Schülerleistung gibt. Als Sprechakt ist dies ein Expressiv (*expressive*, Searle 1975), und zwar in diesem Fall ein ausdrückliches Lob. Vernünftigerweise besteht die Lehrkraft nicht darauf, dass von Schülerseite ein kompletter Satz

geäußert werden müsste, sondern gibt durch ihr positives Feedback der gesamten Lerngruppe die Bestätigung, dass die Präpositionalphrase im Situationskontext als Antwort völlig angemessen ist.

In der anschließenden Passage fordert die Lehrerin zunächst eine Schülerin (10-11) und dann einen Schüler (16) auf, nach vorne zu kommen und beim Demonstrieren räumlicher Positionen zu assistieren. Sowohl (10) und (11) als auch (16) sind Direktive (*directives*, Searle 1975), erfahrungsgemäß – und durch das Korpusmaterial des *FLECC* belegbar – der häufigste Sprechakt in der Performanz vieler Lehrkräfte. Die Passage weist außerdem eine Reihe von IRF-Mustern auf, initiiert durch Vorführfragen der Lehrkraft (12 und 17), und gefolgt von zutreffenden Schülerantworten (13 und 18). Dabei antwortet eine Schülerin tatsächlich in Form eines vollständigen Satzes (13), worin vielleicht der Grund für das anschließende noch emphatischer positive Feedback durch die Lehrerin (14) liegt. Der letzte Schritt im zweiten dieser IRF-Austausche (17-19) ist leider durch das Transkript nicht belegt.

- (10) L: Now, Pam, come here!  
(11) And please, sit on the table!  
(12) Where is she?  
(13) S: She is on the table.  
(14) L: Yes, very good!  
(15) [...]  
(16) L: Please go under the table!  
(17) Where is he?  
(18) S: Under the table.  
(19) [...]

Die Übung wird fortgesetzt, indem ein weiterer Schüler durch die Direktive der Lehrerin nach vorne beordert wird (20), gefolgt durch einen weiteren IRF-Elizitierungs-Austausch, welchen die Lehrerin durch ihre ‚unechte‘ Vorführfrage (21) initiiert. Diesmal allerdings wird die folgende Schülerantwort (22) aufgrund der unvollständigen Präpositionalphrase von der Lehrkraft als defizitär markiert, indem sie zur Korrektur einfach die angebrachte Form modelliert (23).

- (20) L: Please stand in front of the board!  
(21) Where is he?  
(22) S: Front of the board.  
(23) L: In front of the board!

Dieser Folgeschritt (23) bietet also ein korrigierendes Feedback in Form eines bisweilen fälschlich als ‚Lehrerecho‘ (vgl. z. B. Rahmenplan 2007, S. 5) bezeichneten *Recast* (vgl. Allwright und Bailey 1991, S. 98-118), generell die am häufigsten festzustellende Art der Fehlerkorrektur bei der Mehrzahl der Lehrkräfte im Fremdsprachenunterricht. Wenngleich sie auf der sprachlichen Metaebene stattfindet, erweist sich diese Art der Korrektur innerhalb der kommunikativen Situation doch als am wenigsten störend für die laufende Kommunikation. Obwohl sie nicht sicher sein kann, dass der Schüler, der die fehlerhafte Antwort gegeben hatte, ihre Korrektur als solche wahrgenommen und verarbeitet hat, hat die Lehrerin durch dieses *Recast* doch sichergestellt, dass die korrekte Form als Teil des sprachlichen Inputs für die gesamte Klasse modelliert wird, um nämlich Verunsicherung weiterer Lernender zu vermeiden und die Fossilisierung der inkorrekten Form zu verhindern (vgl. Allwright und Bailey 1991, S. 102).

Von dieser Stelle an (24) geht die Englischstunde in eine andere Phase über, die sich als längste innerhalb dieses Transkripts erweist (24-39). Es bleibt beim übergeordneten Thema der Verwendung von Präpositionen und Präpositionalphrasen, aber die neue Transaktion (*transaction*, Sinclair und Coulthard 1992, S. 5) besteht in einer anderen Übung unter Verwendung sowohl von Bildkarten (*flashcards*) als auch Wortkarten. Nachdem sie eine Reihe von Bildkarten an der Tafel befestigt hat (24), verwendet die Lehrerin eine Zeigegeste und initiiert einen weiteren IRF-Austausch durch ihre Vorführfrage (25). Die folgende Schülerantwort (26) ist zwar inhaltlich korrekt. Aber diesmal beinhaltet der Folgeschritt der Lehrkraft (27) nicht nur ein kurzes, positives Feedback („Okay“). Dieses wird direkt gefolgt von einer per Adversativkonjunktion angeschlossenen Lehreraußerung, welche darauf hinweist, dass diesmal etwas anderes zu monieren war: Die Direktive der Lehrerin weist den Schüler sowie die gesamte Klasse darauf hin, dass sie sich melden sollen, bevor sie eine Antwort geben – eine kleine aber durchaus bedeutsame Disziplinierungsaktion.

(24) [...]

(25) L [zeigt auf eine der Bildkarten an der Tafel]: Where is the man?

(26) S: On the car.

(27) L: Okay. But do it like this [Melde-Geste]!

Dieselbe Übung wird in der folgenden Passage (28-32) fortgesetzt. In (29) findet sich eine exakte Wiederholung von Vorführfrage plus Zeigegeste, welche die Lehrerin schon in (25) verwendet hatte, und wieder besteht die Funktion in der Initiierung eines weiteren IRF-Austauschs. Diesmal ist allerdings die folgende Schülerantwort ganz unverständlich (30), so dass die Lehrkraft als Folgeschritt (31) nicht nur

ein klar artikuliertes Recast „Behind the car“ modelliert. Sie fügt die elliptische Direktive „All together!“ an, auf welche die gesamte Klasse wie gewünscht durch Wiederholung im Chor reagiert (32), ein in dieser Altersgruppe beliebtes und absolut gängiges Mittel zur Sicherung der Aufnahme beziehungsweise des Lernerfolgs.

(28) [...]

(29) L [zeigt auf eine der Bildkarten an der Tafel]: Where is the man?

(30) S: [unverständliches Genuschel]

(31) L: Behind the car. All together!

(32) Alle S: Behind the car.

In der letzten hier zu analysierenden Passage (33-39) wird die bisherige Übung durch Hinzunahme von Wortkarten modifiziert. Der assertive Sprechakt der Lehrerin (33), mit dem sie wieder *motherese*-artig ihre eigenen Handlungen (34) kommentiert, hat die Funktion, die gemeinschaftlichen Aktivitäten zu organisieren.

(33) L: And now I've got the words here.

(34) [hängt Wortkarten an die Tafel]

(35) Can you come here, and take one word, and put it next to the

(36) picture!

(37) S: [hängt *next to* neben ein falsches Bild]

(38) L: Nanu?!

(39) [...]

Dann (35) startet die Lehrkraft einen weiteren IRF-Austausch, aber diesmal besteht ihr Initiierungsschritt in einer Direktive (35-36), welche keine Antwort verlangt, sondern eine nicht-verbale Reaktion erfordert (Sinclair und Coulthard 1992, S. 9, 25-28). Der Schüler, der nach vorne an die Tafel kommt, schafft es nicht, seine Wortkarte neben das richtige Bild zu hängen (37). Dieser nicht-verbale Schülerfehler zieht ein überraschtes „Nanu?!“ (38) der Lehrerin nach sich, welches sich bei näherer Betrachtung als eine höchst interessante und vielschichtige Äußerung erweist. Ganz offensichtlich handelt es sich bei diesem Ausruf zunächst um einen Fall von *Code-switching*, in der Tat allerdings den einzigen, den diese Lehrkraft in dieser ansonsten komplett zielsprachlich unterrichteten Englischstunde produziert. In Momenten starker emotionaler Involviertheit, wie z.B. im Moment des Überraschtseins, können sogar ansonsten höchst kompetente Sprecherinnen und Sprecher einer Fremdsprache in ihre L1 zurückfallen. Beim gemeinsamen Analysieren dieser Transkriptpassage im Hochschulseminar werden die Studierenden zunächst dazu angehalten, nach einer pragmatisch angemessenen Wiedergabe der

Illokution des deutschen Ausrufs im Englischen zu suchen. Einer der besten Kandidaten wäre hier vermutlich ein emphatisches „Oops!“

Aber dies bedeutet noch lange nicht das Ende der Diskussion. Es ließe sich nämlich durchaus argumentieren und wäre sicherlich eine Diskussion wert, dass diese Lehrerin mit ihrem Folgeschritt (38) als Reaktion auf die fehlerhafte Zuordnungsleistung ihres Schülers noch andere Dinge im Sinn gehabt haben mag. In der Tat könnte man ihre Äußerung auch als Feedback interpretieren, mit welchem sie den Lerner zur Selbstkorrektur einlädt. Dieses sogenannte *Prompting* (vgl. Allwright und Bailey 1991, S. 105-108) hat den Sinn, den Lernern Raum zu verschaffen, in welchem sie entweder sich selbst korrigieren oder auch sich untereinander gegenseitig als *Peers* korrigieren können.

An dieser Stelle beenden wir unsere Beispielanalyse des Transkriptauszugs, welcher die erste Hälfte dieser Englischstunde in einer fünften Klasse abbildet.

### 3. Einblick, zweiter Teil: Studentische Beobachtungen und Forschungsergebnisse

In Ergänzung zu dieser exemplarischen Fall-Diskussion sollen im Folgenden noch einige beispielhafte Auszüge aus studentischen Arbeiten vorgestellt werden, die weitgehend für sich stehen und in ihrer Gesamtheit anschaulich belegen, welche Möglichkeiten des forschenden Lernens, der Reflexion über authentische Diskurse und Interaktionsmuster des Englischunterrichts und damit der Professionalisierung im akademischen Englisch-Lehramtsstudium das *FLECC*-Korpusmaterial bietet.

So stellt eine Studentin in ihrer Masterarbeit (vgl. Komborozos 2012) zum Thema *Learner Errors and their Treatment in the Primary EFL Classroom* in einer quantitativen Analyse sämtlicher elf Unterrichtsstunden Grundschulenglisch aus dem *FLECC* folgende Verteilung fest:

The largest category is ‘pronunciation errors’ (50%), followed by ‘lexical and content errors’ (20%) and ‘code-switching errors’ (17%). The errors which occur least belong to the categories ‘no answer’ (6%) and ‘physical response errors’ (4%). Three percent of the 111 counted errors are ‘teacher-induced errors’ (Komborozos 2012, S. 49).

Im Bereich Grundschulenglisch machen also im untersuchten Korpus Aussprachefehler die Hälfte sämtlicher Schülerfehler aus. Wenn dieselbe Autorin des Weiteren in quantitativer wie qualitativer Analyse belegt, welche entscheidende Rolle die Fehlerkorrektur per *Recast* (s. o.) spielt, wie viele und welche Fehler unbehandelt bleiben – z. B. 43 % der im Grundschulbereich dominierenden Aussprachefehler, dann sind dies bei aller Vorsicht bezüglich begrenzter Datengrundlage oder

Definitions- und Kodierungsfragen veritable Forschungsergebnisse einer angewandten Unterrichtsforschung durch Studierende des Fachs Englisch, ermöglicht auf der Basis des *FLECC*.

In einer dritten Grundschulklasse (vgl. Jäkel 2010a, S. 14-21) findet sich eins der im Primarbereich vergleichsweise raren Beispiele von durch die Lehrkraft initiiertem Selbstkorrektur eines Schülers (vgl. Jäkel 2010a, S. 14):

- (36) S:     Grau, graa ...  
(37) L:     Can you say it again?  
(38) S:     Grey.

In ihrer Abschlussarbeit (vgl. Brocks 2012) zum Thema *Pronunciation Errors and their Treatment in Primary School English* kommentiert eine weitere Englischstudentin diese kurze Passage folgendermaßen:

As mentioned above, other-initiated self-corrections are characterized by the fact that someone, here the teacher, makes the pupil become aware of his error without directly correcting it. The pupil obviously struggles with the pronunciation of the word *grey*. He says it in German first and then tries to translate it by pronouncing the first three German phonemes. He seems to know that the English word at least begins with the same letters as the German word does. Therefore he tries to utter the correct English pronunciation, but hesitates.

The teacher reacts to the pupil's hesitation and says, 'Can you say it again?', whereupon the pupil utters the word *grey* with the correct pronunciation. Asking the pupil to repeat his answer implies that it has been either opaque or incorrect. The pupil probably knows that he has to correct his answer because his first utterance was in German and the second try was incomplete. The teacher gives him the chance to think about his answer again. He has another try and uses the correct pronunciation.

As can be seen by reference to the beginning of the lesson, where the teacher says, 'Let's repeat the numbers and colours' (Jäkel 2010a: 14), the pupils already know the vocabulary and just have to review it. That is why the teacher probably assumes that the child knows the correct pronunciation of *grey* and gives him a second chance to recast his answer.

The self-correction is well initiated by the teacher because she asks the pupil if he could repeat his answer and thereby offers him a second try. The child understands that his answer was not satisfying, then embraces the opportunity to correct it and succeeds in producing the correct pronunciation. To validate his self-correction and to further establish the practice of self-correction within the class, the teacher could praise the pupil after his correction by, for example, saying, 'Good, thank you' (Brocks 2012, S. 30f.).

Was will man mehr an empathischem Nachvollzug realen Unterrichtsgeschehens? An exemplarischer Schulung des auf Unterrichtsprozesse bezogenen Urteilsvermögens? An *Consciousness Raising* in Bezug auf ebendiese Prozesse mit daraus erwachsender Professionalisierung des Englisch-Lehramtsstudiums? Dass dieselbe Autorin u. a. in quantitativen wie qualitativen Analysen noch die für etwa

die Hälfte der Aussprachefehler ursächliche Bedeutung von L1-Interferenzen sowie die für ein weiteres Viertel verantwortliche einer zu frühen Konfrontation der Lernenden mit dem englischen Schriftbild empirisch untersucht und weitere Lehrer-induzierte Fehler beleuchtet, kann hier nur noch ergänzend angeführt werden.

Dass es bei der Arbeit am und mit dem *FLECC* selbstverständlich nicht immer um Fehler und deren Behandlung gehen muss, soll hier noch demonstriert werden, indem wir uns kurz einer ganz anderen Thematik zuwenden, und zwar der Wortschatzarbeit. So nimmt in einer siebten Realschulklasse (vgl. Jäkel 2010a, S. 178-181) die Lehrkraft vor der geplanten Textlektüre eine Vorentlastung durch Einführung neuer Vokabeln vor (vgl. Jäkel 2010a, S. 179):

- (58) [L schreibt an: *forward(s)*]  
 (59) L: I'm going forward. I'm not going backward.  
 (60) [L demonstriert beides.]

Diese kurze *FLECC*-Passage wird durch eine Masterstudentin (vgl. Sülau 2011) wie folgt kommentiert:

The teacher writes *forward* on the blackboard and demonstrates that he is going forward. He also includes the antonym *backward* and demonstrates this action as well by saying "*I'm not going backward*". However, this might cause some confusion as he is actually going backward, but saying that he is not. It would have been better to just demonstrate both directions. Moreover, he could have visualized the direction additionally by drawing corresponding arrows under the lexemes (Sülau 2011, S. 16).

Hier sieht man beispielhaft, was es bedeutet, sich anhand des *FLECC*-Transkripts in eine Unterrichtssituation hineinzudenken, den Intentionen der Lehrkraft nachzuspüren, deren Handlungen kritisch zu reflektieren und darüber hinausgehend nach Handlungsalternativen zu suchen.

In einer vergleichenden Analyse der Lehrerperformanz im Bereich Wortschatzarbeit behandelt eine weitere Masterstudentin (vgl. Hahn 2011) zwei Englischstunden; eine aus einer vierten Grundschulklasse (vgl. Jäkel 2010a, S. 46-52) und eine aus einer sechsten Hauptschulklasse (vgl. Jäkel 2010a, S. 153-159). Ihre beiden einsichtigen und überzeugenden Detailanalysen kulminieren jeweils in den folgenden Schlusspassagen:

Insgesamt ist zu sagen, dass die Lehrerin tolle, abwechslungsreiche Ideen hat, um den Wortschatz der Schülerinnen und Schüler zu festigen. Allerdings mangelt es teilweise an der Umsetzung. Es wäre wünschenswert, dass die Lehrerin den Schülerinnen und Schülern mehr Chancen gibt zum eigenständigen Denken, anstatt Antworten vorzugeben. Zudem müssen Aufgabenstellungen den Schülerinnen und Schülern klar sein, damit sie diese bewältigen und einen Lerneffekt erzielen können (Hahn 2011, S. 18).

Die Lehrerin zeigt ein beispielhaftes Repertoire an unterschiedlichen Techniken zur Festigung des Wortschatzes, von Zuordnungsaufgaben über Spiele bis hin zu Liedern. Zudem achtet sie auf unterschiedliche Gesichtspunkte bei den Übungen, wie beispielsweise zur Festigung formaler Gesichtspunkte, die Verknüpfung von Vokabeln mit sensomotorischen Komponenten oder zur Festigung von assoziativer und affektiver Verbindungen [sic!]. Sie ist stets bemüht, die Wortschatzübungen so zu gestalten, dass sie für die Schülerinnen und Schüler interessant sind und so die Merkfähigkeit gesteigert wird (ebd., S. 19f.).

Erkenntnisse wie diese, gewonnen aus der intensiven Befassung mit authentischen Unterrichtsdiskursen, belegen meines Erachtens recht eindrucksvoll die Möglichkeiten forschenden Lernens, welche das *FLECC* bietet.

#### 4. Ausblick: Nutzungsmöglichkeiten des *FLECC*

Die oben (in Abschnitt 2) vorgestellte Analyse eines authentischen Unterrichtsdiskurses im Fach Englisch sowie die Auszüge aus studentischen Abschlussarbeiten (in Abschnitt 3) waren dazu gedacht, einen Einblick in das Potenzial des im *FLECC* dokumentierten Korpusmaterials zu geben. Einer der größten Vorteile dieses Englischunterrichts-Korpus liegt in der Möglichkeit, Lehramtsstudierende zu einer Analyse von schulischem Englischunterricht ‚in Zeitlupe‘ anzuleiten. Nicht nur für Anfänger, sondern selbst für erfahrene Lehrkräfte besteht einer der schwierigsten Aspekte der Arbeit im Klassenzimmer in der ständigen Notwendigkeit, unter Zeitdruck schnelle Entscheidungen darüber zu treffen, wie zu reagieren oder fortzufahren ist. Im Fall von Schülerfehlern beispielsweise muss die Lehrkraft innerhalb von Millisekunden entscheiden, ob der Fehler korrekturbedürftig ist, falls ja, wer ihn wann und in welcher Form korrigieren sollte (vgl. Allwright und Bailey 1991, S. 99f.).

Im Schutzraum des akademischen Seminars dagegen können wir uns Zeit lassen, sämtliche Vor- und Nachteile individueller Lehrerentscheidungen zu diskutieren, und zwar so ausführlich und detailliert, wie dies von der Seminargruppe gewünscht wird. Darüber hinaus können wir uns gemeinsam oder in individueller Projektarbeit die Zeit nehmen, nach Alternativmöglichkeiten zu suchen, die von der Lehrkraft im dokumentierten Unterrichtsdiskurs und Stundenverlauf nicht verfolgt wurden, um wiederum die möglichen Vor- und Nachteile sorgsam gegeneinander abzuwägen. Die Tatsache, dass wir dabei nicht videografierte Unterrichtsstunden betrachten, sondern durchgängig gedruckte Transkripte studieren, hat den Effekt, dass die gemeinsame Aufmerksamkeit insbesondere und zuallererst auf die sprachlichen Details gerichtet wird, mit denen erfolgreicher Englischunterricht steht und fällt (vgl. Allwright und Bailey 1991, S. 62; Jäkel 2010a, S. 12).

Dieser empirische, datenbasierte Ansatz in der Sprachlehrerausbildung bietet den Studierenden die Gelegenheit, ihre analytischen Fähigkeiten in der Auseinandersetzung mit authentischen Unterrichtsdiskursen mit all ihren Problemen und Schwachstellen zu entwickeln. Im Sinne einer Professionalisierung mittels *Consciousness Raising* liefern die Intuitionen der Studierenden über guten oder schlechten Englischunterricht die kognitive Grundlage, auf der eine geschärfte und profundere Bewusstheit der sprachlichen und kommunikativen Muster des Unterrichtsdiskurses fußen kann. Und da sich oftmals sogar mehr aus Negativbeispielen offenkundig misslungener Lehrerperformanz lernen lässt, ist es vielleicht sogar eine der größten Stärken der im *FLECC* dokumentierten Unterrichtsdiskurse, dass darunter neben ‚Bilderbuchstunden‘ auch einige wirklich äußerst schwache Englischstunden zu finden sind.

Außer den bereits erwähnten Möglichkeiten lassen sich am *FLECC*-Material auch theoretische Ansätze aus der linguistischen Pragmatik (vgl. Spencer-Oatey und Žegarac 2002) und der Diskursanalyse (vgl. McCarthy et al. 2002) auf ihren realen Nutzwert zur Erklärung echter Unterrichtsdiskurse testen. So besagt beispielsweise eines der generellen Ergebnisse des *FLECC*-Studiums, dass das kanonische IRF-Interaktionsmuster (vgl. Sinclair und Coulthard 1992, S. 3; 1975, S. 21) nach wie vor quicklebendig ist und in vielen aktuellen Unterrichtsstunden in Englisch als Fremdsprache über weite Phasen vorherrscht. Damit kann das klassische *Birmingham Model* (vgl. Sinclair und Coulthard 1975, 1992) ganz aktuell als eines der effektivsten Instrumente zur Analyse von fremdsprachlichen Unterrichtsdiskursen (vgl. Allwright und Bailey 1991, S. 12) bestätigt werden.

Ich schließe diesen Beitrag mit einer Liste von Themen und Fragestellungen, die sich auf der Grundlage des *FLECC*-Korpusmaterials angehen lassen (vgl. die in Jäkel 2010a, S. 227-230 vorgeschlagenen Forschungsfragen). Wie ist die einzelne Stunde aufgebaut (Eröffnung, Phasen, Themen, Interaktionen, Züge, Sprechakte, Schluss)? Welche Typen von Sprechakten sind zu verzeichnen? Wie viel der Redezeit in der Englischstunde beansprucht die Lehrkraft, und wie viel Redeanteile haben die Lerner? Was ist die Funktion typischer Muster beim Sprecherwechsel, wie z. B. des ‚klassischen‘ Dreischritts *Initiation – Antwort – Feedback (IRF)*? Wie werden Aufgaben gestellt und Arbeitsaufträge erteilt? Welche Formen und Funktionen von Lehrerfragen lassen sich feststellen? Wie werden neue Vokabeln eingeführt, semantisiert und gefestigt? Was für Fehlertypen treten auf (sowohl Schülerfehler als auch Lehrerfehler), und wie wird darauf reagiert? Welche Rolle spielt englisch-deutsches *Code-switching*? Wie ist die Lehrerperformanz zu bewerten? Wie wirkt die Lehrkraft als sprachliches Modell und Vorbild, insbeson-

dere im Grundschulenglisch? Wie lässt sich die (fremd)sprachliche Heterogenität der Lernenden im Englischunterricht nutzbar machen?

Solchen und ähnlichen Fragestellungen (vgl. Jäkel 2010b) lässt sich anhand des im *FLECC* bereitgestellten authentischen Korpusmaterials von *EFL*-Unterrichtsdiskursen nachgehen. Das Korpus, welches auch *online* zugänglich ist, kann für eine Vielzahl von Zwecken genutzt werden, nicht zuletzt auch für studentische Projektarbeiten in Angewandter Linguistik, Spachlehrforschung sowie Englischdidaktik und -methodik. Sein Potenzial schließlich für die Weiterbildung von Englischlehrkräften (vgl. Schwab 2009) liegt ebenfalls auf der Hand und sollte in Norddeutschland wie anderswo in nächster Zukunft geprüft und ausgeschöpft werden.

## Literatur

- Allwright, Dick/Bailey, Kathleen M. (1991): *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Brocks, Anna (2012): *Pronunciation Errors and their Treatment in Primary School English: An Investigation of Authentic Classroom Discourse*. Unveröffentlichte Bachelorthesis. Universität Flensburg.
- Brown, Gillian/Yule, George (1983): *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, Michael (Hg.) (2004): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London/New York: Routledge.
- Diehr, Bärbel/Gießler, Ralf (2011): Rezension: *The Flensburg English Classroom Corpus*. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 54. S. 158-162.
- Hahn, Gyde (2011): *Wortschatzarbeit im Englischunterricht: Untersuchung von unterschiedlichen Verfahren zur Einführung und Festigung des Wortschatzes anhand ausgewählter Beispiele des Flensburg English Classroom Corpus (FLECC)*. Unveröffentlichte Hauptseminararbeit. Universität Flensburg.
- Jäkel, Olaf (2010a): *The Flensburg English Classroom Corpus (FLECC): Sammlung authentischer Unterrichtsgespräche aus dem aktuellen Englischunterricht auf verschiedenen Stufen an Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen Norddeutschlands*. Flensburg: Flensburg University Press (= F.L.A.I.R.; Bd. 3).
- Jäkel, Olaf (2010b): Working with authentic ELT discourse data: *The Flensburg English Classroom Corpus*. In: Vogel, Ralf/Sahel, Said (Hg.): *NLK Proceedings 2010*. Universität Bielefeld. S. 65-76.
- Komborzos, Janna (2012): *Learner Errors and their Treatment in the Primary EFL Classroom*. Unveröffentlichte Masterthesis. Universität Flensburg.
- Kreyer, Rolf (2011): Buchbesprechung: *The Flensburg English Classroom Corpus*. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 40 (2). S. 136-138.
- McCarthy, Michael (1997): *Discourse Analysis for Language Teachers*. 7. Aufl. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- McCarthy, Michael/Matthiessen, Christian/Slade, Diane (2002): *Discourse Analysis*. In: Schmitt, Norbert (Hg.): *An Introduction to Applied Linguistics*. London: Arnold. S. 55-73.

- O'Grady, William (2005): *How Children Learn Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rahmenplan (2007): *Rahmenplan Englisch in der Grundschule*. Kiel. Online unter [http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen/Grundschule/FremdsprachenInDerGrundschule/rahmenplanEnglisch\\_\\_blob=publicationFile.pdf](http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen/Grundschule/FremdsprachenInDerGrundschule/rahmenplanEnglisch__blob=publicationFile.pdf) (Zugriff: 22.5.2013).
- Schwab, Götz (2009): *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Searle, John R. (1975): A Taxonomy of Illocutionary Acts. In: Gunderson, Keith (Hg.): *Language, Mind, and Knowledge*. Minnesota: University of Minnesota Press. S. 344-369. Also reprinted in: Searle 1979. S. 1-29.
- Searle, John R. (1979): *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seedhouse, Paul (2004): *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Oxford: Blackwell.
- Sinclair, John/Coulthard, Malcolm (1975): *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.
- Sinclair, John/Coulthard, Malcolm (1992): *Towards an Analysis of Discourse*. In: Coulthard, Malcolm (Hg.): *Advances in Spoken Discourse Analysis*. London/New York: Routledge. S. 1-34.
- Spencer-Oatey, Helen/Žegarac, Vladimir (2002): Pragmatics. In: Schmitt, Norbert (Hg.): *An Introduction to Applied Linguistics*. London: Arnold. S. 74-91.
- Süla, Annkatrin (2011): *Analysing Classroom Discourse: Introducing New Words in TEFL*. Unveröffentlichte Hauptseminararbeit. Universität Flensburg.
- Walsh, Steven (2006): *Investigating Classroom Discourse*. London: Routledge.