
Fehler, Modelle und andere Fälle: Unterrichtsanalyse anhand des *Flensburg English Classroom Corpus*¹

Olaf Jäkel

Zusammenfassung

Im „Flensburg English Classroom Corpus“ (Jäkel 2010a) sind insgesamt 39 Schulstunden Englischunterricht dokumentiert. Anhand ausgewählter Fallbeispiele aus verschiedenen Klassenstufen soll ein Einblick in die Möglichkeiten der unterrichtsanalytischen Fallarbeit auf Basis authentischen Korpusmaterials gegeben werden.

Wie agiert die Lehrkraft im Englischunterricht, wie wirkt sie als sprachliches Modell und Vorbild für die Schülerinnen und Schüler? Wie initiiert sie deren zielsprachliche Beteiligung? Wie wird mit Fehlern umgegangen? Solchen und ähnlichen Fragestellungen lässt sich durch Reflexion über die in authentischen Transkripten belegten ‚Fälle‘ nachgehen. Die vier Beispielanalysen in diesem Beitrag sollen u. a. die Vielfalt dessen ausloten, was auf Basis des FLECC-Materials überhaupt als ‚Fall‘ zur Betrachtung kommen kann. Es wird dafür plädiert, dass diese Betrachtung prinzipiell ganzheitlich und möglichst sogar transdisziplinär erfolgen sollte. Ziel ist die verstärkte Praxisorientierung und Professionalisierung des akademischen Englisch-Lehramtsstudiums durch Consciousness Raising.

1 Den Teilnehmer_innen der Tagung ‚Was ist der Fall? Das Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik und seine Bearbeitungsmöglichkeiten durch Kasuistik‘ an der Universität Flensburg sowie denjenigen beim Kasuistik-Workshop ‚Fallverstehen: Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven‘ an der Universität Bremen danke ich für ihre hilfreichen Kommentare und Diskussionsbeiträge. Alle eventuell verbleibenden Fehler und Unzulänglichkeiten liegen selbstverständlich in meiner Verantwortung.

1 Einleitung: Das Flensburg English Classroom Corpus (FLECC)

An der Europa-Universität Flensburg wird seit langem eine verstärkte Praxisorientierung der universitären Lehrerbildung betrieben. Im Rahmen dieser kollektiven Bemühungen steht auch die praktische Umsetzung kommunikativer und gebrauchsbasierter Ansätze zum schulischen Fremdsprachenunterricht, welche unter Angewandten Sprachwissenschaftler_innen wie Englischdidaktiker_innen seit längerem etabliert sind. Dieser Beitrag stellt einen ganz speziellen kommunikativen und gebrauchsbasierten Ansatz für die akademische Aus- und Weiterbildung 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. Seedhouse 2004; Walsh 2006; Schwab 2009).

Das *Flensburg English Classroom Corpus (FLECC)* ist ein ganz neues und aktuelles Spezialkorpus, das seit 2003 an der Universität Flensburg konzipiert und erstellt worden ist (Jäkel 2010a). Es besteht aus leserfreundlich 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 (Klasse 3) bis zum Ende der Sekundarstufe 1 (Klasse 10). 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 Teilnehmer, 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/Gießler 2011, S. 158). Mit dem *Flensburg English Classroom Corpus (FLECC)* wird genau diese Lücke gefüllt (ebd.), 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).

Als neues Instrument der Professionalisierung im akademischen Englisch-Lehramtsstudium erlaubt dieses Unterrichtskorpus u. a. eine ganz eigene, auf soliden empirischen Daten fußende Fallarbeit, die eine konzeptuelle Nähe zu den vielfältigen Formen pädagogischer Fallarbeit² aufweist. Wie in den Englischdidaktikseminaren der Universität Flensburg mit den Diskursdaten des *FLECC* gearbeitet wird, wobei nämlich alle Teilnehmenden in die gemeinsame Erkundung der Kommunikationsmuster im Englischunterricht involviert sind, lässt sich hier kaum adäquat darstellen (vgl. aber Jäkel 2014). Quasi als Ersatz werden in den folgenden Hauptabschnitten dieses Beitrags vier fallstudienartige Beispielanalysen von *FLECC*-Material vorgestellt, deren Ziel es u. a. ist, die Vielfalt dessen auszuloten, was auf Basis dieses Materials überhaupt als ‚Fall‘ zur Betrachtung kommen kann.

Beginnend (in Abschnitt 2) mit einem Fokus auf die Lehrerperformanz im Englischunterricht einer zehnten Klasse als Gesamteindruck, nähern wir uns mit der folgenden Fallstudie (in Abschnitt 3) über die fremdsprachenunterrichtstypischen Kommunikationsmuster und das Feedback der Lehrkraft in Klasse 5 schließlich einem Schwerpunkt der anglistischen Flensburger Unterrichtsforschung: dem Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen sowie im Anfangsunterricht der Grundschule im Besonderen. Hierzu werden (in Abschnitt 4) Beispiele gelungener Fehlerkorrektur in Klasse 3 präsentiert, bevor (in Abschnitt 5) klassenstufenübergreifend Fälle von Wortschatzarbeit analysiert werden; dies unter Zuhilfenahme studentischer Fallarbeiten. Abschließend liefert der Beitrag (in Abschnitt 6) einen Ausblick auf das weitere Potenzial des *FLECC* und die vielfachen Möglichkeiten seiner Nutzung.

2 Erster Fall: Lehrerperformanz im Englischunterricht einer 10. Klasse

Als ersten ‚Fall‘ betrachten wir die Lehrerperformanz in einer Englischstunde mit einer 10. Realschulklasse (Jäkel 2010a, S. 215-219). 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

2 Siehe beispielsweise die verschiedenen Beiträge in Pieper/Frei/Hauenschild/Schmidt-Thieme (2014).

Lernenden gegeben, die für das Verständnis des Unterrichtsgeschehens erforderlich sind. Ebenfalls in eckigen Klammern werden Auslassungen [...] angezeigt. Wenn in einzelnen Transkripten Schülernamen vorkommen, handelt es sich aus Anonymisierungsgründen nie um die echten; weil dieser Aspekt aber unter Umständen relevante Kontextinformation darstellt, ist in solchen Fällen beim Alias-Namen allerdings die *Gender*-Markierung beibehalten worden.

Wer als Leserin oder Leser sich selbst einen unvoreingenommenen Eindruck vom hier dokumentierten Unterrichtsgeschehen der ersten Stundenhälfte verschaffen will, sollte das im Folgenden in fünf Sektionen unterteilte Transkript zunächst in Gänze lesen und dabei die zwischengeschobenen Analysen überspringen.

- (1) 8:35
- (2) L: Good morning everybody!
- (3) Alle S: Good morning!
- (4) L: First, your summaries. I will give them back on Monday ...
- (5) Viele S: Ooh!

Die Stunde beginnt zunächst (1-3) unauffällig mit der wechselseitigen Begrüßung von Lehrkraft und Klasse. Höchstens unter vergleichender Hinzuziehung alternativer Stundenanfänge und Begrüßungsvarianten im Englischunterricht bzw. vor einem entsprechenden Erfahrungshintergrund³ wird man gewahr, dass es sich hier um eine sehr nüchterne, beinahe unpersönliche Form der Begrüßung handelt, wäre hier doch durchaus auch ein Mehr an Startsignalen (s. u. Abschnitt 3), ironischer Brechung oder auflockerndem Smalltalk denkbar. Wirklich auffällig ist aber die Form, in welcher der Lehrer nach dieser Minimalbegrüßung unvermittelt fortsetzt: Sein «First, your summaries. I will give them back on Monday ...» (4) wirkt kurzangebunden, bürokratisch und ohne Schülerbezug. Die Einsilbigkeit deutet eventuell bereits hier sprachliche Defizite der Lehrkraft im Englischen an, ein erster negativer Eindruck, der sich im Verlauf dieser Stunde mehr als bestätigen sollte.

Dass die Schülerinnen und Schüler nonverbal ihre Enttäuschung artikulieren (5), lässt darauf schließen, dass der Lehrer mit seiner Rückgabe der Schülertexte in

3 Oft wird der Einbezug von Zusatzaspekten, die durch Rückgriff auf den weiteren Kontext in Form von anderen Fällen oder das persönliche Erfahrungswissen der Analysierenden in den Blick kommen, bei ‚klassischer‘ Fallarbeit ausgeklammert oder zumindest aufgeschoben. Wenngleich dies prinzipiell aus Gründen diskursanalytischer Hermeneutik kaum möglich und aus methodischer Sicht einer strukturalistischen Pragmatik auch gar nicht wünschenswert ist, kann man doch zumindest bei gemeinsamer Arbeit an einem konkreten Fall das primäre Ausgehen vom vorliegenden Datenmaterial befürworten, um dies erst in späteren Schritten durch kontextuelle Perspektiven zu erweitern.

Verzug ist. Vielleicht ist sein Wissen darum, die Klasse in dieser Hinsicht gleich zu Anfang enttäuschen zu müssen, auch Grund für seine Kurzangebundenheit, die auch als Ausdruck erhöhter Anspannung verstehbar wäre. Wenn es echte Enttäuschung ist, welche die Lernenden zeigen, wäre hier sicher eine verbindliche Entschuldigung des Lehrers mit Begründung angebracht gewesen, um die Atmosphäre zu bereinigen. Stattdessen wird jedoch die kollektive Schüleräußerung vom Lehrer in keiner Weise gewürdigt. Übergangslos und ohne Umschweife geht er weiter in seinem Programm, welches hier die Überprüfung der Hausaufgabe vorsieht:

- (6) L: Your homework for today was to think about your favourite and
(7) your least favourite sports.
(8) So, Stefan!
(9) S: [Antwort geht im Lärm der Klasse unter.]
(10) L: And why is it your favourite sport?
(11) S: I like football, because it is – was heißt denn *körperbewusst*?
(12) [L ratlos, M ebenso.]
(13) L: And your least favourite sport?
(14) S: Gymnastic [sic] and aerobic, it's a gay sport!
(15) [L übergeht dies.]
(16) [...]
(17) S: Handball [...]. And horseriding.
(18) L: And your least favourite sport?
(19) S: Chess.
(20) L: What about Susanne?
(21) [Einzelne S lesen jetzt vor, was sie aufgeschrieben haben.]
(22) S: Was heißt *hirnrissig*?
(23) L: It's stupid.
(24) S: *Brettspiel*?
(25) L: Board game.
(26) S: I like swimming, because it makes me funny and happy.
(27) L: It makes you funny?

Dass nach dem oben vorgestellten ungünstigen Start in eine Stunde kommunikativen Fremdsprachenunterrichts die Stimmung in der Klasse nicht die beste ist, zeigt auch die Eingangspassage des Folgeteils (6-9). Abrupt erinnert der Lehrer die Klasse an die zu erledigende Hausaufgabe (6-7), deren Formulierung den Mitdenkenden wohl bereits befremden mag: Während das Nachdenken über persönliche Lieblingssportarten sicher eine gute Vorbereitung einer interessanten Gruppendiskussion

darstellen kann, erscheint doch die Sinnhaftigkeit des zweiten Aufgabenteils zu den «least favourite sports» recht fraglich.

Nachdem der Lehrer nun einen Schüler namentlich aufruft (8), geht dessen Antwort (9) im Lärm der Klasse unter. Dass der Lehrer dies hinnimmt, ohne zu intervenieren und den doch eigentlich intendierten Plenumsdiskurs wiederherzustellen, um sich stattdessen quasi privatim mit dem antwortenden Schüler auszutauschen, trägt schon resignative Züge. So findet der eigentlich interessante Dialog (9-11) leider ohne die volle Aufmerksamkeit der Klasse statt. Auf die Nachfrage des Lehrers nach einer Begründung (10) erfolgt eine in mehrerer Hinsicht erhellende Schülerantwort (11): Erstens lässt sie darauf schließen, dass dieser Schüler vorher (9) wohl *football* als seinen Lieblingssport genannt haben muss. Zweitens demonstriert sie, dass er wohl bestenfalls mäßigen Einsatz bei der Erledigung dieser Englischhausaufgabe gezeigt haben kann, denn schon bei der Begründung für seine Wahl muss er den Lehrer um Übersetzungshilfe aus dem Deutschen bitten. Wie der Schüler dies tut, ist ebenfalls aufschlussreich: Er unterbricht seinen auf Englisch begonnenen Satz durch den komplett deutschsprachigen Einschub «Was heißt denn *körperbewusst?*» Anstelle dieses überflüssigen *Code-switching* wäre in einer zehnten Klasse schon die Beherrschung und routinierte Verwendung der entsprechenden zielsprachigen Frage «What is *körperbewusst* in English?» zu erwarten.

Auf die mögliche Lehrerantwort «It's a very *physical* sport» wartet man allerdings vergeblich. Dass auf das Hilfesuchen des Schülers nicht nur der Unterrichtende, sondern auch seine Mentorin offenbar passen müssen, ist wahrlich kein Ruhmesblatt für die fachliche Kompetenz beider Englischlehrkräfte, welche doch, selbst wenn ihnen einmal eine Vokabel fehlt, zur zielsprachlichen Paraphrasierung im Stande sein sollten. Bei einigermaßen angemessener Stundenvorbereitung hätte auch zumindest der Unterrichtende seine eigenen Lücken im Basisvokabular zum Wortfeld beheben können. Dass das wiederholte Erlebnis solcher Ratlosigkeit bei den Schülerinnen und Schülern nicht gerade zu mehr Respekt und Vertrauen in die Kompetenz ihrer Lehrkraft beiträgt, kann man mit Sicherheit annehmen. Abschließend bleibt festzustellen, dass der Lehrer auch seine Ratlosigkeit gegenüber dem Fragenden in keiner Weise verbalisiert, wodurch aus pädagogischer Sicht zwischenmenschlich eine weitere Enttäuschung bewirkt wird, und aus fachdidaktischer Perspektive weitere Chancen zur natürlichen Kommunikation in der Zielsprache vergeben werden. Fachlich gesehen schließlich bestätigt und verstärkt sich der bereits eingangs erwähnte Eindruck mangelnder fremdsprachlicher Kompetenz des Lehrenden.

Fortgesetzt wird der Dialog durch die Lehrerfrage nach dem «least favourite sport» (13), deren Sinnhaftigkeit schon angesichts der Aufgabenstellung oben bezweifelt wurde. Die Schülerantwort (14) weist gleich in ihrem ersten Wort einen klaren

Englischfehler auf – richtig müsste es *gymnastics* heißen. Dass der Unterrichtende dies unkorrigiert lässt, kann man kritisieren; schließlich ist hier das Wortfeld *sports* Unterrichtsthema. Zugutehalten könnte man dem Lehrer, dass er den Schüler zunächst ausreden lässt, um den Kommunikationsfluss nicht zu unterbrechen. Dass er aber in der Folge auch den Inhalt des Schülerbeitrags völlig unkommentiert lässt, ist sicher weder verständlich noch akzeptabel. Der Schüler, der in gezielter Provokation Gymnastik und Aerobic zielsprachig als «Schwulensport» bezeichnet, läuft damit bei seinem Lehrer vollkommen ins Leere. Dieser zeigt keinerlei eigene Reaktion (15), noch gibt er die doch die im wahrsten Wortsinn ‚diskussionswürdige‘ These an die Klasse weiter – die vergebenen Chancen zur zielsprachigen Kommunikation häufen sich. Vielleicht ist dem Lehrer das Thema zu brisant? Dies wäre allerdings nicht nur aus fachdidaktischen Gründen bedauerlich, denn die Schülerprovokation schreit doch geradezu nach einer Infragestellung oder Gegenposition, an der man sich reiben könnte. Bleibt all dies aus, müssen sich die Schüler mit ihren Beiträgen inhaltlich nicht ernstgenommen fühlen, und sie können den Lehrer nicht als erwachsene und einigermaßen reflektierte Person ernstnehmen. Indem er nicht einmal auf Schülerantworten, die dies nötig hätten, eingeht, etabliert ein Englischlehrer in der Praxis des Klassenzimmers wie im Bewusstsein der Lernenden eine unechte Kommunikation, bei welcher Frage-Antwort-Sequenzen nur als ritualisierte Muster exerziert werden, statt dass es zu einem inhaltlich interessierten Austausch und damit echter Kommunikation käme.

Diese in vielerlei Hinsicht unzutraglichen Muster mit Frustrationspotenzial für die Lernenden zeigen sich auch in den folgenden Passagen des Transkripts (16-27), welche hier nicht in jedem Detail kommentiert werden sollen. Generell bleibt die Lehrkraft hier weiter höchst einsilbig, formuliert beispielsweise schematisch und in unvollständigen Sätzen – seine elliptische Frage (18) repetiert exakt das Schema von (13), und sein ebenso schematisches «What about S?» (20) ist nicht gerade ein zielsprachig angemessenes Redemittel zum Schüleraufruf. Kommentiert werden soll aber der diese Passage abschließende Schüler-Lehrer-Wechsel (26-27). Der Beitrag der Schülerin enthält in der Begründung ihrer Lieblingssportart Schwimmen «because it makes me funny and happy» (26) eine ganz unenglische Konstruktion, vermutlich als Übertragung aus dem im Deutschen möglichen «es macht mich lustig und froh/glücklich». Die unglückliche Replik des Lehrers „It makes you funny?“ (27), formuliert als reines Lehrerecho⁴ des Schülerfehlers, soll vielleicht den zaghaften Versuch eines korrektiven Feedbacks darstellen. Als solches ist die Äußerung aber gänzlich ungeeignet und bleibt auch hier kommunikativ ganz folgenlos. Weder insistiert der Lehrende auf einer Erklärung des Gemeinten durch die

4 Vgl. dagegen das häufig sinnvolle und zielführende *Recast* in Abschnitt 3 dieses Beitrags.

Schülerin, noch informiert er diese über den Englischfehler, um einen Lernerfolg zu ermöglichen. Aus Schülersicht hat er damit vermutlich nur den Eindruck einer generellen Unsicherheit in seiner Lehrerrolle verstärkt.

Nach insgesamt nur drei Minuten (28) ist dieser Eingangsteil der Englischstunde offenbar abgeschlossen, was vom Lehrer nicht durch ein klares verbales Signal markiert wird, sondern lediglich dadurch, dass er sich wortlos der Tafel zuwendet, um etwas anzuschreiben:

- (28) 8:38
 (29) [L schreibt an Tafel: *What do sports mean to you?* – Tafel Flügel sind
 (30) mit Zahlen beschrieben. L wischt sie jetzt.]
 (31) L: Think about this [zeigt auf Tafelanschrieb] for a minute.
 (32) Who is practising sports? Joscha!
 (33) S: I practise boxing.
 (34) L: And why do you practise boxing?
 (35) S: Because it's good for the whole body, and it's funny.
 (36) [L schreibt im folgenden an Tafel: – *fun*, – *fitness*, – *self-confidence*,
 (37) – *health care*, – *team spirit*, – *reduce aggressions*, – *meet friends/get*
 (38) *to know friends*]
 (39) L: Did you all understand that? [Klasse sehr unaufmerksam]
 (40) S: It's good for the health.
 (41) [L sehr leise vorn, hinten nicht zu hören]
 (42) L: And something else? What about meeting friends?
 (43) S: Yes, in team sports, I learn friends *kennen*.
 (44) L: I get to know friends.

Unter dem Tafelanschrieb *What do sports mean to you?* soll hier offenbar eine Plenardiskussion initiiert werden, für welche die aufgegebene Hausarbeit vorbereitende Funktion hatte. In der stummen Aktion des Tafelanschriebs (29-30) wird nebenher auch sichtbar, dass der Unterrichtende nicht etwa vor Beginn der Stunde dafür gesorgt hat, dass die von ihm ja zur Benutzung vorgesehene Tafel ordentlich gewischt bereitstand. Erst jetzt stellt er nämlich fest, dass die Tafel Flügel noch aus dem Mathematikunterricht vollgeschrieben sind. Die Ernsthaftigkeit und Sorgfalt, mit der Lehrkräfte ihren eigenen Unterricht betreiben, erweist sich nicht zuletzt auch durch die umsichtige Erledigung solch vorbereitender Arbeiten bezüglich der für den Unterricht eingeplanten Medien, ohne die ihr reibungsloser und zielführender Einsatz nicht möglich ist. Oft nehmen Schülerinnen und Schüler dies alles mit einem feinen Gespür wahr und es wäre ihnen kaum zu verdenken, wenn sie

ihr Lehrerbild entsprechend justieren. Das Vorbild der Lehrkraft dürfte in einen oder anderen Fall auch positive wie negative Nachahmungseffekte an den Tag legen.

In der folgenden Passage, die nicht in allen Einzelheiten besprochen werden muss, gibt es immerhin einen sprachlich einigermaßen akzeptablen Einstieg (31-35) durch den Lehrer, dessen Dialog mit einem auskunftsbereiten Schüler allerdings wie überhaupt dieser Stundenabschnitt durch eine rigorose Engführung gekennzeichnet ist. Bei dem im Transkript (36-38) wiedergegebenen Tafelanschrieb handelt es sich um offenbar durch den Lehrer weitestgehend vorgeplante Stichwörter, die er notfalls auch ohne entsprechenden Schülerbeitrag platziert. Angesichts des nach wie vor großen Lärms und der damit einhergehenden Unaufmerksamkeit der Klasse fühlt der Lehrer sich bemüßigt, in einer halbherzigen Mischung aus Verständnissicherung und Disziplinarisierungsversuch (39) zu intervenieren. Als ein Schüler daraufhin das soeben von einem anderen Gesagte paraphrasiert (40) und dabei einen schweren Grammatikfehler produziert – dem Abstraktum *health* kann im Englischen wohl ein Possessivpronomen, aber eben kein Artikel vorangestellt werden, ist die sehr leise Lehrerantwort bestenfalls vorn zu hören, im hinteren Teil des Klassenraums kommt sie definitiv nicht an.

Ohne Zäsur ruft danach der Unterrichtende (42) in bereits bekannter Einsilbigkeit und unter Verwendung seiner Lieblingsfloskel «What about X?», deren Objektvariable diesmal allerdings nicht einem Lernenden, sondern einem der Stichwörter an der Tafel gilt, zu weiteren Schüleräußerungen auf. Die folgende Schülerantwort (43) behilft sich mit einem englisch-deutschen *Code-mix*, welcher vom Lehrer immerhin mit einer Art korrektiven *Recasts* (s. Abschnitt 3) bedacht wird (44). Dass sein „I get to know friends“ leider auch nicht zielsprachig ist, liegt an den Feinheiten englischer Kollokationsrestriktionen: *get to know* kollokiert beispielsweise mit *people*, nicht aber mit *friends*, während es für ‚Freunde kennenlernen‘ die idiomatische Redewendung *to make friends* gibt. Beides wird von der Lehrkraft im Versuch des *Recast* vermischt. Fortgesetzt wird dieser Teil der Stunde mit einem weiteren Tafelanschrieb (46) zur Initiierung eines weiteren Teils der «Diskussion»:

- (45) 8:44
(46) [L schreibt an Tafel: *What do sports mean to society?*]
(47) L: Now, take your time to think about this question.
(48) Do you all understand the question?
(49) What is *society*?
(50) S: Gesellschaft.
(51) L: Yes. [Pause]
(52) Do you have any ideas?
(53) S: Many sport stars are big idols.

- (54) [L schreibt an Tafel: – *sport stars* = *idols*;
 (55) auf den nächsten S-Beitrag noch: – *entertainment*;
 (56) als danach nicht gleich weitere Meldungen erfolgen: – *integration*]
 (57) L: What do you think about this one [zeigt auf Tafelanschrieb]?
 (58) S [kaum hörbar]: Wenn man in eine Gruppe aufgenommen wird.
 (59) L [an alle]: Be quiet! Can you say that in English?
 (60) S: When you become part of a club ...
 (61) [...]
 (62) S: For rich people.
 (63) L: For rich people??

Nun soll also nach der individuellen Wertschätzung auch die gesellschaftliche Bedeutung des Sports diskutiert werden (46). Dabei startet der Lehrer durchaus hoffnungsvoll, indem er seinen Tafelanschrieb der neuen Frage mit der Aufforderung der Lernenden zum Nachdenken begleitet (47). Darauf folgt sogar noch die Verständnissicherung durch allgemeine Nachfrage (48) plus konkrete Vokabelüberprüfung (49), die das zentrale Substantiv *society* zwecks Vorentlastung durch einen damit als Sprachmittler fungierenden Mitschüler (50) ins Deutsche übersetzen lässt. Gefolgt wird diese Schülerantwort durch ein bestätigendes Lehrer-Feedback (51). Im weiteren Gang werden durch die Lehrkraft wieder Stichwörter an die Tafel geschrieben, gleich ob sie durch Schülerbeiträge motiviert sind (53-55) oder nicht (56).

Letztere Passage weist übrigens auf einen Mangel an *wait time* (vgl. Allwright/Bailey 1991, S. 107-108) hin: Ohne die mindeste Bedenkzeit für weitere Schülerbeiträge zu geben, setzt der Lehrer seinen Tafelanschrieb mit dem Stichwort *integration* fort (56). Seine Folgefrage an die Lerngruppe (57) ist mit ihrer auf Gestik angewiesenen Deixis sprachlich unbeholfen. Da die zaghafte Schülerantwort in deutscher Sprache (58) im nicht enden wollenden Klassenlärm untergeht, engagiert sich der Lehrer (59) mit einem hier wohl reichlich verspäteten Disziplinierungsversuch «Be quiet!», bevor er die Schülerin zur zielsprachlichen Formulierung ihrer Antwort auffordert. Nachdem es dabei (60) zu einem leichten Übertragungsfehler bzw. einer Akzentverschiebung vom deutschen Substantiv *Gruppe* auf das englische *club* kommt, entzündet sich daran ein Hauch von Sozialkritik seitens eines weiteren Schülers (62), dem der diskursiv deutlich überforderte Lehrende wiederum nichts anderes als sein ungläubiges Lehrerecho (63) entgegensetzen hat, in dem sich vor allem große Hilflosigkeit ausdrückt. Der Unterricht nimmt seinen Lauf wie folgt:

- (64) 8:48
 (65) [L ergänzt den Tafelanschrieb zu *integration* um (*foreigners*).]
 (66) L: What about foreigners? They can be integrated by going to

- (67) sports clubs.
 (68) [L ergänzt den Tafelanschrieb um – *economy*.]
 (69) L: What about the economy?
 (70) Do you know what this means?
 (71) [Keine Reaktion bei S]
 (72) L: It's *Wirtschaft*. [ergänzt den Tafelanschrieb zu – *economy* um
 (73) – *Wirtschaft*]
 (74) So ... What do sports have to do with economy?
 (75) Come on, it's easy!
 (76) What about the sports economy?
 (77) [Keine Reaktion bei S]
 (78) L: For example, *Sports Karstadt*.
 (79) [Keine Reaktion bei S]
 (80) [L ergänzt den Anschrieb um (*sports wear, sports equipment*).]
 (81) S: Child labour??
 (82) L: Yes, in some societies. But I don't think in Germany.
 (83) [L ergänzt den Tafelanschrieb: – *help to bring cultures together and*
 (84) *to overcome prejudices*.]
 (85) L: What do you think about this one [zeigt auf Tafelanschrieb]?
 (86) [Keine Reaktion bei S]

Fortgesetzt wird die als Plenardiskussion intendierte Unterrichtsphase mit weiteren nicht durch Schülerbeiträge motivierten Tafelanschrieben von Stichwörtern des Lehrers (65-73). Die Thematisierung von *foreigners* (65-67), *economy* (68-70) und schließlich *sports economy* (74-76) durch den Unterrichtenden erfolgt in ermüdender Monotonie durch die bereits oben mehrfach kritisierte Floskel «What about X?» (66, 69, 76). Dass erwartungsgemäß diese armselige Art der Lehrerinitiation keinerlei motivierende Kraft, sondern eher einschläfernde Wirkung entfaltet, ist im Transkript deutlich dokumentiert: Im ersten Fall (66) wartet der Lehrende gar keine Schülerantwort ab, sondern beantwortet seine Frage gleich selbst (66-67). In den beiden Folgefällen (69 wie 76) ist das Schweigen der Lernenden (71 bzw. 77) berechtigt.

Nach dem Ausbleiben jeglicher Schülerreaktion auf das letzte Stichwort *sports economy* (77) legt der Lehrer noch (78) in auffällig restringierter Einsilbigkeit durch den Versuch einer Konkretisierung nach, welche aber bei den Lernenden ebenso wenig verfängt (79). Der Anschrieb weiterer Stichwörter (80), vermutlich als desillusionierter Versuch, die Fragen, die er stellt, wenigstens als prinzipiell beantwortbar zu rechtfertigen, hat lediglich Alibicharakter. Als sich ein Schüler endlich (81) «erbarmt» und – sprachlich dem erlebten schlechten Lehrbeispiel folgend – mit *child labour* ein eigenes Stichwort ohne jeden Satzzusammenhang

in den Raum wirft, markiert die Lehrkraft diesen gar nicht uninteressanten Schülerbeitrag durch eine mittels zweier unvollständiger Nicht-Sätze (82) vorgetragene Bagatellisierung als irrelevant – ein sachlich unangemessenes und im Hinblick auf die Schülermotivation beinahe schon unverzeihliches Fehlurteil. Dass die wohlverstandene Aufgabe der Englischlehrkraft in dieser Situation eigentlich darin bestanden hätte, das Schülerstichwort durch zielsprachig einwandfreie Kontextualisierung als nicht nur passend sondern sogar diskussionsbereichernd zu erweisen, darf hier zumindest erwähnt werden. Von der Realisierung eines solchen Anspruchs ist der hier Lehrende aber allein schon durch seine im bisherigen Stundenverlauf hinreichend erwiesene fremdsprachliche Inkompetenz weit entfernt, welche sich dem Anschein nach mit mangelnder Geistesgegenwart, Flexibilität und Empathie unheilvoll paart und durch eine ebenso unzureichende wie unrealistische Stundenplanung und -vorbereitung noch fatal ergänzt wird.

Statt also dem zaghaft verbalisierten Schülerbeitrag (81) gerecht zu werden, schreitet der Lehrer lieber zur Vervollständigung seines offenkundig ohne Rücksicht auf denkbare Schülerbeiträge vorgeplanten Tafelanschiebs durch eine vergleichsweise komplexe Proposition (83-84). Als er diese in wiederum sprachlich unbeholfener Form (85 reproduziert noch einmal das bereits unter 57 als unbefriedigend analysierte Muster) den Schülerinnen und Schülern zur Kommentierung andient, bleibt deren Reaktion einmal mehr gänzlich aus (86). Nach dem bisherigen Stundenverlauf ist dies auch gar nicht anders zu erwarten. Dass es dem hier so erfolglos agierenden Unterrichtsleiter spätestens an dieser Stelle schlecht gehen mag, ist anzunehmen. Allein, er hat diese alle Beteiligten demotivierende *Incommunicado*-Situation Schritt für Schritt durch seine gänzlich unprofessionelle Lehrerperformanz selbst heraufbeschworen und ist letztlich sogar dafür verantwortlich, wenn hier knapp dreißig Jugendliche ihre wertvolle Zeit ohne nennenswerten Lernerfolg vertun.

An dieser Stelle brechen wir die Analyse des Unterrichtsdiskurses nach zirka zwanzig Minuten des Geschehens ab. Im Rest der Stunde gibt es noch eine Vielzahl von Fehlleistungen der Lehrkraft, die mehrfach zu regelrechten Fällen von *communicative breakdown* führen. Allein schon nach dem bisher Festgestellten zu der so grundlegend defizitären Lehrerperformanz in dieser unglücklichen Englischstunde mit ihren direkt beobachtbaren Folgen für Motivation, Interesse und Disziplin der Lerngruppe kann es kaum mehr verwundern, wenn fünfundzwanzig Minuten später das Transkript (Jäkel 2010a, S. 219) endet wie folgt:

- (178) [S stehen auf, gehen schon, während L noch anschreibt. Ziemliches
 (179) Chaos, kein Stundenschluss; irgendwann Pausenläuten ...]

Das unterrichtliche Fiasko ist hier manifest, ein weiterer Kommentar erübrigt sich.

3 **Zweiter Fall: Kommunikationsmuster, Lehrerfeedback und Arbeit mit Fehlern im Englischunterricht einer 5. Klasse**

In diesem Abschnitt befassen wir uns mit exemplarischen Ausschnitten aus einer Englischstunde in einer 5. Klasse Grund- und Hauptschule (Jäkel 2010a, S. 88). Als «Fall» sollen uns hier die für Fremdsprachenunterricht typischen Kommunikationsmuster interessieren, innerhalb derer die Lehrkraft u. a. auch ihre Aufgabe des sprachlichen Feedbacks wahrnimmt. Im Rahmen eines von Seiten der Lehrerin zielsprachlich kompetent geführten Englischunterrichts wird dann auch der Umgang und die Arbeit mit Schülerfehlern thematisiert.

- (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/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 diese Lehrerin zur Begrüßung ihrer Klasse. Bei dieser 5. 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. 119-120) entsteht. Mit Klassengruppen höherer Altersstufen dürfte ein solches Begrüßungsritual in der Regel auf weniger Gegenliebe stoßen und demzufolge weniger harmonisch vonstatten gehen – 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/Bailey 1991: 110; vgl. Byram 2004: 501-502). Diese ‹Vorführfrage› stellt den ersten Schritt eines dreiteiligen Elizitierungs-Austauschs (*teacher elicit*, Sinclair/Coulthard 1992: 14; vgl. 1975: 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. Übrigens 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 zielsprachig 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› (siehe z. B. Rahmenplan 2007, S. 5) bezeichneten *Recast* (Allwright/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 (ebd.).

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 (Sinclair/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 Lehreräußerung, welche darauf hinweist, dass diesmal noch 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 ellyptische 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 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/Coulthard 1992, S. 9; S. 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*, de facto allerdings den einzigen, den diese Lehrkraft in dieser ansonsten komplett zielsprachlich unterrichteten Englischstunde produziert. In Momenten starker emotionaler Involviertheit, wie zum Beispiel 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* (Allwright/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 5. Klasse abbildet.

4 **Dritter Fall: Fehlerkorrektur im Englischunterricht der Grundschule**

Thematisch bleiben wir in Abschnitt 4 beim Umgang mit Schülerfehlern im Englischunterricht, schauen aber jetzt auf den fremdsprachlichen Anfangsunterricht der Grundschule. In Ergänzung zu den exemplarischen Fall-Diskussion der Abschnitte 2 und 3 sollen in diesem und dem folgenden Abschnitt auch 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 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 (Komborozos 2012, S. 49):

“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’.”

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 ergänzender Vertiefung dieser grundsätzlichen Ergebnisse zur Bestimmung von Schülerfehlern und deren Behandlung im Englischunterricht der Grundschule soll im Folgenden noch exemplarisch der ‚Fall‘ gelungener Fehlerarbeit in einer dritten Grundschulklasse (Jäkel 2010a, S. 14-21) vorgestellt werden. Da mit dem *Recast* die durchgängig frequenteste Form der Fehlerkorrektur bereits oben (s. Abschnitt 3) ausgiebig vorgestellt und diskutiert wurde, soll das Augenmerk hier gerade auf weiteren Möglichkeiten des Umgangs mit Schülerfehlern liegen. Hierzu bietet sich

die folgende Transkriptpassage (Jäkel 2010a, S. 14) an, deren Ablauf von weniger als drei Minuten Zeitdauer wir für die Analyse in vier kurze Abschnitte aufteilen:

- (17) L: Hm ... Let's repeat the numbers and colours. What's COLOUR?
(18) S: Farben.
(19) L: And what's NUMBER?
(20) S: Zahl.
(21) [An der Tafel sind zehn Farbkarten befestigt, unter denen die Zahlen
(22) von 1 bis 10 stehen.]

Es handelt sich um Englischunterricht wenige Wochen nach Aufnahme des neuen Fachs in der dritten Grundschulklasse. Der hier wiedergegebene Stundenausschnitt setzt etwa sechs Minuten nach Stundenbeginn ein, nach Beendigung der Eingangssequenz mit Begrüßung, dem gemeinsamen Singen eines englischen Songs und einer Smalltalk-Runde mit dem Nennen des eigenen Namens. Was in (17) beginnt, ist eine Wiederholungsübung zur Festigung der englischen Zahlwörter und Farbadjektive, welche in den vorhergehenden Stunden eingeführt worden sind.

Ganz transparent kündigt die Lehrerin (17) das Thema der Übungseinheit an, und zwar auf Englisch. Zur Verständnissicherung aller sowie zur Unterstützung langsamerer Lerner lässt sie aber gleich die zentralen Vokabeln von einzelnen Schülern noch einmal ins Deutsche übersetzen, so *colour* (17) und anschließend (19) *number*. Die antwortenden Schülerinnen und Schüler (18, 20) fungieren als kompetente Sprachmittler, was nicht nur für ihre weniger fortgeschrittenen Mitschüler hilfreich ist, sondern auch ihnen selbst durch den öffentlichen Nachweis, die Englisch sprechende Lehrerin verstanden zu haben, ein nicht zu unterschätzendes Erfolgserlebnis beschert. Für die Lehrkraft schließlich bedeutet das methodisch praktizierte Delegieren dieser *Mediation* die Möglichkeit, als Sprecherin und Sprachvorbild komplett im Englischen zu bleiben; diese grundsätzliche Zielsprachigkeit hält sie auch im gesamten Stundenverlauf als durchgängiges Prinzip ihres Englischunterrichts in vorbildlicher Weise ein.

Wenn wie im Folgenden (21-22) die Tafel als gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus dient, fällt bei aller Einfachheit der getroffenen Maßnahmen doch deren didaktisch-methodisch durchdachte Anlage und Durchführung auf. Bereits vor Stundenbeginn hat die Lehrerin nämlich zehn bunte Farbkarten ordentlich an der Innenseite der Tafel befestigt und darunter akkurat die Ziffern von 1 bis 10 geschrieben. Mit einfachsten Mitteln und ganz ohne den zu diesem Zeitpunkt nur abträglichen Einsatz der Schriftsprache ermöglicht dieses Arrangement in der Folge verschiedene mündliche Übungsformen, deren erste jetzt zur Darstellung kommt:

- (23) L: What colour is number three? Jessica?
 (24) [S schweigt.]
 (25) L: Caroline, can you help?
 (26) S: Blue.

Die Kombination der beiden Parameter *colour* und *number* nutzend, kann die Lehrerin jetzt englischsprachig ihre Vorfür-Fragen (*display questions*, s. o. Abschnitt 3) so stellen (23), dass die erwartete Schülerantwort im Nennen des englischen Farbwortes besteht. Als die zuerst namentlich aufgerufene Schülerin nicht antwortet (24), bittet die Lehrerin eine weitere Schülerin, ihrer Klassenkameradin zu helfen (25). Diese Direktive in einfachem aber authentischem Englisch wird als Einladung (*prompting*, s. o. Abschnitt 3) zur *Peer*-Hilfe verstanden und befolgt (26), die Angesprochene antwortet in einwandfreiem Englisch. Um aus ihrer Initiierung (25) plus der Schülerantwort (25) ein kanonisches *IRF*-Elizitierungs-Muster (s. o. Abschnitt 3) zu machen, hätte die Lehrerin hier durchaus noch einen Folgeschritt in Form eines lobenden Feedbacks anschließen können. Während sie hier darauf verzichtet, kommt es aber in der Fortsetzung zu einem erweiterten *IRF*-Austausch:

- (27) L: And what colour is number one?
 (28) S: Orange [deutsche Aussprache].
 (29) L [überdeutlich]: ORANGE, say ORANGE.
 (30) S: Orange.

Auch die nächste Frage der Lehrerin (27) wird perfekt verstanden. Die Schülerantwort (28) ist in diesem Fall zwar inhaltlich zutreffend, aber statt des englischen Zahlworts *orange* wird hier eher seine deutsche Entsprechung artikuliert; wegen der Ähnlichkeit der beiden Formen liegt hier eine L1-Interferenz nahe. Da es an dieser Stelle um die mündliche Festigung von Basisvokabular geht, greift die Lehrerin hier völlig zurecht mit einem Folgeschritt ein (29), der zunächst die Fehlerkorrektur per *Recast* vornimmt, also die intendierte Zielform in artikulierter Aussprache modelliert; gefolgt von der dezidierten Aufforderung an die Schülerin, dieses nochmals demonstrierte Lautbild selbst zu wiederholen. Diese Direktive wird von Schülerseite (30) mit zufriedenstellendem Ergebnis befolgt. Im anderen Fall würde sich im Grundschulkontext durchaus das nochmalige chorische Sprechen mit der ganzen Klasse oder in Teilgruppen zur Festigung des englischen Lautbildes anbieten.

- (31) 10:52
 (32) L: Number five? Tom?
 (33) [S schweigt; andere reden rein.]

- (34) L: Please, be quiet!
(35) Who can help?

Für die nächste Elizitierung verzichtet die Lehrkraft auf ihren bisher verwendeten Fragesatz und verkürzt ihn zur Nominalphrase mit Frageintonation (32). Während dies rein zielsprachig betrachtet absolut authentisch ist – so elliptisch könnte auch eine muttersprachliche Lehrerin die Kinder in einer englischen Primary School abfragen – wäre zur rezeptiven Etablierung der einfachen Interrogativkonstruktion im fremdsprachenunterrichtlichen Kontext durchaus auch die mehrfache unverkürzte Verwendung hilfreich. Der namentlich aufgerufene Schüler bleibt eine Antwort schuldig (33). Als sogleich mehrere Klassenkameraden durcheinanderreden, greift die Lehrerin mit einer britisch-höflichen, aber bestimmten Direktive disziplinierend ein (34). Ähnlich wie schon einmal (vgl. 25) besteht ihre Anschlussdirektive (35) in der Einladung zur *Peer*-Hilfe, diesmal aber ohne namentliche Ansprache, sondern als offene Frage an alle. Merke: Es muss eben nicht immer die Lehrkraft selbst sein, die einen Schülerfehler korrigiert. Die frühzeitige Etablierung von *peer correction* als ganz normale Umgangsform, welche diese Lehrerin offenbar anstrebt, hat bei aller Problematik auch einiges für sich (vgl. Allwright/Bailey 1991, S. 107-108).

Doch die Demonstration von Alternativen zur Lehrerkorrektur ist damit noch nicht am Ende. Im darauf folgenden letzten Abschnitt der hier ausgewählten Passage findet sich eines der im Primarbereich vergleichsweise raren Beispiele von durch die Lehrkraft initiiertes Selbstkorrektur eines Schülers:

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

In ihrer Abschlussarbeit zum Thema «*Pronunciation Errors and their Treatment in Primary School English*» kommentiert eine weitere Englischstudentin diese kurze Passage so zutreffend, detailliert und überzeugend, dass wir ihr für die abschließende Analyse hier getrost das Wort erteilen können (Brocks 2012, S. 30-31):

“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 1010a, S. 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.'

Diese studentische Analyse beweist ein hohes Maß an empathischem Nachvollzug realen Unterrichtsgeschehens. Aus Belegen wie diesen speist sich die Überzeugung, dass hier fallorientiert die exemplarische Schulung des auf Unterrichtsprozesse bezogenen Urteilsvermögens stattgefunden hat. Man darf solche und ähnliche Arbeitsergebnisse wohl auch als Indizien dafür nehmen, dass das angestrebte *Consciousness Raising* in Bezug auf ebendiese Prozesse mit daraus erwachsender Professionalisierung des Englisch-Lehramtsstudiums erfolgreich war. 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.

5 **Vierter Fall: Wortschatzarbeit auf verschiedenen Klassenstufen**

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 wenigstens kurz einer ganz anderen Thematik zuwenden, und zwar der Wortschatzarbeit. Mehr noch als schon im vorhergehenden Abschnitt wird hier die Fallarbeit weitgehend durch studentische Beiträge vorgestellt, die in pra-

xisorientierten Hausarbeiten im Rahmen ihres Lehramtsmasterstudiums u.a eben auch das wichtige Thema Wortschatzarbeit im Englischunterricht thematisieren.

So nimmt in einer siebten Realschulklasse (Jäkel 2010a, S. 178-181) die Lehrkraft vor der geplanten Textlektüre eine Vorentlastung durch Einführung neuer Vokabeln vor (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 wie folgt kommentiert (Sülau 2011, S. 16):

“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.”

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 (Hahn 2011) zwei Englischstunden; eine aus einer vierten Grundschulklasse (Jäkel 2010a, S. 46-52) und eine aus einer sechsten Hauptschulklasse (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“ (Hahn 2011, S. 19-20).

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

6 Ausblick: Nutzungsmöglichkeiten des *FLECC*

Die oben (in Abschnitt 2, 3 und 4) vorgestellten Analysen authentischer Unterrichtsdiskurse im Fach Englisch sowie die Auszüge aus studentischen Arbeiten (in Abschnitt 4 und 5) waren dazu gedacht, wenigstens einen Einblick in das Potenzial des im *FLECC* dokumentierten Korpusmaterials im Hinblick auf Fallarbeit mit unterschiedlichster Schwerpunktsetzung 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/Bailey 1991, S. 99-100).

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 videographierte Unterrichtsstunden betrachten, sondern durchgängig gedruckte Transkripte studieren, hat den Effekt, dass die gemeinsame Aufmerksamkeit auf die sprachlichen Details gerichtet wird, mit denen erfolgreicher Englischunterricht steht und fällt (siehe Jäkel 2010a, S. 12; vgl. Allwright/Bailey 1991, S. 62).

Dieser empirische, datenbasierte Ansatz in der Sprachlehrerausbildung bietet den Studierenden die Gelegenheit, ihre analytischen Fähigkeiten in der Auseinandersetzung mit authentischen Unterrichtsdiskursen mit all ihren Problemzonen 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 linguistischer Pragmatik (vgl. Spencer-Oatey/Žegarac 2002) und Diskursanalyse (vgl. McCarthy/Matthiessen/Slade 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 (Sinclair/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*‘ (Sinclair/Coulthard 1975; 1992) ganz aktuell als eines der effektivsten Instrumente zur Analyse von fremdsprachlichen Unterrichtsdiskursen (vgl. Allwright/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? Wieviel der Redezeit in der Englischstunde beansprucht die Lehrkraft, und wieviel Redeanteile haben die Lerner? Was ist die Funktion typischer Muster beim Sprecherwechsel, wie zum Beispiel 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, insbesondere 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, Sprachlehrforschung sowie Englischdidaktik und -methodik. Ziel dieses Beitrags war u. a. auch, in den vorgelegten Analysen zumindest ansatzweise zu zeigen, dass erkenntnisstiftende Fallbesprechungen nicht aus einer verengten Sicht des Einzelfachs, sondern stets ganzheitlich erfolgen: Fachwissenschaftliche, fachdidaktische und schul- wie allgemeinpädagogische Perspektiven ergänzen und befruchten einander.⁵ Dass dieses Korpusmaterial auch ein hohes Potenzial hinsichtlich einer wirklich fächerübergreifenden Fallarbeit beinhaltet, bei welcher ‚Fälle‘ auf unterschiedlichsten Ebenen durch Vertreter_innen mehrerer Disziplinen mit ihrer je eigenen Expertise analysiert werden könnten, liegt ebenfalls auf der Hand und sollte Anlass zu realistischer Hoffnung und konkreten Utopien geben.

Literatur

- Allwright, D. /Bailey, K. M. (1991): *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Brocks, A. (2012): *Pronunciation Errors and their Treatment in Primary School English: An Investigation of Authentic Classroom Discourse*. Unveröffentlichte Bachelorthesis, Universität Flensburg.
- Brown, G. /Yule, G. (1983): *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. (Hrsg.) (2004) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London/New York: Routledge.
- Coulthard, M. (1985): *An Introduction to Discourse Analysis*. London/New York: Longman.
- Coulthard, M. (Hrsg.) (1992): *Advances in Spoken Discourse Analysis*. London/New York: Routledge.
- Diehr, B./ Gießler, R. (2011): «Rezension: The Flensburg English Classroom Corpus». In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 54 (2011), S. 158-162.
- Hahn, G. (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.

5 Dies bestätigt auch die gute Erfahrung mehrerer interdisziplinärer Tagungen und Workshops zur Fallarbeit in jüngster Zeit, beispielsweise in Kassel, Bremen und Flensburg.

- Jäkel, O. (2010a): The Flensburg English Classroom Corpus (FLECC): Sammlung authentischer Unterrichtsgespräche aus dem aktuellen Englischunterricht auf verschiedenen Stufen an Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen Norddeutschlands. (F.L.A.I.R., Bd.3) Flensburg: Flensburg University Press.
- Jäkel, O. (2010b): "Working with authentic ELT discourse data: The Flensburg English Classroom Corpus". In: Vogel, R./ Sahel, S. (Hrsg.) NLK Proceedings 2010. Universität Bielefeld, S. 65-76.
- Jäkel, O. (2014): „Unterrichtsanalyse anhand des Flensburg English Classroom Corpus“, In: Pieper, I./Frei, P./Hauenschild, K./Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.): Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 213-226.
- Komborozos, J. (2012): Learner Errors and their Treatment in the Primary EFL Classroom. Unveröffentlichte Masterthesis, Universität Flensburg.
- Kreyer, R. (2011): «Buchbesprechung: The Flensburg English Classroom Corpus», in: Fremdsprachen Lehren und Lernen 40/2 (2011), S. 136-138.
- McCarthy, M. (1997): Discourse Analysis for Language Teachers. Cambridge/New York: Cambridge University Press (1991).
- McCarthy, M./Matthiessen, C./Slade, D. (2002): "Discourse Analysis". In: Schmitt, N. (Hrsg.) An Introduction to Applied Linguistics. London: Arnold, S. 55-73.
- O'Grady, W. (2005) How Children Learn Language. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pieper, I./Frei, P./Hauenschild, K./Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.) (2014): Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Rahmenplan (2007) Rahmenplan Englisch in der Grundschule. Kiel.
- Schmitt, Norbert (Hrsg.) (2002): An Introduction to Applied Linguistics. London: Arnold.
- Schwab, G. (2009) Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht. Landau: Verlag empirische Pädagogik.
- Searle, J. R. (1975): "A Taxonomy of Illocutionary Acts". In: Gunderson, K. (Hrsg.): Language, Mind, and Knowledge. Minnesota: University of Minnesota Press, S. 344-369. Also reprinted in: Searle (1979), S. 1-29.
- Searle, J. R. (1979): Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts. Cambridge: Cambridge University Press (1993).
- Seedhouse, P. (2004): The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective. Oxford: Blackwell.
- Sinclair, J./Coulthard, M. (1975): Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils. London: Oxford University Press.
- Sinclair, J./Coulthard, M. (1992) "Towards an Analysis of Discourse", in: Coulthard, Malcolm (Hg.) (1992), 1-34.
- Spencer-Oatey, H./Zegarac, V. (2002): "Pragmatics". In: Schmitt, N. (Hrsg.): An Introduction to Applied Linguistics. London: Arnold, S. 74-91.
- Sülau, A. (2011): Analysing Classroom Discourse: Introducing New Words in TEFL. Unveröffentlichte Hauptseminararbeit, Universität Flensburg.
- Walsh, S. (2006): Investigating Classroom Discourse. London: Routledge.