

0 Einleitung

Bis weit in die 1960er Jahre hinein hatte die kontrastive Linguistik mit ihrer Beurteilung der Fehleranalyse wesentlichen Einfluss auf die fremdsprachendidaktische Praxis. Durch die Kontrastierung von Muttersprache und Fremdsprache hatte sie einfache Erklärungen für die Existenz von Fehlern in der mündlichen und schriftlichen Produktion von Fremdsprachenlernern parat. Fehler wurden als das Ergebnis von Interferenzen zwischen beiden Sprachen betrachtet. Die unterrichtliche Praxis jedoch ließ Fremdsprachenlehrer und Fremdsprachenforscher schnell und zunehmend häufiger an den „Rezepten“ der kontrastiven Linguistik zweifeln. Denn mitnichten produzierten die Lerner ausschließlich die Fehler, die sie aufgrund der Unterschiede der beteiligten Sprachen eigentlich hätten produzieren sollen. Andererseits tauchten Fehler auf, die gemäß der Kontrastivanalyse nicht hätten entstehen dürfen. Diese Tatsachen waren Anlass genug für die Forschergemeinde, sich wieder eingehender mit dem Phänomen des Fehlers auseinanderzusetzen, die ersten Arbeiten zur Fehlerlinguistik entstanden.

Corder (1967) war in neuerer Zeit wohl der erste, der, unter Zurückweisung behavioristischer Lerntheorien, die Aufmerksamkeit der Wissenschaftsgemeinde auf das Phänomen Fehler lenkte. Ein Charakteristikum seiner Überlegungen war die Vorstellung, dass der Lerner selbst einen bedeutenden kognitiven Beitrag zum Lernen einer Sprache leistet. Corder betrachtete den Lernerfehler als unerlässlichen Bestandteil seiner sprachlichen Entwicklung. In diesem manifestiert sich seiner Meinung nach die Diskrepanz zwischen der Interimsprache des Lerners und der Zielsprache. Corder vermutete, dass ein Lerner einen *built-in syllabus* hat, einen internen Spracherwerbsmechanismus, durch den die Reihenfolge, in der sprachliche Regeln erworben werden, festgelegt wird. Die genauere Beschäftigung mit dem Phänomen des Fehlers könnte, gemäß Corder, Hinweise zur Entstehung dieser Abfolge liefern. Aus seiner Sicht muss allerdings zwischen *errors* (systematisch) und *mistakes* (unsystematisch) unterschieden werden. *Mistakes* entstehen aus einer Situation heraus (Versprecher etc.) und reflektieren im Gegensatz zu *errors* nicht die mangelnde sprachliche Kompetenz eines Lerners. Nur über das Studium der *errors* lassen sich nach Corders Meinung Rückschlüsse auf die aktuelle sprachliche Kompetenz des Lerners erzielen.

Aus der Erforschung von Lernerfehlern heraus entstand auch Selinkers (1972) Konzept der *interlanguage*, mit der er dem Lerner eine aktive Rolle im Spracherwerbsprozess zugestand. Als *interlanguage* bezeichnete er mentale sprachliche Konstrukte, auf die der Lerner bei der Rezeption und Produktion der Fremdsprache zugreift. Diese Konstrukte unterliegen in ihrem dynamischen Prozess stetigen Veränderungen. Immer wieder neue und miteinander

verknüpfte *interlanguages* ergeben ein Kontinuum, das die Entwicklungslinien des Fremdsprachenerwerbsprozesses dokumentiert.

Im Zuge dieser Untersuchungen entstand schon bald der Eindruck, dass der Fehler ein unvermeidbarer Bestandteil des Fremdsprachenerwerbsprozesses ist. Diese Erkenntnis zog eine Reihe von Fragen nach sich. Wo liegen die Ursachen für die Produktion von Fehlern? Wie sollten Fehler beurteilt werden? Als lästiges, wenngleich unvermeidbares Übel, oder als konstruktiv zu nutzendes Phänomen der Interimsprache? Mit welchen Reaktionen begegnen die Lehrenden dem Fehler und, in Anknüpfung hieran, lassen sich aus den Reaktionen der Lehrenden Lernfortschritte bei den Lernern ableiten?

Ohne Übertreibung lässt sich behaupten, dass nach landläufiger Überzeugung der Fehlerkorrektur inzwischen eine sehr gewichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht zukommt. Als ein Charakteristikum des Fremdsprachenunterrichts gilt die Fehlerkorrektur für viele Betroffene als eines der wesentlichen Unterscheidungsmerkmale gegenüber Interaktionen zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern in außerinstitutionellen Kontexten. Ungeachtet der diesem Thema zugestandenem Bedeutung für den Fremdsprachenerwerb und trotz einer mittlerweile doch recht ansehnlichen Sammlung empirischer Forschung, sind wir zu Beginn des 21. Jahrhunderts in der Fremdsprachenerwerbsforschung immer noch weit von der endgültigen und eindeutigen Beantwortung der schon von Hendrickson (1978) formulierten zentralen Fragen entfernt: Sollten Fehler überhaupt korrigiert werden? Wenn ja, welche Fehler sollten unter welchen Bedingungen korrigiert werden? Auf welche Art und Weise sollten diese Fehler korrigiert werden? Von wem sollten diese Fehler korrigiert werden?

In der vorliegenden Arbeit werden im ersten Teil die Bereiche der Fremdsprachenerwerbsforschung vorgestellt, in denen mehr oder minder explizite Aussagen oder Vermutungen zur Beantwortung dieser Fragen getroffen wurden bzw. aus deren empirischen Arbeiten sich Hinweise auf ein effizientes Korrekturverhalten ableiten lassen könnten (Kap. 1).

Im Einzelnen sind dies folgende Bereiche: Fehlerevaluation (Kap. 1.1), Fehlerkorrekturen im Urteil von Fremdsprachlernern (Kap. 1.2), Observationsstudien zu Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht (Kap. 1.3), Wechselwirkungen von Input, Output, Interaktionen und Fremdsprachenerwerb (Kap. 1.4) sowie der in Verbindung zu der von mir durchgeführten Studie zentrale Bereich der Wirkung von Instruktionsmaßnahmen auf den Fremdsprachenerwerb (Kap. 1.5).

Im Anschluss daran wird im zweiten Teil der Arbeit über die Durchführung und Auswertung einer eigenen Studie berichtet, deren zentrales Erkenntnisinteresse es war, die Wirksamkeit von mündlichen Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht auf den kurzzeitigen Fremdsprachenerwerb von Fremdsprachenlernern zu ermitteln. Weitere Forschungsfragen betrafen die subjektiven Einschätzungen von Fremdsprachenlehrenden und -lernern zur Wirkung unterschiedlicher Variablen im Prozess mündlicher Fehlerkorrekturen. Von besonderem Interesse war dabei, inwieweit die Einschätzungen mit der tatsächlichen Wirkung dieser Variablen auf den kurzzeitigen Spracherwerb korrespondierten. Von einem solchen Abgleich könnten sich Erkenntnisse darüber gewinnen lassen, inwieweit Urteile von Lehrenden und Lernern als zuverlässige Prognoseinstrumente für die beobachtbare Wirkung von Fehlerkorrekturen eingesetzt werden können. Des Weiteren sollte noch ermittelt werden, inwieweit die Einschätzungen von Lehrenden zu ihrem Korrekturverhalten mit ihrem tatsächlichen Korrekturverhalten korrespondieren.

Schließlich werden die Ergebnisse der Studie in einen aktuellen Forschungskontext eingebettet und diskutiert und es werden Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungsarbeiten aufgezeigt.

1 Der Fehler in der Fremdsprachenerwerbsforschung

1.1 Fehlerevaluation

Nachdem die Fehleranalyse sich zunächst mit der Identifizierung, der Beschreibung und den Ursachen von Lernerfehlern beschäftigte, betrachteten Forschungsarbeiten im Bereich der Fehlerevaluation den Einfluss von Fehlern auf die fremdsprachliche Entwicklung des Lerners aus einer Adressatenperspektive. Befragt wurden sowohl Mutter- als auch Nichtmuttersprachler der jeweiligen Zielsprache; oftmals handelte es sich um Lehrende an Schulen oder Universitäten. Ihre Beurteilungen betrafen Fehler auf verschiedenen sprachlichen Ebenen, z.B. Pragmatik, Lexikosemantik, Morphosyntax, Phonetik/Phonologie und Orthographie. Beurteilungskategorien waren vornehmlich der Grad der Verständlichkeit für den Adressaten, der Grad der Irritation des Adressaten sowie der Grad der Akzeptabilität von Fehlern.¹ Obwohl vielerorts zwischen Verständlichkeit und Irritation unterschieden wurde, wurde in der Forschungspraxis schnell ersichtlich, dass beide Begriffe eng miteinander

¹In der wissenschaftlichen Literatur (z.B. George 1972, Cohen 1975, Hanzeli 1975, Powell 1975, Bliesener 1984) wird die Hinzuziehung zusätzlicher Kriterien für die Beurteilung der Schwere von Fehlern angeregt (sprachliche Korrektheit, Stigmatisierung, Häufigkeit des Fehlers, Fehler, die gegen weithin gültige Regeln verstoßen und/oder einen großen Prozentsatz der Lerner betreffen). Diese Kriterien sind allerdings in den Studien zur Fehlerevaluation nur in geringem Maße aufgegriffen worden.

verflochten sind. Während die muttersprachlichen Interaktionspartner in Studien zum Grad der Verständlichkeit signalisierten, inwieweit sie eine Äußerung „verstanden“ hatten, wurde der Grad der Irritation als Einflussfaktor auf die subjektive Wahrnehmung einer Äußerung durch den Muttersprachler bezeichnet. Konkret ging es um den Grad der Irritation oder Ablenkung, der durch die Konzentration auf die sprachliche Form einer Äußerung „gemessen“ wurde, eine Konzentration, die den Rezipienten von der inhaltlichen Aussage ablenkte.² Es herrschte allgemeiner Konsens darüber, dass ein höherer Grad an Verständlichkeit meist mit einem niedrigeren Grad an Irritation korrespondierte und umgekehrt. Zwingend zutreffen muss diese Einschätzung allerdings nicht, da sich Irritation im Vergleich zur Verständlichkeit ungleich schwerer objektivieren lässt; Irritation wird allgemein als Resultat individueller Persönlichkeitsmerkmale des Raters betrachtet, welche die Rezeption und Beurteilung eines fehlerhaften Sprachgebrauchs erheblich beeinflussen.

Die wegweisenden frühen Arbeiten im Bereich der Fehlerevaluation zeichneten sich dadurch aus, dass sie versuchten, Kriterien für die Bildung eines Hierarchisierungsmodells von Fehlern zu erstellen. Die Basis solcher Hierarchisierungsmodelle war die Fehlerschwere.

Johansson (1973) glaubte, dass lexikalische Fehler primär den Grad der Verständlichkeit beeinträchtigen, während Irritation vorrangig durch grammatische Fehler ausgelöst wird. In seinen Arbeiten (Johansson 1973, 1978a) beschrieb er ein System, nach dem schwedische Lehrende die Qualität schriftlicher Lernerproduktionen beurteilten. Demnach wurde die grammatisch korrekte Anwendung sprachlicher Regeln stärker gewichtet als die Fähigkeit zur Kommunikation. Da nach Meinung Johanssons die Kommunikationsfähigkeit für die meisten Lerner jedoch oberstes Lernziel ist, entwickelte der Autor ein Hierarchisierungsmodell von Fehlern, bei dem der Grad der Verständlichkeit und der Grad der Irritation von Fehlern die höchste Priorität erfuhren. Weitere Kriterien wie *frequency* (Fehler bei häufig vorkommenden Worten bzw. grammatischen Konstruktionen sind schwerwiegender als bei weniger häufig vorkommenden) und Allgemeingültigkeit (Verstöße gegen allgemeingültige Grammatikregeln sind schwerwiegender als lexikalische Fehler) waren zwar zunächst nur von untergeordneter Bedeutung, gewannen aber dann an Wert, wenn Lerner ein fortgeschrittenes Sprachniveau erlangen wollten.

²In den vorliegenden Studien ist das Konstrukt Irritation nicht einheitlich operationalisiert worden. Dies ist insofern wenig verwunderlich, als dass einzig Piazza (1980) diesen Begriff in ihrer Studie auch explizit verwendet. In den anderen relevanten Arbeiten (z.B. Guntermann 1978; Chastain 1980, 1981; Politzer 1978) werden Forschungsfragen untersucht, die, ohne den Terminus Irritation explizit zu verwenden, dahingehend interpretiert werden können, dass ihr jeweiliger Untersuchungsgegenstand vergleichbar ist. Irritation ist in all diesen Arbeiten eng mit dem Begriff der Stigmatisierung verbunden; je höher der Grad an Irritation, desto stigmatisierender wirkt diese sprachliche Abweichung auf Angehörige der Zielsprachlichen Gesellschaft.

In einer weiteren Publikation (Johansson 1978b) räumte der Autor allerdings ein, dass es schwierig ist, spezifischen Fehlern einen bestimmten Schweregrad zuzuweisen, da die Einschätzung der Untersuchungsteilnehmer einer Vielzahl von adressatenspezifischen Merkmalen unterliegt (Alter, Bildung, Sprachlernerfahrung etc.). Zusätzlich forderte er eine Einbeziehung und Berücksichtigung des Kommunikationskontexts (formell vs. informell; schriftlich vs. mündlich) und des beruflichen und sozialen Status der Untersuchungsteilnehmer. Johansson stellte fest, dass die Nicht-Muttersprachlichkeit eines Lerners womöglich gar einen Vorteil in Gesprächen mit Muttersprachlern mit sich bringt: Da die Gesprächsinhalte bei einem Fremdsprachenlerner fehlerhafter transportiert werden, sind Muttersprachler fast zwangsläufig stärker im Gesprächsprozess engagiert, was kommunikative Erfolge im Endeffekt erleichtern könnte. Schließlich konnte Johansson noch feststellen, dass die Mehrzahl der Muttersprachler der Verständlichkeit des Gesprächsinhalts eine größere Bedeutung beimäßen als der formalen Korrektheit lernersprachlicher Äußerungen.

Eine weitere richtungweisende Arbeit in diesem Bereich stammt von Burt/Kiparsky (1972). Aufgrund der Einschätzung von englischen Muttersprachlern klassifizierten sie mündliche und schriftliche Fehler von Fremdsprachenlernern in zwei Kategorien: einerseits sogenannte *global errors*, Fehler, die dem Adressaten das inhaltliche Verstehen einer Äußerung unmöglich machen bzw. Missverständnisse erzeugen auf der einen Seite, und andererseits sogenannte *local errors*, Fehler, bei denen das Verstehen der inhaltlichen Aussage einer Äußerung nur unwesentlich beeinträchtigt wird. Burt/Kiparsky betrachteten eine solche Unterscheidung zwischen globalen und lokalen Fehlern als das wichtigste Kriterium für die Klassifizierung von Fehlern hinsichtlich ihrer kommunikationshemmenden Wirkung. Die Autorinnen glauben, dass es auf dieser Grundlage berechtigt ist, eine Hierarchisierung von Fehlern vorzunehmen.³ Ohne die Beherrschung einer „globalen Grammatik“ stellt sich ihrer Ansicht nach jegliche Kommunikation als problembehaftet dar, wohingegen die adäquate Anwendung der „lokalen Grammatik“ vorrangig der sprachlichen Verfeinerung im Sinne einer Annäherung an die flüssige Ausdrucksweise von Muttersprachlern dient.

Diesen wegweisenden frühen Arbeiten war gemeinsam, dass in ihnen zunächst die sprachlichen Produkte von Fremdsprachenlernern fokussiert wurden und noch nicht die Reaktion von Ratern auf diese Produkte. Eine solche Fokusverschiebung offenbarte sich in

³Die Nützlichkeit dieser Unterscheidung (globale vs. lokale Fehler) für eine Hierarchisierung von Fehlern gemäß ihres Schweregrades fand nicht nur ungeteilte Zustimmung. Santos (1987) z.B. schlägt stattdessen vor, die Reaktionszeit, die für die Dekodierung eines Fehlers benötigt wird, als Gradmesser für dessen Schwere zu betrachten.

der Folgezeit. Studien zur Fehlerevaluation widmeten sich zunehmend der Beantwortung dreier zentraler Forschungsfragen:

Welche Kriterien ziehen Rater für die Beurteilung der Schwere lernersprachlicher Fehler heran? Werden Lernerfehler auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen hinsichtlich ihrer Schwere unterschiedlich beurteilt? Unterscheiden sich die Beurteilungen von muttersprachlichen und nichtmuttersprachlichen Ratern?

Vor allem die Beantwortung der ersten beiden Forschungsfragen wurde in einer Reihe von Studien miteinander verknüpft. Exemplarisch werden im Folgenden die Ergebnisse der in der Literatur am häufigsten angeführten Studien zusammengefasst.

Olsson (1973) nahm an, dass grammatische Fehler die Kommunikation weniger stark behindern als Fehler, die inhaltliche bzw. kontextuelle Aspekte betreffen. Diese Hypothese basiert auf einer Untersuchung, in der englische Studenten von schwedischen Schülern verfasste, fehlerhafte Passivsätze beurteilten.

Auch Guntermann (1978) kam zu dem Ergebnis, dass grammatische Fehler die Verständlichkeit einer Äußerung nicht ernsthaft behindern. Spanische Muttersprachler versuchten, die mit grammatischen Fehlern versehenen Äußerungen von amerikanischen Studenten zu interpretieren; mehr als drei Viertel (ca.78%) ihrer Interpretationen waren korrekt.

Eine Studie von Chastain (1980) lieferte ähnliche Resultate. Spanische Muttersprachler konnten fast immer die Bedeutung von fehlerhaften Sätzen verstehen. Die größten Schwierigkeiten bereiteten jedoch Sätze mit lexikalischen Fehlern, die Verwendung eines „korrekten“ Wortes im jeweiligen Kontext war von essenzieller Bedeutung. In Chastain (1981) war die absolute Zahl der für spanische Muttersprachler unverständlichen Sätze aus schriftlichen Produktionen englischer Spanischlerner zwar auch recht gering (weniger als 10%); eindeutige Hinweise darüber, welche Fehler die Kommunikation am meisten behindern, erbrachte diese Untersuchung jedoch nicht.

Hecht/Green (1983) bezifferten die Zahl der kommunikationsgefährdenden lexikalischen Fehler gar als dreimal so hoch wie die der kommunikationsgefährdenden grammatischen Fehler. In einer späteren Untersuchung (Hecht/Green 1989) fanden sie heraus, dass muttersprachliche Rater sehr differenzierte Beurteilungen des Inhalts lexikalisch fehlerhafter Äußerungen lieferten. Bei Äußerungen, die grammatische Fehler beinhalteten, gab es keine Unstimmigkeiten zwischen den Ratern.

Äußerst kritisch wurden muttersprachliche Evaluationen zur Verständlichkeit fehlerhafter Lerneräußerungen von Khalil (1985) beurteilt. Er bezweifelte deren Validität, da er vermutete, dass die Urteile der Muttersprachler nicht wirklich das Verstehen dieser Äußerungen reflektierten, sondern lediglich den Grad wiedergaben, zu dem die Rater glaubten, dass sie die Absicht des Fehlerproduzenten verstanden hatten.⁴

Piazzas (1980) Arbeit verglich als einzige die Auswirkungen, die schriftliche und mündliche Grammatikfehler sowohl auf den Grad der Verständlichkeit als auch auf den Grad der Irritation bei Rezipienten auslösten. Je verständlicher ein Fehler war, desto weniger irritierend war er im Allgemeinen und umgekehrt. Insgesamt wurde von den Ratern ein höherer Irritationsgrad als schwerwiegender beurteilt als mangelnde Verständlichkeit. Piazza stellte fest, dass die französischen Muttersprachler bei Fehlern im schriftlichen Modus eine höhere Verständlichkeit signalisierten als bei mündlichen Fehlern, gleichzeitig verursachten diese Fehler auch weniger Irritation. Die größte Irritation innerhalb der grammatischen Fehler verursachten Fehler im Bereich der Verbmorphologie. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Erkenntnissen, die neben Französisch in weiteren Studien auch für andere Sprachen (Englisch, Deutsch) gesammelt wurden (Guntermann 1978, Chastain 1980, Politzer 1978, Johansson 1978b, Magnan 1982).

Santos (1987) versuchte eine Verbindung zwischen der Markiertheitstheorie (Eckman 1977, Zobl 1983) und Fehlerevaluationen herzustellen. Seine Hypothese lautete, dass die fehlerhafte Ersetzung markierter durch unmarkierte grammatische Formen weniger Irritation hervorruft als umgekehrt.⁵ Genau dies fand er auch bestätigt.

Albrechtsen/Henriksen/Faerch (1980) bezweifelten, dass sich eine Fehlerhierarchisierung in Bezug auf Irritation überhaupt aufstellen läßt. In ihrer Studie mit Sprachproduktionen dänischer Englischlerner stellten sie die Hypothese auf, dass alle Verletzungen der zielsprachlichen Norm in gleicher Weise für Irritation sorgen.

Diverse Arbeiten widmeten sich den Evaluationen von Fehlern auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen.

Die Auswirkungen phonetisch/phonologischer Fehler auf Verständlichkeit und Irritation scheinen im Allgemeinen eher gering zu sein. Drei Studien (Politzer 1978, Galloway 1980,

⁴Leider sind mir keine Studien bekannt, die diesem Vorbehalt Rechnung tragen. Solange dieser Einwand nicht berücksichtigt wird, bleiben zumindest Zweifel darüber bestehen, inwieweit Urteile von Muttersprachlern zur Interpretation der kommunikationsbehindernden Wirkung von Fehlern herangezogen werden sollten.

⁵Markierte Formen werden nach einem psycholinguistischen Ansatz als komplex betrachtet, unmarkierte Formen hingegen sind in diesem Sinne eher einfach, da diese Formen häufiger vorkommen und für den Lerner somit stärker erwartbar sind. Als Beispiel dient die Verwendung des unbestimmten Artikels im Englischen (*a* als unmarkierte Form, *an* als markierte).

Ensz 1982) zeigen hier weitgehend übereinstimmende Ergebnisse. Bei Politzer (1978) wurde nur in etwas mehr als einem Drittel der von seinen Ratern zu vergleichenden Satzpaare die Fehlerhaftigkeit der Sätze mit den phonetisch/phonologischen Fehlern als schwerwiegender betrachtet.⁶ Galloways (1980) Rater schätzten die Lerneräußerungen mit Aussprachefehlern als die vergleichsweise geringfügigsten ein; ebenso äußert sich Ensz (1982), in deren Studie allerdings noch zwischen leichten und schwerwiegenden Aussprachefehlern unterschieden wurde.

Die Studien, die sich (auch) auf die Evaluation grammatischer Fehler konzentrierten (z.B. Politzer 1978; Guntermann 1978; Cbastain 1980, 1981; Piazza 1980) berichten übereinstimmend von einem sehr hohen Irritationsgrad bei fehlerhaftem Tempusgebrauch und falschen Verbformen. Besonders kommunikationsbehindernd wirkten sich grammatische Fehler im Verbund mit lexikalischen Fehlern aus. Fünf Studien (Olsson 1973, Guntermann 1978, Chastain 1980, Galloway 1980, Ensz 1982) treffen eine solche Feststellung. Tomiyana (1980) untersuchte die kommunikationsbehindernde Wirkung von Grammatikfehlern bei englischen Muttersprachlern. Bemerkenswert an dieser Studie ist, dass sich die Beurteilung nicht, wie in anderen Studien üblich, auf isoliert dargebotene Sätze bezog, sondern auf einen zusammenhängenden Text.⁷ Falls ein Muttersprachler nicht in der Lage war, einen Fehler zu korrigieren oder er durch die Korrektur die vom Lerner beabsichtigte Bedeutung veränderte, dann wurde dies von Tomiyana als Zusammenbruch der Kommunikation bewertet. Die Angemessenheit einer Unterscheidung zwischen globalen und lokalen Fehlern (Burt/Kiparsky 1972) konnte für zwei der drei untersuchten Fehlertypen bestätigt werden. Die Autorin glaubt, dass neben dem eigentlichen fehlerhaften grammatischen Item auch dem Fehlertyp (z.B. Auslassung, Hinzufügung etc.) eine wichtige Funktion bei der Aufstellung von Fehlerhierarchisierungsmodellen zukommt.

In weiteren Studien wurden Vergleiche zwischen den Urteilen von Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern hinsichtlich ihrer Einschätzung von Fremdsprachenlernerfehlern gezogen.

Die Rater in der Studie von James (1977) waren allesamt professionelle Englischlehrer. James (1977) stellte fest, dass die Nichtmuttersprachler unter den Lehrern im Allgemeinen dazu tendierten, insbesondere lexikalische Fehler strenger zu beurteilen als die Muttersprachler.

⁶Verglichen wurden phonetisch/phonologische Fehler mit fünf anderen Fehlerkategorien, u. a. Wortstellungs- und Lexikfehler.

⁷Kritisch anzumerken ist hingegen, dass die Textpassagen keiner authentischen Lernersprache entstammten, sondern von der Forscherin konstruiert wurden.

Hughes/Lascaratou (1982) und Sheorey (1986) kamen zu einer entgegengesetzten Feststellung; in diesen Untersuchungen wurden die lexikalischen Fehler von den Muttersprachlern deutlich schwerwiegender bewertet als von den Nichtmuttersprachlern. Hughes/Lascaratou (1982) bezogen neben Lehrern auch eine Gruppe von englischen Muttersprachlern ein, die nicht in diesem Berufsfeld tätig waren, und die Rater wurden zusätzlich um eine Erklärung gebeten, aus welchen Gründen bestimmte Fehler als schwerwiegender gegenüber anderen Fehlern erachtet wurden. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass Muttersprachler insgesamt nachsichtiger urteilen, was die Autoren darauf zurückführen, dass Muttersprachler ein größeres Wissen über die Varietät zielsprachengerechter sprachlicher Formen haben. Außerdem beurteilten die Muttersprachler die Fehler vorrangig hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die Verständlichkeit einer Äußerung, wohingegen die Nichtmuttersprachler in der Hauptsache die Verletzung grundlegender grammatischer Regeln als Kriterium heranzogen.⁸ Davies (1983) konnte ebenfalls bestätigen, dass Muttersprachler bei der Bewertung lernersprachlicher Fehler nachsichtiger sind. Sie merkt allerdings an, dass es unrealistisch ist, zu erwarten, dass Fehlerevaluationen einzig nach „objektiven“ Kriterien wie Fehlerhäufigkeit oder Abweichung von der zielsprachlichen Norm vorgenommen werden. Vielmehr seien eine Reihe individueller Faktoren des Raters (Kompetenz in der Zielsprache, Vertrautheit mit den Lernern und ihren sprachlichen Voraussetzungen etc.) ausschlaggebend für die Beurteilung von Fehlern. Davies glaubt daher, dass eine Objektivierung von Fehlerevaluationen in der Praxis schwer zu erzielen ist.⁹

Einen anderen Ansatz verfolgten Hecht/Green (1989). Sie gingen von der Annahme aus, dass Muttersprachler eine quasi natürliche Kompetenz für die Beurteilung von Verstößen gegen die Sprachrichtigkeit besitzen. In ihrer Studie stellten die Autoren fest, dass deutsche und englische Rater bei nur etwas mehr als einem Fünftel der von ihnen beurteilten Items in ihrer Einschätzung voneinander abwichen. Hecht/Green bewerteten diesen Unterschied als so gering, dass sie auch den Nichtmuttersprachlern, in diesem Fall den deutschen Ratern, eine quasi muttersprachliche Kompetenz zuschreiben. Die Unterschiede zwischen den

⁸Hierzu merkt Davies (1983) an, dass es nichtmuttersprachlichen Ratern mit der gleichen L1 wie der Lerner leichter fällt, fehlerhafte Äußerungen korrekt zu interpretieren und solche daher öfter als verständlich empfinden. Gerade auch in diesem Zusammenhang erscheint mir die Unterscheidung in lokale und globale Fehler (Burt/Kiparsky 1972) beachtenswert. Die Muttersprachler, insbesondere diejenigen, die keine Fremdsprachenlehrer waren, hatten offensichtlich ihre Fehlerhierarchisierung an globalen, kommunikativen Kriterien ausgerichtet, wohingegen die Nichtmuttersprachler lokale Kriterien der sprachlichen Korrektheit stärker gewichteten.

⁹Einen ähnlichen Zusammenhang konstatieren Vann/Meyer/Lorenz (1984). Das Alter und die akademische Disziplin ihrer durchweg akademischen Rater waren offensichtlich wichtige Indikatoren bei der Beurteilung schriftlicher Fehler von ESL-Studenten.

Ratergruppen führen auch sie darauf zurück, dass die Muttersprachler nicht so streng urteilten wie die Nichtmuttersprachler.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Muttersprachler eine größere Toleranz gegenüber Fehlern von Fremdsprachenlernern zeigen als Nichtmuttersprachler. Zu diskutieren ist, ob sich aus dieser Feststellung schon Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht ableiten lassen. Zwei kontroverse Positionen zu den Vor- und Nachteilen einer Angleichung der Beurteilungskriterien von mutter- und nichtmuttersprachlichen Lehrkräften stehen hier im Raume. Führt die größere Toleranz bei muttersprachlichen Lehrern dazu, dass Fremdsprachenlerner nicht in ausreichendem Maße auf ihre sprachlichen Defizite hingewiesen werden (Sheorey 1986) oder sollten ganz im Gegenteil die nichtmuttersprachlichen Lehrer eine größere Fehlertoleranz zeigen (James 1977, Johansson 1978b)? Ungeachtet dieser ungelösten Kontroverse werden in einigen Arbeiten Empfehlungen für ein angemessenes Lehrerkorrekturverhalten in der Unterrichtspraxis gegeben.

Magnan (1982) konstatierte, dass die konkreten Fehlerhierarchisierungen von Mutter- und Nichtmuttersprachlern derart umfangreiche Ähnlichkeiten aufwiesen, dass Empfehlungen für die Unterrichtspraxis eine gleichermaßen universelle Gültigkeit besitzen dürften. Sie schlägt Korrekturverfahren vor, die sich am jeweiligen Grad der Irritation des Fehlers orientieren; eine unmissverständliche Korrektur bzw. Aufforderung zur Korrektur durch den Lehrenden bei den am meisten „irritierenden“ Fehlern, eine Korrektur durch Mitlerner bei mittelschweren Fehlern und eine lediglich implizite Korrektur des Lehrenden bei den leichten Fehlern. Nach Auffassung der Autorin sollte die Entscheidung für oder wider eine Korrektur auch im Zusammenhang mit der jeweils aktuellen Unterrichtsphase oder Übungsform getroffen werden. Sie schlägt vor, während mechanischer Drillübungen alle Fehler zu korrigieren; in Unterrichtsphasen, in denen die Inhaltsvermittlung eine zentrale Rolle spielt, sollten schwere und mittelschwere Fehler korrigiert werden; in kommunikativen Unterrichtsphasen schließlich sollten lediglich die wirklich schwerwiegenden Fehler korrigiert werden, nämlich die Fehler, die einen den Lerner stigmatisierenden Effekt auslösen könnten.

Khalil (1985) betrachtet die Fehlerhäufigkeit als das zentrale Kriterium für didaktische Implikationen. Er rät dazu, im Unterricht vornehmlich semantische Fehler zu korrigieren, da es in seiner Studie in diesem Bereich die meisten Beeinträchtigungen bei der Verständlichkeit und Interpretation lernersprachlicher Äußerungen gab.

Nach Meinung von Ensz (1982) ist zumindest bei Französischlernern eine allzu hohe Fehlertoleranz nicht angebracht, da die Urteile französischer Muttersprachler eine deutliche Präferenz für eine phonetisch/phonologisch, lexikalisch und grammatisch „korrekte“ Ausdrucksweise widerspiegeln.

Eine vermittelnde Position vertreten Albrechtsen/Henriksen/Faerch (1980), indem sie befürworten, dass Fehlerkorrekturen sich zunächst ausschließlich auf verständnisbehindernde Fehler konzentrieren sollten. Sprachliche Korrektheit sollte erst dann ein erstrebenswertes Unterrichtsziel darstellen, wenn eindeutigere Ergebnisse zum Irritationsgrad unterschiedlicher Fehler vorliegen.

Burt (1975) plädiert für eine selektive Fehlerkorrektur, die sich an der Unterscheidung zwischen globalen und lokalen Fehlern orientiert. Die Korrektur lokaler Fehler sollte erst in einem sehr fortgeschrittenen Stadium erfolgen, wenn die zielsprachliche Produktion des Lernalters kaum noch kommunikationsbehindernde Fehler enthält und eines der Lernziele eine quasi muttersprachliche Flüssigkeit ist.

Piazza (1980) und Chastain (1981) sind der Auffassung, dass sich Lehrer im Fremdsprachenunterricht eine selektive Fehlerkorrektur zu Eigen machen sollten, die sich an den Urteilen von Muttersprachlern orientiert. Unter Berücksichtigung verschiedener Variablen (Lernziele, mündliche vs. schriftliche Korrektur, Verständlichkeit vs. Irritation) sollten die grammatischen Fehler korrigiert werden, denen gegenüber Muttersprachler am wenigsten tolerant eingestellt sind.

Politzer (1978) warnt vor vorschnellen Empfehlungen für die Unterrichtspraxis und fordert, die Wirkung von Fehlerkorrekturen empirisch zu erforschen. Angesichts unterschiedlicher Ergebnisse plädiert er dafür, abschließende Urteile erst dann zu fällen, wenn genügend empirische Evidenz zur Wirkung von Fehlerkorrekturen auf die Interimsprache von Fremdsprachenlernern vorhanden ist.

Die weiter oben erwähnten Überlegungen von Tomiyana (1980) weisen schon darauf hin, dass der Erkenntniswert der Studien zu Fehlerevaluationen unter forschungsmethodologischem Aspekt durchaus kritisch betrachtet werden sollte.

Der Gedanke, Fehlerevaluationen zur Bildung von Hierarchisierungsmodellen in Bezug auf die Fehlerschwere heranzuziehen, stellt sicherlich einen guten Ansatz dar, unabhängig davon, ob die Fehler zunächst nur global nach verschiedenen sprachlichen Ebenen geordnet werden oder ob bereits detailliert eine Aufstellung von Fehlern innerhalb dieser Ebenen vorgenommen wird. Der Erkenntniswert stößt m.E. jedoch in den bislang vorliegenden

Studien an seine methodologischen Grenzen. Wie z.B. auch von Ludwig (1982) schon angemerkt wurde, sind Evaluationen von Muttersprachlern, die sich auf isoliert dargebotene einzelne Sätze beziehen, mit einer Alltagskommunikation nur bedingt vergleichbar. Es ist sehr wahrscheinlich, dass sich beispielsweise lexikalische oder pragmatische Fehler in einem solch begrenzten Kontext nachteiliger auswirken als in einem umfangreicheren Sprachsample, welches dem Rezipienten deutlich mehr Hinweise für eine „korrekte“ Interpretation liefert.¹⁰ Ein weiterer methodologischer Schwachpunkt liegt in dem Fakt, dass in einigen Studien (z.B. Johansson 1978b, Tomiyana 1980) von den Forschern kreierte, künstliche Äußerungen beurteilt wurden. Es scheint mir eine berechtigte Forderung, dass nur authentische Lernerfehler in eine Fehleranalyse einfließen sollten. Fragwürdig erscheint mir zudem, ob die Evaluationen von muttersprachlichen Ratern dem Gütekriterium der Validität genügen (Khalil 1985). Es könnte sich vielleicht sehr schwierig gestalten, für diese Form von Studien ein anwendbares Validationsverfahren zu entwickeln, unbefriedigend bleibt nichtsdestotrotz, dass in fast allen Studien ein generelles Bewusstsein für diese Problematik fehlt.

Studien zur Fehlerevaluation sind ab Mitte der 1980er Jahre zunehmend aus dem Blickfeld der Fremdsprachenerwerbsforschung verschwunden. Über die Gründe für dieses offensichtlich nachlassende Interesse kann man nur Vermutungen anstellen. Vielleicht waren die Ergebnisse zu heterogen und etwaige didaktische Implikationen mussten noch dazu solange spekulativ bleiben, wie nicht genügend empirische Untersuchungen zur Wirkung von Fehlerkorrekturen auf die lernersprachliche Entwicklung vorliegen. Auf dieses zentrale Erkenntnisinteresse konnten Arbeiten zur Fehlerevaluation keine Antworten geben. Das Urteil von am Fremdsprachenerwerbsprozess Beteiligten konnte lediglich darauf hinweisen, welche Fehlertypen vielleicht mit Priorität zu korrigieren sind. Die ganze Komplexität und die Konsequenzen fremdsprachenunterrichtlicher Korrekturverfahren wurden hier noch nicht berührt.

¹⁰Die einzige Studie, die meines Wissens diesem Umstand Rechnung getragen hat, ist Khalil (1985). Erstaunlicherweise wurde diese Hypothese dort nicht bestätigt, sondern der Autor kam ganz im Gegenteil zu der Einschätzung, dass die Präsentation eines Fehlers in einem umfangreichen sprachlichen Kontext die Verständlichkeit dieser Äußerung sogar noch reduziert. Als mögliche Erklärung hierfür gibt Khalil zu bedenken, dass womöglich nicht der Kontextumfang, sondern dessen Relevanz als Kriterium für die Interpretierbarkeit einer Äußerung zu beachten ist. Um hier Klarheit zu schaffen, ist weitere empirische Evidenz vonnöten.

1.2 Fehlerkorrekturen im Urteil von Fremdsprachenlernern

In den Studien zur Fehlerevaluation gaben verschiedene Gruppen von Ratern ihr Urteil darüber ab, welche Fehler im Fremdsprachenunterricht mit Priorität korrigiert werden sollten. Diverse Beurteilungskategorien wurden zur Urteilsfindung herangezogen.

Doch wie betrachten die Betroffenen selbst das Korrekturverhalten von Lehrenden im Fremdsprachenunterricht? Wie hoch bewerten sie den Nutzen korrektiven Feedbacks? Diesen Fragen widmeten sich Studien, die Urteile von Fremdsprachenlernern über Fehlerkorrekturen sammelten und analysierten. Im Folgenden sollen die Umstände der Durchführung sowie die Ergebnisse dieser Arbeiten verdeutlicht werden.

Vorab müssen jedoch die zentralen Begrifflichkeiten definitorisch geklärt werden, die im Zusammenhang mit Fehlerkorrekturen immer wieder auftauchen.¹¹ Feedback ist eine sehr allgemeine Bezeichnung für eine Reaktion eines Zuhörers in Bezug auf eine vorangegangene Äußerung eines Sprechers. Negatives Feedback bzw. negative Evidenz bezeichnet eine Reaktion eines Zuhörers auf eine Äußerung eines Sprechers, mit der angezeigt wird, dass etwas mit dieser Äußerung „nicht in Ordnung“ ist. Negatives Feedback bzw. negative Evidenz können sich sowohl auf den Inhalt einer Aussage als auch auf die sprachliche Form beziehen. Positive Evidenz bezeichnet einen Input, der die „Richtigkeit“ von etwas bekräftigt, einer inhaltlichen Aussage und/oder sprachlicher Strukturen. Korrektives Feedback bezeichnet ein negatives Feedback auf die fehlerhafte Verwendung einer sprachlichen Form; korrektives Feedback kann auch als Korrektur bzw. Fehlerkorrektur bezeichnet werden. Eine Reparatur bzw. eine reparative Aushandlung bezeichnet den Prozess zur Lösung eines Kommunikationsproblems. Ein solches Problem kann sowohl eine inhaltliche Aussage wie auch eine sprachliche Form betreffen (Bedeutungsaushandlungen vs. Formaushandlungen). Reparative Aushandlungen beziehen sich sowohl auf den natürlichen Fremdspracherwerb als auch auf den Fremdsprachenunterricht. Korrektives Feedback beispielsweise ist eine Form reparativer Aushandlungen im Fremdsprachenunterricht.

Eine erste Einschätzung der Urteile von Fremdsprachenlernern lieferte Walker (1973). Amerikanische Studenten in Fremdsprachenstudiengängen berichteten über ihre Meinung zu diversen Aspekten ihres Unterrichts. In Bezug auf Fehlerkorrekturen herrschte mehrheitlich ein eindeutig negatives Meinungsbild vor. Die Lerner vertraten überwiegend die Auffassung, dass zu viele Korrekturen, sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich, ihr

¹¹Die Definitionen beziehen sich auf die Verwendung dieser Termini in meiner Arbeit. Mancher Autor mag den einen oder anderen Terminus in anderer Weise verwenden.

Selbstvertrauen angreifen und sie überdies durch Korrekturen zu viel Energie mit „Detailfragen“ verschwenden. Als Konsequenz befürchteten sie eine allgemeine Verschlechterung ihrer Sprachbeherrschung. Die Befragten legten besonderen Wert auf die Fähigkeit, erfolgreich kommunizieren zu können, da eine solche Fähigkeit die Motivation und das Bedürfnis nach weiterer Kommunikation in der Fremdsprache beflügelt. Fehler betrachteten die Lerner als eine zu vernachlässigende Größe. Sie hatten auch keine Bedenken, dass die von ihnen produzierten Fehler sich mangels Korrekturen verfestigen würden.

Bei den Teilnehmern der Befragung von Cathcart/Olsen (1976) handelte es sich um Nichtmuttersprachler (des Englischen). Im Gegensatz zu Walker (1973) berichteten Cathcart/Olsen (1976), dass ca. drei Viertel der Studierenden zunächst eine Korrektur aller Fehler befürwortete.¹² Als die Lerner ein solches Korrekturverhalten in der unterrichtlichen Wirklichkeit auch nahezu in dem von ihnen gewünschten Ausmaß erlebten, dass nämlich fast alle Fehler korrigiert wurden, änderten die Studierenden jedoch schnell ihre Meinung. Fortwährende Korrekturen empfanden sie plötzlich als unerträgliche Beeinträchtigung ihres Konzentrationsvermögens. Dessen ungeachtet wurden dennoch gezielte Korrekturen in den Bereichen Aussprache und Grammatik weiterhin für ausgesprochen wichtig befunden.

Die Englischlerner in der Studie von Chenoweth/Day/Chun/Luppescu (1983) hatten im Allgemeinen eine überwiegend positive Einstellung gegenüber mündlichen Fehlerkorrekturen. Es ist jedoch wichtig anzumerken, dass sich diese positive Grundhaltung auf Korrekturen bezog, die in einem informellen Kontext von muttersprachlichen Freunden und Bekannten der Lerner vorgenommen wurden. Es handelte sich hier also nicht um eine Beurteilung des fremdsprachenunterrichtlichen Korrekturverhaltens von Lehrenden. Nichtsdestotrotz betrachteten die Lerner Fehlerkorrekturen in informellem Kontext als eine gewissermaßen unerlässliche Maßnahme zur Verbesserung ihrer mündlichen Sprachfertigkeit.

In Deutschland waren es u.a. Kleppin (1989) und Kleppin/Königs (1993), die eine Einschätzung und Bewertung fremdsprachenunterrichtlichen Korrekturverhaltens vornahmen. Hierbei verglichen sie deutsche, chinesische, marokkanische und brasilianische Lerner. Populationsübergreifend wurde festgestellt, dass die Lerner es begrüßten, sehr häufig korrigiert zu werden:

„Die meisten Studenten...möchten sogar grundsätzlich immer korrigiert werden...“

¹²Eine solche Lernermeinung wird von Willing (1988) bestätigt.

und weiter:

„Besonders interessant scheint uns...daß gerade die Schüler der Lehrer, die bewußt sehr wenig korrigieren und dies mit Hinblick auf die vermuteten Wünsche ihrer Schüler begründen, mehr Korrekturen fordern“ (Kleppin/Königs 1993:83).

Die Mehrheit der Lerner wünschte Korrekturen bei grammatischen und lexikalischen Fehlern aber

„wichtig scheint uns zu sein, daß Fehlerkorrekturen in ihrer ganzen Bandbreite im wesentlichen akzeptiert werden“ (Kleppin/Königs 1993:83).

Was den Zeitpunkt der Korrektur betrifft, so waren die Ergebnisse zwar eher uneinheitlich, aber recht viele Lerner äußerten doch ein gewisses Unbehagen gegenüber unterbrechenden Korrekturen. Zur Art der Korrektur stellten die Autoren fest, dass eine tendenzielle Vorliebe für „direkte Korrekturen“ bzw. die „Initiierung von Selbstkorrekturen“ vorhanden sei. Zu dieser Einschätzung passend wurden Selbstkorrekturen und direkte, explizite Korrekturen von den Lernern auch als die effektivsten Korrekturverfahren betrachtet. Des Weiteren konstatierten Kleppin/Königs, dass ihre Lerner zwar überwiegend von positiven Erfahrungen mit Korrekturen berichteten,

„dass sich (jedoch) einzelne, negativ wahrgenommene Korrekturhandlungen allem Anschein nach katastrophal auf den gesamten folgenden Fremdsprachenunterricht mit dem Lehrer auswirken können“ (Kleppin/Königs 1993:86).

Ebenso wie Kleppin/Königs elizitierten Gnutzmann/Kiffe (1993) mit Hilfe eines Fragebogens die Ansichten von Anglistikstudenten zu Korrekturen ihrer fremdsprachlichen Äußerungen. Grammatikfehler und, mit gebührendem Abstand, phonetische Fehler wurden als die gravierendsten Fehler betrachtet. Eine große Mehrheit der Studierenden schrieb mündlichen Fehlerkorrekturen in fremdsprachlichen Anglistikseminaren eine überwiegend positive Wirkung zu, verbunden mit dem Verlangen, dass die eigenen Fehler vom Lehrenden dementsprechend auch korrigiert werden sollten. Diesem Wunsch nach häufiger Korrektur entsprachen die Dozenten nach Studierendenmeinung jedoch nicht genügend. Allerdings bestand unter den Studierenden eine generelle Uneinigkeit über Häufigkeit und Konstanz der Korrekturen ihrer Dozenten. Gnutzmann/Kiffe (1993) stellten bei ihrer Befragung außerdem fest, dass sich die Mehrzahl der Studierenden dafür aussprach, dass während der Konversation in Seminaren eine Korrektur erst nach Abschluss eines Redebeitrags erfolgen sollte. Unterbrechende Korrekturen wurden mehrheitlich abgelehnt. Eine explizite Korrektur sprachlicher Fehler schließlich wurde von einer relativen Mehrheit der Befragten als

zwiespältig angesehen, es gab jedoch mehr eindeutige Befürworter als Gegner expliziter Korrekturen.

Eine vergleichende Betrachtung der Einstellungen amerikanischer Lehrer und Lerner zu Fehlerkorrekturen wurde von Schulz (1996) vorgenommen. Dabei stellte sie überraschend große Diskrepanzen zwischen den Einstellungen der Lerner und den Überzeugungen der Lehrenden fest. Mit einer überwältigenden Mehrheit von 90% votierten die (Deutsch)lerner für die Korrektur ihrer mündlichen Fehler im Unterricht, die Lehrenden (es wurden zwei Gruppen von Lehrern befragt) jedoch waren nur zu einem Drittel bzw. der Hälfte überzeugt, dass die Lerner diese Korrekturen als wünschenswert erachten. Schulz schließt nicht aus, dass der Wirkungsgrad von Fehlerkorrekturen mit der persönlichen Einstellung des Lerners hierzu korrelieren könnte. Aus der Diskrepanz zwischen der Lerner- und der Lehrendenperspektive könnten fatale Folgen erwachsen:

„While opinions alone do not necessarily reflect the actual cognitive processes that go on in language acquisition, perceptions *do* influence reality. Indeed, some would argue that perception *is* reality for the individual learner. Students whose instructional expectations are not met may consciously or subconsciously question the credibility of the teacher and/or the instructional approach in cases where corrective feedback is not provided. Such lack of pedagogical face validity could affect learners' motivation, which in turn affects the amount of time and effort they are willing to invest in the learning process and the types of activities they are willing to engage in to gain mastery“ (Schulz 1996:349).

Schulz (2001) replizierte ihre US-Studie (Schulz 1996) in einem anderen kulturellen Kontext, in Kolumbien, um Erfahrungen darüber zu sammeln, ob die Ansichten von Lehrenden und Studierenden über den Stellenwert formaler Grammatikinstruktionen inklusive Fehlerkorrekturen in diesem Fall ein größeres Maß an Übereinstimmung aufweisen. Sie bemerkte, dass es sowohl unter den kolumbianischen und amerikanischen Studierenden als auch unter den Lehrenden viele identische Ansichten gab. Die Studierenden beider Länder favorisierten mit großer Mehrheit einen Grammatikunterricht, in dem explizite Instruktionen und korrekatives Feedback ein fester Bestandteil sind. Allerdings waren ausschließlich die kolumbianischen Teilnehmer überzeugt, dass diese Komponenten des Grammatikunterrichtes das Fremdsprachenlernen beschleunigen. Eine enorme Diskrepanz herrschte zwischen Lehrenden und Lernern bezüglich der Notwendigkeit und Zweckmäßigkeit mündlicher Fehlerkorrekturen. Während die Lerner zu 97% (Kolumbien) bzw. 90% (USA) solche Korrekturen befürworteten, hielten nur 39% (Kolumbien) bzw. 30% (USA) der Lehrenden diese für wünschenswert. Für diese doch sehr stark voneinander abweichenden Meinungen hat Schulz aus der Lernerperspektive drei mögliche Begründungen parat: Derartige Einstellungen könnten sich aufgrund bestimmter Unterrichtsmethoden oder Testformate in

den einzelnen Ländern herausgebildet haben, sie könnten auf konkreten persönlichen Erfahrungen der Lerner außerhalb des Unterrichts beruhen oder sie könnten, ganz im Gegensatz hierzu, gewissermaßen auf einer „Legendenbildung“ aufbauen; Lerner könnten einen solchen „Mythos“ von der Nützlichkeit grammatischer Instruktionen über Jahre hinweg weiter verbreitet haben.

Die Studien zur Einschätzung des Nutzens von korrekktivem Feedback aus Lehrer- und Lernerperspektive bringen stark voneinander abweichende Einstellungen zutage. Eine mögliche Ursache liegt in den unterschiedlichen Beurteilungskategorien, die Individuen, die am Fremdsprachenerwerbsprozess beteiligt sind, in ihre Überlegungen mit einbringen (vgl. Kap. 1.1 zur Fehlerevaluation). Sowohl Lehrende als auch Fremdsprachenlerner sind von ihren Erfahrungen geprägt und nehmen diese zum Maßstab, um ihre Urteile zu fundieren. Auf der Grundlage der Ergebnisse oben erwähnter Studien scheinen Fremdsprachenlerner jedoch mehrheitlich positiv gegenüber Fehlerkorrekturen im Unterricht eingestellt zu sein.

Nachdem bislang dargestellt wurde, welchen Umgang mit Fehlerkorrekturen die am Spracherwerbsprozess Beteiligten für wünschenswert erachten, wird im Anschluss darauf eingegangen, welches Korrekturverhalten Lehrende im Fremdsprachenunterricht wirklich an den Tag legen.

1.3 Observationsstudien zu Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht

Lucas (1976) verglich mündliche Fehlerkorrekturen in ESL-Klassen in Israel und Deutschland. Sie unterschied vier Typen von Fehlerkorrekturen, („Ignorieren“, „Korrigieren“, „Helfen“, „Missbilligen“) und setzte diese in Relation zu Fehlern auf drei sprachlichen Ebenen (phonetische, syntaktische und lexikalische Fehler).

In Israel waren „Ignorieren“ und „Korrigieren“ zu ungefähr ähnlichen Anteilen die am häufigsten vorkommenden Feedbackformen; beide zusammen bildeten mehr als 80% des Lehrerfeedbacks auf Lernerfehler und wurden vor allem als Reaktion auf Aussprache- und Grammatikfehler eingesetzt. In Deutschland wurden von den Lehrenden insgesamt deutlich weniger Fehler ignoriert als in Israel. „Korrigieren“ war der Feedbacktyp, der am häufigsten vorkam, vor allem bei Aussprachefehlern. Die offensichtliche Tatsache, dass im Fremdsprachenunterricht in Deutschland ein größerer Wert auf die Aussprache gelegt wird als in Israel, versucht Lucas damit zu begründen, dass deutsche Fremdsprachenlehrer im Rahmen ihrer Ausbildung häufig eine gewisse Zeit im Zielsprachenland verbringen und somit für eine „perfekte“ Aussprache stärker sensibilisiert sind. In der Studie wurde zusätzlich zwischen

muttersprachlichen Lehrern (die Hälfte der untersuchten Lehrenden in Israel) und nichtmuttersprachlichen Lehrern (die andere Hälfte der Lehrenden in Israel und die Lehrenden in Deutschland) unterschieden. Hierbei zeigte sich, dass die muttersprachlich-englischen Lehrer in Israel insgesamt deutlich häufiger Fehler ignorierten (53%) als die nichtmuttersprachlichen Lehrer in Israel (31%) bzw. Deutschland (15%).

Zu den frühen Studien zur Fehlerbehandlung im Fremdsprachenunterricht zählt auch Fanselow (1977). Sein Untersuchungsgegenstand war das Korrekturverhalten von elf ESL-Lehrenden. Fanselow betrachtete die Korrekturen der Lehrenden zur Adjektivstellung und ermittelte dabei 16 verschiedene Feedbacktypen. Er stellte fest, dass in vielen Fällen zwei und mehr Feedbacktypen simultan verwendet wurden, mit dem Resultat, dass derartige Korrekturen potenziell mehrdeutig interpretierbar waren. Ebenso reagierten die Lehrenden nicht konsistent mit demselben Feedbacktyp auf denselben Fehlertyp. Als Konsequenz seiner Beobachtungen macht Fanselow zwei konkrete Vorschläge für die Unterrichtspraxis. Zunächst verweist er auf den möglichen Nutzen einer längeren „Wartezeit“; indem der Lehrende nicht sofort auf eine Reaktion des Lerners drängt, könnten vor allem Versprecher vermieden werden. Der Autor unterscheidet außerdem zwischen einer kurzfristigen und einer langfristigen Wirkung von Fehlerkorrekturen. Fanselow glaubt, dass ein langfristiger Erfolg von Korrekturen über die gezielte Anwendung verschiedener Feedbacktypen erlangt werden könnte, mittels derer der Lernende in die Lage versetzt wird, seine Fehler zu analysieren und zu klassifizieren.¹³

Nystrom (1983) lieferte eine qualitative Analyse des mündlichen Feedbackverhaltens von vier Lehrern. Diese Lehrer aus bilingualen Spanisch-Englisch-Grundschulklassen wählten aus den Videoaufnahmen ihres Unterrichts Feedbacksequenzen aus, die dann in Interviews mit der Forscherin diskutiert wurden. Die Lehrenden offenbarten deutlich voneinander unterscheidbare Korrekturstile. Zwei Lehrende waren extrem auf die korrekte sprachliche Form fixiert und korrigierten derartige Verstöße sehr explizit. Eine Lehrende war etwas weniger auf sprachliche Korrektheit bedacht und räumte auch Selbst- bzw. Mitlernerkorrekturen einen größeren Stellenwert ein und eine Lehrende schließlich verzichtete völlig auf Fehlerkorrekturen.

Chaudron (1986) beobachtete das mündliche Korrekturverhalten von drei Lehrenden in Französisch-Immersionsklassen. Alle drei Lehrenden gewichteten inhaltliche Fehler der Lerner schwerer als sprachliche Fehler. Beurteilungskategorien für die Entscheidung für oder

¹³Hierzu verweist Fanselow auf eine Reihe von Aufgabenstellungen mit deren Hilfe bei den Lernern Unsicherheiten bezüglich der Korrektheit ihrer Sprachproduktion ausgeräumt werden könnten (vgl. Fanselow 1977:589f. für eine detaillierte Darstellung dieser Aufgaben).

wider eine Korrektur sprachlicher Fehler waren die individuelle Einschätzung des Lehrenden hinsichtlich des Sprachniveaus des jeweiligen Lernalters, die Zeit, die im Unterricht bereits auf das fehlerhafte Item verwendet wurde, sowie die individuelle Einschätzung spezifischer Lernerprobleme mit unterschiedlichen zielsprachlichen Aspekten wie z.B. Genus oder Tempus. Alle Lehrenden äußerten zudem eine Korrekturpräferenz für die sprachlichen Items, die als Lernziel im Mittelpunkt des Unterrichts standen, z.B. neues Vokabular. Fehler, die aus der Anwendung sprachspezifischer Idiome resultierten, wurden hingegen häufig ignoriert.

Musumeci (1996) versuchte eine Erklärung dafür zu finden, warum Lehrende in vielen Fällen den Lernern keine Gelegenheit zu einer Selbstreparatur ihres Outputs geben. Sie berichtet über eine stark ausgeprägte Fähigkeit und auch Bereitschaft von Lehrenden, aus möglichst allen Äußerungen der Lerner eine Bedeutung abzuleiten; manchmal wurden solche „Interpretationsversuche“ schon gestartet, bevor der Lerner überhaupt eine Äußerung tätigen konnte. Musumecis Erklärungsversuche für diesen Zustand sind vielfältig: Lehrende versuchen es zu vermeiden, ihre Lerner in gesichtsbedrohende Situationen zu bringen, sie möchten keine Zeit verlieren und den Unterricht möglichst schnell fortführen, oder aber sie versuchen eine angemessene Machtbalance aufrecht zu erhalten. Mit anderen Worten: Lehrende empfinden Aushandlungen oftmals als unangenehm, zeitraubend, ineffizient und unangemessen. Musumeci betont, dass die Einstellungen, Verantwortlichkeiten und Interaktionsrollen aller am Unterricht Beteiligten überdacht werden sollten, damit Lehrende ihren Lernern mehr Gelegenheit zu Modifizierungen ihres Outputs geben. Die Autorin plädiert dafür, Aushandlungen nicht als „Korrektur fehlerhafter Kommunikation“, sondern als eine „wichtige Komponente des Lernprozesses“ zu betrachten (Musumeci 1996:321).

Musayeva (1998) analysierte mündliche Korrektursequenzen in EFL-Klassen in der Türkei. Weitere Informationen wurden aus Interviews mit den Lehrenden und Fragebögen an die Lerner generiert. Morphologische und lexikalische Fehler überwogen in den vier von ihr beobachteten Klassen. Die beliebtesten Korrekturtechniken waren *recasts* (bei Musayeva als *repetition with change* bezeichnet) sowie explizite Korrekturen (bei Musayeva als *complex explanation* bezeichnet).¹⁴

Observationsstudien zu Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht verdeutlichen, dass es sich dabei um einen sehr komplexen Gegenstandsbereich handelt. Die Arbeiten belegen, dass Lehrende unterschiedliche Korrekturtypen verwenden und dass Fehler auf unterschiedlichen

¹⁴Auch diese Studie ist ein gutes Beispiel für die unnötige Verwirrung, die entstehen kann, wenn Forscher identische Sachverhalte mit unterschiedlichen Termini belegen. Zur Notwendigkeit einer „optimal“ vereinheitlichten Terminologie in der Fremdspracherwerbsforschung vgl. auch Blex (2001).

sprachlichen Ebenen korrigiert werden. Es wurde erforscht, unter welchen individuellen Gesichtspunkten Lehrende sich für eine Korrektur entscheiden und ob es Unterschiede im Korrekturverhalten von muttersprachlichen und nichtmuttersprachlichen Lehrenden gibt. Es wurden Erklärungsversuche für bestimmte Verhaltensschemata der Lehrenden gesucht und manchmal mündeten die Beobachtungen auch in Vorschläge für die Unterrichtspraxis. Zur empirischen Erforschung der Wirkung von Fehlerkorrekturen auf den Fremdsprachenerwerb konnte auch diese Form von Studien noch nicht beitragen, ihre Untersuchungsgegenstände liefern jedoch die Bestätigung dafür, dass es viele am Korrekturprozess beteiligte Variablen gibt, deren Einfluss auf die Wirkung von Fehlerkorrekturen es zu untersuchen gilt.

1.4 Zur Wechselwirkung von Input, Output, Interaktionen und Fremdsprachenerwerb

1.4.1 Reparative Aushandlungen in mündlichen Interaktionen

Keine Theorie des Fremdsprachenerwerbs negiert die Notwendigkeit zielsprachlichen Inputs. Einzig über seine Rolle im Erwerbsprozess herrschen kontroverse Ansichten. Neben Vertretern des Behaviorismus und Anhängern von Chomskys Universalgrammatik gibt es eine dritte Forschungsrichtung, die dem Input im Rahmen mündlicher Interaktionen eine bedeutsame Rolle für das Fremdsprachenlernen zukommen lässt. Solche Interaktionen, so die Argumentation, erleichtern es dem Lerner, die Regelmäßigkeit der Zielsprache zu erkennen. Derartige Forschungsarbeiten haben es sich oft zum Ziel gesetzt, Erklärungsansätze für die Wirkungsweise von Input auf den Fremdsprachenerwerb zu finden. Ein fruchtbares Forschungsfeld hierfür sind Diskurse zwischen Muttersprachlern und Fremdsprachenlernern. Der von den Muttersprachlern in derartigen Diskursen modifizierte Sprachgebrauch wird gemeinhin als *foreigner talk* bezeichnet. Ein Aspekt, unter dem sich der *foreigner talk* analysieren lässt, sind die interaktionalen Modifizierungen. In diesem Kapitel interessiert eine Variante interaktionaler Modifizierungen, die Reparaturen bzw. reparativen Aushandlungen in mündlichen Interaktionen. Solche Reparaturen können sowohl Reaktionen auf Fehler jedweder Art als auch auf einen partiellen oder absoluten Zusammenbruch der Kommunikation zwischen den Gesprächspartnern sein.

Mit der Konversationsanalyse hat sich im Laufe der Jahre in der Spracherwerbsforschung eine bewährte Forschungsmethode entwickelt, welche eine sorgfältige Betrachtung sprachlicher Äußerungen mittels ihrer Einbettung in einen diskursiven Kontext ermöglicht. Es entstanden wissenschaftlich fundierte Diskussionsbeiträge zur Behandlung von Kommunikationsproblemen in verbalen Interaktionen.

Schegloff/Jefferson/Sacks (1977) lieferten eine der ersten umfangreichen empirischen Studien zu Reparaturen bei Kommunikationsstörungen in informellen Gesprächen zwischen erwachsenen Muttersprachlern. Sie beschreiben diese Reparaturen im Hinblick auf den Ursprung des Kommunikationsproblems sowie unter Berücksichtigung des Korrekturinitiators und des Korrekturausführenden. Wesentlich ist die Unterscheidung der Begriffe „Reparatur“ und „Korrektur“. Unter „Reparatur“ verstehen sie einen Konversationsschritt, der durch ein wirkliches oder vermeintliches Kommunikationsproblem hervorgerufen wird. „Korrektur“ ist eine Form von „Reparatur“ und bezeichnet die Verbesserung eines Fehlers.¹⁵ Hierbei kann es sich sowohl um die Verbesserung sprachlicher Fehler (Abweichung von einer linguistischen Norm) als auch inhaltlicher Fehler handeln. Die Autoren unterscheiden zwischen Selbst- und Fremdreparaturen, die beide jeweils fremd- oder selbstinitiiert sein können. Somit ergeben sich vier verschiedene Möglichkeiten zur Initiierung und Durchführung von Reparaturen, nämlich selbstinitiierte Selbstreparaturen, fremdinitiierte Selbstreparaturen, selbstinitiierte Fremdreparaturen sowie fremdinitiierte Fremdreparaturen. Schegloff/Jefferson/Sacks (1977) konstatieren für die Mehrzahl der von ihnen untersuchten Reparatursequenzen eine Präferenz der Sprecher für selbstinitiierte Selbstreparaturen bzw. selbstinitiierte Selbstkorrekturen.

Gaskill (1980) stellte die Frage, ob sich diese in natürlichen Gesprächen zwischen Muttersprachlern ermittelten Muster auf Fremdsprachenerwerbskontexte übertragen lassen. Er analysierte Korrektursequenzen sowohl in natürlichen Gesprächen als auch in „künstlichen“ Gesprächssituationen zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern. Gaskills Untersuchungsgegenstand waren ausschließlich Fremdreparaturen. Diese traten relativ selten auf; ein Umstand, der darauf schließen ließ, dass Muttersprachler die Fehler von Nichtmuttersprachlern oft ignorieren.

Schwartz (1980) betrachtete Reparatursequenzen in natürlichen Gesprächen zwischen Nichtmuttersprachlern. Auch sie berichtet über eine allgemeine Präferenz für Selbstreparaturen. Sie stellte fest, dass Fremdreparaturen zwar auftraten, aber meist erst dann, nachdem Gelegenheiten zur Selbstreparatur ergebnislos verstrichen waren.

Schegloff/Jefferson/Sacks (1977), Gaskill (1980) und Schwartz (1980) ermittelten zwar eine Präferenz von Selbstreparaturen gegenüber Fremdreparaturen, boten jedoch keinerlei Erklärungsversuche für diesen Umstand. Faerch/Kasper (1982) und Lauerbach (1982) unternahmen einen solchen Versuch, indem sie Reparaturhandlungen in Relation zu dem

¹⁵Stellvertretend für ein alternatives Konzept mag Rehbein (1984) stehen. Gemäß seiner Definition verändern Reparaturen nicht den Zielfokus der Interaktion, sondern berichtigen lediglich in geringem Maße die Lerneräußerung. Korrekturen hingegen sind für ihn mit einem Wechsel des Zielfokus verbunden. Der Lerner gibt sein Sprechhandlungsziel auf und fokussiert seine Aufmerksamkeit nunmehr auf die sprachliche Form.

Begriff des *face work* setzten.¹⁶ In beiden Arbeiten wurde das *Face work*-Konzept als Erklärungsmuster für die Präferenz von Selbstreparaturen in Diskursen zwischen Mutter- und Nichtmuttersprachlern herangezogen. Explizite Korrekturen seitens des Muttersprachlers (Lauerbach 1982) sowie eigene Fehlleistungen auf der pragmatischen Ebene (Faerch/Kasper 1982) wurden von Nichtmuttersprachlern als besonders gesichtsbedrohlich empfunden. Gefestigt wurden diese Ergebnisse in einer weiteren Studie von Faerch/Kasper (1985). Ihre Analyse von Gesprächen zwischen einem englischen Muttersprachler und dänischen Englischlernern auf drei verschiedenen Sprachniveaus zeigte eine starke Präferenz der Lerner für die gesichtswahrenden Selbstreparaturen. Der Muttersprachler hingegen tendierte oft zur eigenständigen Initiierung und Durchführung der Reparatur lernersprachlicher Fehlleistungen, besonders wenn sich die Lerner auf einem vergleichsweise niedrigen Sprachniveau befanden.¹⁷

Differenzierte Ergebnisse für den Fremdsprachenunterricht (Englischunterricht an einem dänischen Gymnasium) ermittelte Kasper (1985). Sie unterschied Unterrichtsphasen, bei denen sprachliche Formen im Mittelpunkt standen von inhaltsfokussierten Phasen. In den inhaltszentrierten Unterrichtsphasen ermittelte Kasper Präferenzen, die den von Schegloff/Jefferson/Sacks (1977), Gaskill (1980) und Schwartz (1980) in außerunterrichtlichen Diskursen festgestellten Präferenzen glichen: Selbstinitiierte Selbstreparaturen wurden von Lehrern und Lernern gleichermaßen bevorzugt. In den auf die sprachliche Form zentrierten Phasen hingegen wurden die reparativen Aushandlungen in den meisten Fällen vom Lehrer initiiert, dann jedoch entweder von dem fehlerverursachenden Lerner oder von einem Mitlerner durchgeführt.

In weiteren Studien wurde untersucht, auf welchen sprachlichen Ebenen reparative Aushandlungen vorgenommen wurden und wie sich diese klassifizieren lassen.

Chun/Day/Chenoweth/Luppescu (1982) fanden heraus, dass in informellen Gesprächen zwischen Mutter- und Nichtmuttersprachlern weniger als zehn Prozent aller Fehler der Nichtmuttersprachler von den Muttersprachlern repariert wurden, in der Mehrzahl pragmatische und lexikalische Fehler. Während in dieser Studie ausschließlich Fremdreparaturen untersucht wurden, berichtete Fathman (1980) über selbstinitiierte Selbstreparaturen in Interviews mit Englischlernern. Der größte Teil der Selbstreparaturen erfolgte im lexikalischen Bereich, gefolgt von morphologischen und semantischen

¹⁶Vgl. zu den Ursprüngen des *Face work*-Konzeptes die Arbeiten von Goffman (1967) und Brown/Levinson (1978).

¹⁷Dieses Verhalten kontrastiert mit der bei Gaskill (1980) beschriebenen Präferenz für Selbstreparaturen in Gesprächen zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern.

Korrekturen. Fathman vermutete, dass die Reparaturen vorwiegend darauf abzielten, die inhaltliche Aussage der Äußerungen besser zu transportieren und weniger darauf, die sprachliche Form zu verbessern. Desgranges (1990) betrachtete die Interaktionen zwischen deutschen Muttersprachlern und deutschlernenden türkischen bzw. italienischen Kindern. Auffällig ist die sehr geringe Anzahl von Fremdkorrekturen sowie von fremdinitiierten Selbstkorrekturen. Die überwältigende Mehrzahl aller Korrekturen (709 von insgesamt 785) waren selbstinitiierte Selbstkorrekturen, fast vollständig lexikosemantischer oder morphosyntaktischer Art. Desgranges bezweifelt die Nützlichkeit von Korrekturen für den Fremdspracherwerb. Sie schreibt Korrekturen zunächst nur eine unstrittig „erwerbsbegleitende“ Funktion zu, solange nicht endgültig geklärt ist, ob sie nicht auch als „erwerbsindizierend“, „als Mittel zur Beschreibung eines Lernfortschritts“, betrachtet werden können (Desgranges 1990:61).

Day/Chenoweth/Chun/Lupescu (1984) konzentrierten sich auf zwei unterschiedliche Korrekturkategorien in Interaktionen zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern. Die Autoren unterschieden hierbei zwischen *On-Record*-Korrekturen und *Off-Record*-Korrekturen. Während eine *On-Record*-Korrektur ausschließlich und unzweifelhaft als Fehlerkorrektur zu verstehen ist, z.B. durch eine unmissverständliche Intonation, zeichnet sich eine *Off-Record*-Korrektur durch ihren mehrdeutigen Charakter aus, sie könnte beispielsweise in Form von Fragen oder Feststellungen auch als ein normaler Beitrag zur Weiterführung des Gesprächs verstanden werden. Die Autoren betonen, dass bei einer *Off-Record*-Korrektur ihrer Ansicht nach die Korrektur nicht das zentrale Anliegen des Korrigierenden ist. Beiden Korrekturformen ist gemeinsam, dass es sich bei ihnen um fremdinitiierte Fremdkorrekturen handelt. Day/Chenoweth/Chun/Lupescu stellten fest, dass die *On-Record*-Korrekturen fast dreimal so häufig vorkamen wie die *Off-Record*-Korrekturen, die meisten Korrekturen sollten also für den Fremdsprachenlerner eindeutig auch als Korrektur identifizierbar sein.

Crookes/Rulon (1985) analysierten das Korrekturverhalten zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern bei drei verschiedenen aufgabenbasierten Interaktionen. Die ersten beiden Aufgaben hatten Spielcharakter, die dritte bestand aus einem freien Gespräch. Bei den ersten beiden Aufgaben korrigierten die Muttersprachler deutlich häufiger als im freien Gespräch und die Nichtmuttersprachler integrierten in vielen Fällen das Feedback der Muttersprachler in ihre nachfolgende Sprachproduktion. Crookes/Rulon vermuten, dass es hier einen Zusammenhang mit der großen Anzahl der für die Nichtmuttersprachler unbekanntem Wörter gab, die während der Lösungsaushandlung von den Muttersprachlern

benutzt wurden; die Chance, neues Vokabular zu erlernen, könnte für die Nichtmuttersprachler ein Anreiz für die Einforderung von Feedback gewesen sein.¹⁸

Lin/Hedgcock (1996) verglichen zwei Gruppen chinesischer Muttersprachler, die in Spanien lebten, um zu erforschen, in welchem Maße negatives Feedback, das die chinesischen Lerner in Gesprächen mit spanischen Muttersprachlern als Reaktion auf nichtzielsprachenkonformen Output erhielten, im Anschluss in die Sprachproduktion der chinesischen Lerner integriert wurde. Die beiden Gruppen unterschieden sich dabei deutlich voneinander. Die Teilnehmer der ersten Gruppe hatten in der Vergangenheit nur wenig Spanischunterricht, lebten vorwiegend in einem chinesischsprachigen Umfeld und waren sehr zufrieden mit ihrer sozialen, kulturellen und sprachlichen Situation. Die Teilnehmer der zweiten Gruppe hatten deutlich länger Spanischunterricht gehabt, sie hatten deutlich mehr Kontakt zu spanischen Muttersprachlern und waren sämtlich in Postgraduierten-Studiengängen eingeschrieben. Ihre Sprachproduktion war im Vergleich zur ersten Gruppe entschieden flüssiger und grammatisch korrekter. Lin/Hedgcock (1996) ermittelten, dass die Teilnehmer dieser zweiten Gruppe viel mehr negatives Feedback erhielten und dass fast 70% dieser Korrekturen von den Lernern wieder aufgegriffen wurde, ihre Fehler somit also „repariert“ wurden.

Long (1983) machte als erster die für die weitere Forschung grundlegende Unterscheidung zwischen modifiziertem Input und modifizierter Interaktion. Während der modifizierte Input für ihn im Grunde nichts anderes als *foreigner talk* ist, bezieht sich die modifizierte Interaktion direkt auf die „strittige“ sprachliche Struktur. Ausprägungen modifizierter Interaktion sind z.B. Klärungsnachfragen oder Bestätigungsnachfragen (*confirmation checks*). Long konnte darlegen, dass in Diskursen zwischen Nichtmuttersprachlern eine größere Zahl an Modifizierungen stattfindet als in Gesprächen unter Muttersprachlern. Er begründet dies damit, dass diese sogenannten Bedeutungsaushandlungen (*negotiations of meaning*) sowohl dazu dienen, Verständigungsproblemen vorzubeugen, als auch dazu, bereits existierende Verständigungsprobleme zu beseitigen. Wenn Bedeutungsaushandlungen im Rahmen von Konversationen also das Ziel haben, das gegenseitige Verständnis bei den Gesprächspartnern wiederherzustellen bzw. aufrecht zu erhalten, dann sind sie in diesem Sinne Nebensequenzen des eigentlichen Konversationsflusses, während derer die Gesprächspartner gemeinsame Bemühungen unternehmen, um Verständigungsprobleme zu lösen. Bedeutungsaushandlungen enden nicht immer erfolgreich. Oft genug wird ein Verstehen nur „vorgetäuscht“. Dies mag

¹⁸Diese Annahme steht in Übereinstimmung mit den Arbeiten von Gaskill (1980) und Brock/Crookes/Day/Long (1986). Auch sie vermuten, dass lexikalische Probleme und die hiermit verbundene gemeinsame Suche nach einem angemessenen Lexem eine gute Voraussetzung für elaborierte Bedeutungsaushandlungen darstellen.

verschiedene Gründe haben: Gesprächspartner möchten es vermeiden, beim Gegenüber einen schlechten Eindruck zu hinterlassen bzw. sie möchten nicht unhöflich oder gar dumm erscheinen; manchmal wollen sie ihren Gesprächspartner dabei unterstützen, das Gesicht zu wahren oder sie möchten, beispielsweise aus Zeitgründen, möglichst schnell die Konversation fortsetzen. Es ist wichtig, anzumerken, dass sich Bedeutungsaushandlungen im Allgemeinen auf einen Prozess und nicht auf ein Produkt beziehen (vgl. auch van den Branden 1997).

Varonis/Gass (1985) operationalisierten Longs Konzept und entwickelten ein vierteiliges Diskursstrukturmodell mittels dessen Bedeutungsaushandlungen in Gesprächen zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern analysiert werden können. Die Komponenten dieses Modells sind ein sogenannter Auslöser (der Teil einer Äußerung, der zu Verständnisschwierigkeiten führt), ein sogenannter Indikator (eine Äußerung des Zuhörers, die anzeigt, dass etwas nicht verstanden wurde), die Antwort des Sprechers, sowie eine Reaktion des Zuhörers auf diese Antwort.¹⁹ Die letzte Komponente, die Reaktion des Zuhörers, wird als optional erachtet. Der Auslöser kann in jedem beliebigen Teil der Äußerung liegen und wird erst im Nachhinein durch den Indikator als solcher definiert. Eine Antwort des Sprechers wiederum kann einen neuen Auslöser für ein weiteres Verständigungsproblem beinhalten. Die Sequenz aus Indikator, Antwort und Reaktion wird als *Pushdown*-Sequenz bezeichnet, da ein Gespräch durch eine solche Sequenz gewissermaßen zurückgeworfen wird und zunächst nicht in der ursprünglich beabsichtigten Weise fortgesetzt werden kann.²⁰ Grundlage dieses Modells war eine Studie zu Gesprächen von Muttersprachlern bzw. Nichtmuttersprachlern untereinander sowie auch zwischen diesen beiden Gruppen, in der auch Varonis/Gass zu dem Ergebnis kamen, dass die vergleichsweise meisten Bedeutungsaushandlungen in den Gesprächen zwischen den Nichtmuttersprachlern stattfanden. Die Autorinnen messen solchen Gesprächskonstellationen eine hohe Bedeutung zu, da in einem wenig gesichtsbedrohlichen Kontext eine gute Gelegenheit besteht, durch Aushandlungen verständlichen Input zu erlangen und bereits vorhandene sprachliche Fähigkeiten weiter zu entwickeln.²¹

¹⁹Der Zuhörer ist in diesem Fall der Muttersprachler, der Sprecher ist der Nichtmuttersprachler.

²⁰Im Gegensatz zu Varonis/Gass (1985) betrachten Day/Chenoweth/Chun/Lupescu (1984) diese sogenannte *Pushdown*-Sequenz nicht als Unterbrechung des linearen Gesprächsflusses, sondern als Teil dieses Gesprächsflusses, da eine solche Sequenz ihrer Meinung nach dazu beiträgt, den Gesprächsfluss aufrecht zu erhalten und sogar noch zu verbessern.

²¹Die Autorinnen befinden sich mit dieser Einschätzung in Übereinstimmung mit Schwartz (1980), die ebenfalls bemerkt, dass „second language learners of English can learn more from one another than they think they can“ (Schwartz 1980:152).

In weiteren Studien stand die Wirksamkeit von Mitlernerkorrekturen in Gruppendiskussionen im Vordergrund. Bruton/Samuda (1980) untersuchten die Korrekturen mündlicher Fehler, die bei der Bearbeitung von Problemlösungsaufgaben in Kleingruppen auftraten. Ihre Probanden waren erwachsene Englischlerner eines Intensivsprachkurses mit unterschiedlichen Muttersprachen. Bruton/Samuda stellten fest, dass die Lerner im Allgemeinen in der Lage waren, ohne vorherige Instruktion des Lehrenden die Fehler ihrer Mitlerner zu korrigieren. Hierbei verwendeten sie eine große Spannbreite an Korrekturtypen, von expliziten Korrekturen bis hin zu Elizitierungsversuchen und Klärungsnachfragen. Zumeist wurden zwischen den Lernern lexikalische Fehler korrigiert; im Gegensatz hierzu berichtigten die Lehrenden ebenso auch Syntax- und Aussprachefehler. Bemerkenswert ist die fast völlige Abwesenheit „fehlerhafter“ Mitlernerkorrekturen; lediglich in einem einzigen Fall (bei einer Gesamtbeobachtungszeit von zehn Stunden) hat ein Mitlerner eine korrekte Lerneräußerung „falsch“ korrigiert.²² Die Autoren unterschieden zwischen Fehlern, die ihrer Meinung nach die Kommunikation nur leicht behindern (grammatische, lexikalische, phonetische Fehler etc., die allesamt auf einen Mangel an sprachlichem Wissen zurückzuführen seien) sowie Fehlern, die schwerwiegend die Kommunikation beeinträchtigen (pragmatische Fehler, die entweder die Sprechabsicht des Lerners undeutlich erscheinen lassen oder mit dem Weltbild des Gegenübers kollidieren). Erstere sollten nach und nach von den Lernern selbst korrigiert werden, damit dem Lehrenden mehr Raum bleibt, um den Lernern Reparaturstrategien (*monitoring* etc.) für den Umgang mit kommunikationsbehindernden Fehlern zu vermitteln. Vergleichbar ist die Arbeit von Gaies (1983). Er untersuchte das Feedback bei kommunikativen Aufgaben, für deren Lösung es wichtig war, sich die notwendigen Informationen durch Nachfragen von einem Mitlerner zu „beschaffen“. Auf der Basis seiner Daten entwickelte Gaies ein Kategorisierungsmodell für Lernerfeedback. Die Lerner nahmen insgesamt eine Vielfalt von Feedbackalternativen in Anspruch, unterschieden sich individuell jedoch erheblich in der Menge des von ihnen in die Aufgaben eingebrachten Feedbacks. In diesem Zusammenhang ist auch die Studie von Morrison/Low (1983) interessant. Die von ihnen betrachteten Gruppengespräche zwischen Fremdsprachenlernern ließen erkennen, dass die Lerner neben dem eigenen Output auch den Output ihrer Gesprächspartner „monitorten“. Morrison/Low plädieren dafür, Monitoring als einen überindividuellen und gruppenspezifischen Prozeß anzusehen, hervorgerufen durch die Interaktion zwischen Gesprächspartnern.

²²Diese Erkenntnis deckt sich mit den Ergebnissen von Porter (1986).

Porter (1986) verglich Anzahl und Qualität reparativer Bedeutungsaushandlungen von Fremdsprachenlernern auf mittlerem bzw. fortgeschrittenem Sprachniveau in Gesprächen untereinander mit der Anzahl und Qualität reparativer Bedeutungsaushandlungen derselben Lerner in Gesprächen mit Muttersprachlern. Sie stellte fest, dass die Fremdsprachenlerner im Gespräch mit Muttersprachlern ähnlich viele Fehler machten wie im Gespräch miteinander und folgert hieraus, dass Lerner in Gesprächen mit Muttersprachlern keinen größeren Wert auf sprachliche Korrektheit legen als in Gesprächen untereinander. Die Anzahl der Fremdkorrekturen war insgesamt jeweils sehr gering, obwohl Muttersprachler im Vergleich häufiger zu diesen tendierten. Insgesamt konnte festgestellt werden, dass Nichtmuttersprachler im informellen Diskurs eine genauso gute „Korrekturquelle“ waren wie Muttersprachler.

Kowal/Swain (1994) unterstreichen die Nützlichkeit von Partner- bzw. Gruppenarbeit in Immersionsklassen, bei denen die Lerner einen vom Lehrenden vorgelesenen Text zu rekonstruieren versuchten. Das gemeinsame Bearbeiten der Aufgabe, so Kowal/Swain, lieferte Lernern wiederholt die Gelegenheit, Feedback zu erhalten, schärfte ihre Aufmerksamkeit für Zusammenhänge zwischen Form und Bedeutung sprachlicher Strukturen und machte sie zusätzlich auf Lücken in ihrem sprachlichen Wissen aufmerksam.

Den Stellenwert von Bedeutungsaushandlungen verdeutlicht ebenfalls eine Unterrichtsstudie von Pica/Doughty (1985). In dieser wurden lehrergesteuerte Plenumsdiskussionen mit Kleingruppendiskussionen im Rahmen einer Lösungssuche bei kommunikativen Aufgaben miteinander verglichen. Die Menge der gesamten Sprachproduktion der Lerner war in beiden Kontexten in etwa gleich groß; in den Plenumsdiskussionen war die Anzahl der Grammatikfehler bei den Lernern nicht geringer als in den Kleingruppendiskussionen, für Pica/Doughty ein Indiz dafür, dass die Mitwirkung des Lehrenden keinen positiv autoritären Einfluss auf die Grammatikalität lernersprachlicher Äußerungen in der Fremdsprache hat. Außerdem konnten die Autorinnen feststellen, dass Bedeutungsaushandlungen in Gruppengesprächen einen potenziell höheren Nutzen haben als in Plenumsgesprächen, da in letzteren die Wahrscheinlichkeit, dass die Lerner aufmerksam sind, deutlich geringer ist; meist sind nur einzelne Lerner direkt in diese Aushandlungen mit dem Lehrenden eingebunden. Insgesamt jedoch war die Anzahl der Aushandlungen recht niedrig²³, wobei die

²³Die Autorinnen vermuten, dass dies an der Art der gestellten Aufgaben gelegen haben könnte. Es wurden ausschließlich *one-way tasks* verwendet (Aufgaben, bei denen nur einer der Interaktionspartner Informationen einholen musste). Bei *two-way tasks*, in denen der Informationsbedarf beidseitig vorhanden ist, wäre die Gelegenheit, zu modifizierten Interaktionen zu gelangen, wahrscheinlich günstiger. Aus diesem Grunde relativieren die Autorinnen den potenziellen Nutzen von Gruppenarbeit und plädieren für einen stärkeren Einsatz von Partneraufgaben, bei denen *two-way tasks* zum Einsatz kommen.

Anzahl der Mitlernerkorrekturen in den Gruppengesprächen größer war als in den Plenumsdiskussionen.²⁴

In einer Nachfolgestudie untersuchten Doughty/Pica (1986) die Häufigkeit von Aushandlungen bei einer *two-way task* in drei verschiedenen Konstellationen: im lehrergesteuerten Unterricht sowie im Rahmen von Gruppen- und Partnerarbeit. Verglichen mit der *one-way task* aus Pica/Doughty (1985) gab es signifikant mehr Aushandlungen bei der Gruppenarbeit, jedoch nicht im lehrergesteuerten Unterricht; allerdings war auch im lehrergesteuerten Unterricht die absolute Anzahl der lernersprachlichen Produktionen bei der *two-way task* deutlich höher. Der prozentuale Anteil der Bedeutungsaushandlungen am Gesamtunterricht fiel in den lehrerzentrierten Stunden geringer aus als bei der Gruppen- und Partnerarbeit, nach Meinung der Autorinnen ein Indiz dafür, dass Lerner den Lehrenden gegenüber nicht gern Verständnisschwierigkeiten einräumen. Ebenso ermittelten die Autorinnen bei der Gruppen- und Partnerarbeit eine deutlich höhere absolute Zahl an Aushandlungen im Vergleich zum lehrergesteuerten Unterricht.

Gass/Varonis (1985) hingegen konnten im Gegensatz zu Pica/Doughty (1985) keine günstigeren Effekte für *two-way tasks* ermitteln. Die Aushandlungsquote war in dieser Studie bei der *one-way task* höher, wenn auch nicht statistisch signifikant. Interessanterweise wird von Gass/Varonis eine genau entgegengesetzte Interpretation vorgenommen: Da in *one-way tasks* die Menge der gemeinsam vorhandenen Informationen geringer sei als in *two-way tasks*, sei ein höherer Aushandlungsbedarf eine logische Konsequenz.

Eine Zusammenfassung von Forschungsergebnissen zu reparativen Bedeutungsaushandlungen in Gruppendiskussionen im Rahmen von Unterrichtsinteraktionen findet sich bei Long/Porter (1985) und ergibt folgendes Bild: Es gibt erhebliche Unterschiede hinsichtlich der Korrekturhäufigkeit (Gaies 1983, Morrison/Low 1983). Die Fremdkorrekturrate ist bei Gruppendiskussionen auf insgesamt niedrigem Niveau höher als in lehrerzentriertem Unterricht (Pica/Doughty 1985, Porter 1986), wobei es keine nennenswerten Unterschiede zwischen Mutter- und Nichtmuttersprachlern gibt. In Gruppenarbeitsphasen neigen Lerner dazu, bevorzugt lexikalische Fehler zu korrigieren, wohingegen Lehrende in gleichem Maße auch Grammatik- und Aussprachefehler korrigieren (Bruton/Samuda 1980); „fehlerhafte Korrekturen“ kommen in Gruppendiskussionen ausgesprochen selten vor (Bruton/Samuda 1980, Porter 1986). In Anbetracht der Tatsache, dass Fremdsprachenlerner in der Lage und auch willens sind, andere Lerner zu korrigieren (wobei die Menge der

²⁴Ebenso wie schon von Varonis/Gass (1985) und Porter (1986) festgestellt, impliziert auch diese Studie, dass Fremdsprachenlerner eine nicht zu unterschätzende diskursive Kompetenz besitzen.

Korrekturen starken individuellen Schwankungen unterliegt), stellen Gruppen- und Partnerarbeitsphasen auch für korrekturfreudige Lehrende eine sinnvolle Alternative zu lehrenzentriertem Unterricht dar, da in solchen Phasen außerdem noch die Zahl der Bedeutungsaushandlungen sehr hoch ist. Diese eröffnen den Lernern Gelegenheiten zum Gebrauch der Zielsprache und liefern den notwendigen verständlichen Input. Umstritten ist, ob ein bestimmter Aufgabentyp (*one-way* bzw. *two-way tasks*) eine besonders günstige Wirkung erzielt (Pica/Doughty 1985, Doughty/Pica 1986, Gass/Varonis 1985).

Alles in allem hat es den Anschein, dass eine Einbeziehung der Mitlerner in den Aushandlungsprozess einen positiven Einfluss auf den Fremdsprachenerwerb haben könnte. Nichtsdestotrotz erscheint es aber ebenso logisch, dass, unterstellt man eine kompetente fachliche Ausbildung, ein korrekatives Feedback von Seiten der Lehrenden, insbesondere von muttersprachlichen Lehrenden, der lernersprachlichen Entwicklung mindestens in gleichem Maße förderlich sein müsste, allein es fehlt bislang noch an ausreichender empirischer Evidenz für diese naheliegende Vermutung.

Einen kleinen Beitrag zur Beantwortung dieser Frage lieferten indes Pica/Long (1986). Sie mussten jedoch erneut feststellen, dass Lernern im Fremdsprachenunterricht nur in geringem Maße Gelegenheiten für Bedeutungsaushandlungen geboten wurden (vgl. hierzu auch Pica/Doughty 1985, Doughty/Pica 1986). Die Autoren bemängeln den sehr einseitigen Informationsaustausch (vom Lehrenden zum Lerner), unabhängig davon, über welche Fremdsprachenunterrichtserfahrung die Lehrkräfte verfügten.²⁵ Pica/Long bieten als Konsequenz folgende Lösungsvorschläge an: Entweder sollten die Lerner bei lehrerzentriertem Unterricht durch den lehrerseitigen Einsatz von Bestätigungs- bzw. Klärungsnachfragen mehr Möglichkeiten zur Aufnahme von Bedeutungsaushandlungen erhalten oder es sollte auf die (vermeintlich evidenten) Vorteile von Gruppen- oder Partnerarbeit zurückgegriffen werden.²⁶ Nachdem der positive Effekt von Bedeutungsaushandlungen belegt werden konnte (z.B. Long 1983, Pica/Doughty 1985),

²⁵Eklatante Diskrepanzen zwischen Konversationsstrukturen im außerunterrichtlichen Kontext und denen im Fremdsprachenunterricht zeigte auch Lörcher (1986) auf. Diskurseröffnungen, *turn-taking* sowie Diskursbeendigungen wurden im Fremdsprachenunterricht ausschließlich vom Lehrenden dominiert, um möglichst ökonomisch und effizient die vorgegebenen Lernziele zu erreichen. Lörcher schlägt eine stärkere Einbeziehung der Lerner in die unterrichtlichen Diskursstrukturen vor, um den Lehrenden überhaupt erst die Möglichkeit zu eröffnen, kommunikative Defizite in der Lernersprache zu entdecken und diese in der Folge zu eliminieren.

²⁶Kramsch (1985) stellt den potenziellen Nutzen von Partner- und Kleingruppenarbeit nicht in Frage, weist jedoch auf praktische Schwierigkeiten bei der Umsetzung im Unterricht hin. Neben dem ökonomischen Argument (mit lehrerzentriertem Unterricht lassen sich Lernziele vermeintlich schneller erreichen) könnten auch soziale Aspekte (Erwartungshaltungen der Lerner an die Rollenverteilung, oft in Relation zur Einschätzung des eigenen Leistungsvermögens) eine Gruppenarbeitsphase schwierig gestalten. Kramsch regt daher an, soziale Interaktion zu lehren, indem den Lernern unterschiedliche Diskursfunktionen vorgestellt werden und sie dadurch für die in Diskursen ablaufenden Prozesse (*Turn-taking*, Reparaturen, Korrekturen etc.) sensibilisiert werden.

kommt man nach Meinung von Pica/Long nicht mehr umhin, Fremdsprachenlehrer für diesen Umstand zu sensibilisieren.

Alles in allem liefern die Studien zu reparativen Aushandlungen in mündlichen Interaktionen ein äußerst facettenreiches Bild über den Verlauf der Aushandlungen, über Präferenzen der Aktanten und mögliche, günstige Konstellationen für den Fremdsprachenerwerb.

In einem Review von Studien, die Gesprächsinteraktionen analysierten, stellte Pica (1994) schließlich fest, dass Bedeutungsaushandlungen, vordergründig betrachtet, ein einfaches Mittel zur Verständnissicherung darstellen. Eine nähere Betrachtung ihrer Daten ergab jedoch, dass die Aufmerksamkeit der Lerner dabei sowohl auf den Inhalt als auch auf die sprachliche Form gelenkt wird, wobei der Fokus zwar primär immer noch auf der Vermittlung des Inhalts liegt, diese Aushandlungen daneben aber auch Gelegenheiten schaffen, bei denen die Aufmerksamkeit auf sprachliche Formen gelenkt wird. Pica ermittelte drei Verknüpfungspunkte von Bedeutungsaushandlungen und Fremdsprachenlernen: die Modifizierung von Input im Hinblick auf Verständnissicherung, die Modifizierung von Output und formfokussiertes Feedback. Aus soziokultureller Perspektive betrachtet ist es sicherlich unzulässig, zwischen Input und Output zu unterscheiden. Interaktionen zwischen Gesprächspartnern müssten als eine Gesamtheit betrachtet werden, als ein potenziell „fruchtbares“ Umfeld für Fremdsprachenerwerb. Wenn im Folgenden doch zwischen Studien unterschieden wird, die sich mit modifiziertem Input bzw. modifiziertem Output beschäftigen, so bin ich mir dieser Problematik durchaus bewusst. Klassifiziert wurden diese Studien nach den für die Verfasser zentralen Untersuchungsgegenständen, eben Input bzw. Output.

1.4.2 Modifizierter Input und Fremdsprachenerwerb

Im Rahmen von Bedeutungsaushandlungen können Fremdsprachenlerner via Klärungsnachfragen, Bestätigungsnachfragen und ähnlichen sprachlichen Mitteln von ihrem Interaktionspartner modifizierten Input erhalten. Dieser modifizierte Input dient einerseits dazu, den Input verständlich zu gestalten und lenkt noch dazu die Aufmerksamkeit des Lerners auf neue oder bereits partiell erworbene Strukturen der Zielsprache. Beide Faktoren sind günstige Voraussetzungen für den Erwerb dieser Strukturen. In ihrer ersten Fassung proklamierte die Interaktions-Hypothese (Long 1981), dass lernersprachliche Produktionen spracherwerbsfördernd sein können, wenn sie zur Elizitierung modifizierten Inputs vom Gesprächspartner beitragen.

Mittlerweile liegen mehrere Studien zu interaktionsmodifiziertem Input vor.

In einigen Arbeiten (Pica/Young/Doughty 1987, Ellis/Tanaka/Yamazaki 1994, Loschky 1994) wurde verglichen, wie unterschiedliche Inputtypen (unmodifizierter, vormodifizierter bzw. interaktionsmodifizierter Input) die Verstehensfähigkeit von Fremdsprachenlernern beeinflussen. Mit unmodifiziertem Input wird der natürliche, in Konversationen zwischen Muttersprachlern beobachtbare Input bezeichnet. Ein vormodifizierter Input beinhaltet Simplifizierungen, z.B. eine höhere Redundanz oder eine geringere grammatikalische Komplexität, wohingegen ein interaktionsmodifizierter Input das Ergebnis von Bedeutungsaushandlungen darstellt.

Bei Ellis/Tanaka/Yamazaki (1994) und Loschky (1994) wurde untersucht, welche Wirkungen diese verschiedenen Inputtypen auf den Fremdsprachenerwerb hatten. Die Resultate waren unterschiedlich: Während Loschky bei einem Test zum Wortschatzerwerb keine signifikanten Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen feststellen konnte, schnitten in der Studie von Ellis/Tanaka/Yamazaki diejenigen Lerner in einem unmittelbar an die Durchführung der Studie anschließenden Post-Test am besten ab, die vorab interaktionsmodifizierten Input erhalten hatten. Bei einem Folgetest zu einem späteren Zeitpunkt waren die Ergebnisse der Lerner aus der Gruppe mit dem interaktionsmodifizierten Input jedoch nur noch genauso gut wie die der Lerner aus der Gruppe mit dem vormodifizierten Input. Die Autoren vermuten, dass dies daran liegen könnte, dass die Lerner aus der Gruppe mit dem vormodifizierten Input in der Zwischenzeit in Eigeninitiative Vokabeln gelernt haben könnten.

Wenn diese Studien auch dem interaktionsmodifizierten Input überwiegend positive Eigenschaften zusprechen, so doch nur unter dem Vorbehalt, dass es sich bei den Teilnehmern durchweg um erwachsene Lerner handelte. In einer vergleichbaren Studie, deren Probanden Kinder im Vorschulalter waren, konnten Ellis/Heimbach (1997) diese positiven Resultate nicht bestätigen. Die Kinder zeigten eine nur gering ausgeprägte Bereitschaft zu Bedeutungsaushandlungen und entsprechend niedrig waren die von ihnen erreichten Verstehensniveaus.

Ellis (1995a) konnte dann gar nachweisen, dass interaktionsmodifizierter Input insgesamt weniger effektiv als vormodifizierter Input war. Er untersuchte, wieviel Vokabeln pro „Inputminute“ gelernt wurden und stellte fest, dass die Lerner aus der Gruppe mit dem interaktionsmodifizierten Input zwar insgesamt mehr neue Vokabeln als die Lerner aus der Gruppe mit dem vormodifizierten Input lernten, die Lerner aus dieser letzteren Gruppe lernten jedoch schneller. Ebenso wurde in dieser Studie analysiert, welche Komponenten des Input dafür verantwortlich waren, dass einige Vokabeln schneller als andere gelernt wurden. In beiden Lernergruppen wurden jeweils die Vokabeln am schnellsten gelernt, die in zeitlich

recht umfangreichen Bedeutungsaushandlungen behandelt wurden. Ebenso wurden in diesen Aushandlungen Beispiele für die Verwendung der zu lernenden Vokabeln in verschiedenen Kontexten gegeben. Allerdings konnte Ellis für die Lerner aus der Gruppe mit dem interaktionsmodifizierten Input feststellen, dass Aushandlungen, die in überdurchschnittlich elaborierte Bedeutungsbeschreibungen einzelner Worte mündeten, insgesamt weniger effektiv waren.

1.4.3 Modifizierter Output und Fremdsprachenerwerb

Swain (1985) bemerkte eine hohe Zahl von Grammatikfehlern in der L2-Produktion von Lernern aus Immersionsklassen. Sie führte diese Tatsache darauf zurück, dass diesen Lernern im Unterricht generell nur wenige Gelegenheiten zur Sprachproduktion in der Zielsprache gegeben werden und vermutete, dass dieser Umstand als ein Charakteristikum dieses Lernkontextes die Lerner in ihrer weiteren fremdsprachlichen Entwicklung behindern könnte. Swain schilderte Beobachtungen aus Immersionsklassen, in denen die Lehrenden die weitaus meisten sprachlichen Beiträge während des Unterrichts lieferten, wohingegen die sprachlichen Beiträge der Lerner zum einen sehr wenige waren und noch dazu nur in seltenen Fällen mehr als einen Satz umfassten. Bei einem derart geringen Interaktionsgrad, so Swain, können Lerner relativ problemlos ihre lückenhafte sprachliche Kompetenz überdecken, da sie kaum dazu aufgefordert werden, eine grammatisch korrekte Sprachproduktion zu liefern.

Aus derartigen Beobachtungen heraus folgerte sie, dass ungeachtet des sehr hohen Stellenwertes eines für den Lerner verständlichen Inputs (*comprehensible input*) im Spracherwerbsprozess, dieser Input für eine optimale Entwicklung der Fremdsprache allein nicht ausreicht. Sie möchte den grundsätzlichen Wert von verständlichem Input und bedeutungsaushandelnden Interaktionen nicht schmälern, glaubt jedoch, dass ihr Einfluss auf die grammatikalische Entwicklung eines Fremdsprachenlerner nicht überschätzt werden sollte. Swain vermutet, dass Bedeutungsaushandlungen nur den Grundstein für diese grammatikalische Entwicklung legen, indem sie über den Bedeutungstransport den Lerner in die Lage versetzen, sich im Anschluss daran auf die sprachliche Form zu konzentrieren.

Swain argumentiert im Weiteren, dass für eine Optimierung von Flüssigkeit und Korrektheit in der Zielsprache neben dem verständlichen Input auch ein verständlicher Output (*comprehensible output*) unerlässlich ist, der dann die eigentliche „Quelle“ für erfolgreichen Spracherwerb darstellt. Dieses Konstrukt wird von Swain auch mit dem Terminus *pushed output* belegt. Wenn Lerner in der Zielsprache auf Kommunikationsprobleme stoßen, dann werden sie dadurch veranlasst (*pushed*) ihren Output präziser, kohärenter und korrekter zu

formulieren. Sie „experimentieren“ mit neuen Strukturen und Formen, und über eine solche syntaktische Analyse der Zielsprache testen sie neue Hypothesen über diese in einem kontextualisierten Rahmen. Ein solches Vorgehen könnte dementsprechend besonders für den Syntaxerwerb bedeutsam sein, da Fremdsprachenlerner gezwungen sind, bei der Produktion ihrer Äußerungen in großem Maße auf die Syntax zu achten, besonders dann, wenn ihnen vorher signalisiert wurde, dass ihre Äußerung nicht oder nur ungenügend verstanden wurde.

In der Folgezeit wurde der Anwendungsbereich der Output-Hypothese insofern erweitert (Swain 1993, 1995), als dass Swain dem lernersprachlichen Output drei gleichermaßen wichtige Funktionen im Erwerbsprozess zuschrieb.

Erstens wird dem Output eine hypothesentestende Funktion zugemessen. Hypothesen über die Zielsprache, beispielsweise über die Verständlichkeit oder sprachliche Korrektheit von Äußerungen, können mit dem Feedback der Gesprächspartner abgeglichen werden und über Bedeutungsaushandlungsprozesse werden die Lerner dazu veranlasst, ihre Sprachproduktion korrekter zu gestalten. Diese erste Funktion entspricht absolut Swains (1985) Forderung nach einem „Mehr“ an verständlichem Output in Immersionsklassen.

Die zweite Funktion von Output ist nach Swain metalinguistischer Natur. Sie vermutet, dass Output in weit stärkerem Maße als verständlicher Input den Lerner veranlasst, mentale Verarbeitungsprozesse auf der syntaktischen Ebene zu aktivieren. Diese mentalen syntaktischen Verarbeitungsprozesse wiederum können im Idealfall in modifizierten Output münden und somit günstige Gelegenheiten für Spracherwerb schaffen. Eine solche Reflektion über sprachliche Formen, grammatische Regeln oder Form-Funktions-Beziehungen in der Zielsprache schärft das Bewusstsein der Lerner für diese Aspekte, allerdings nur unter der Voraussetzung, dass diese Sprachproduktionen einen authentischen, kommunikativen Zweck erfüllen.

Die dritte Funktion von Output ist nach Swain mit dem Begriff des *noticing* verbunden.

„...under some circumstances, the activity of producing the target language may prompt second language learners to consciously recognize some of their linguistic problems; it may bring to their attention something they need to discover about their L2“ (Swain 1995:126).

Output könnte somit den *Noticing*-Prozess des Lerners in doppelter Hinsicht unterstützen; indem ihm „Ungereimtheiten“ in seiner Interimsprache bewusst werden und indem er die diesen „Ungereimtheiten“ zugehörigen Merkmale der Zielsprache in der Sprachproduktion des Gesprächspartners bemerkt.

Swain behauptet keineswegs, dass Output die einzig mögliche Quelle für den Fremdsprachenerwerb ist. Sie behauptet lediglich, dass Output unter bestimmten Voraussetzungen spracherwerbsfördernd wirkt, weil er es Lernern ermöglicht, ihre Kompetenzdefizite in der Zielsprache wahrzunehmen. Diese Wahrnehmung von Defiziten könnte mittels internen oder externen Feedbacks erfolgen. Unter internem Feedback wird in diesem Fall der eigentliche Outputvorgang verstanden, die Notwendigkeit der Aktivierung syntaktisch ausgerichteter Sprachverarbeitungsprozesse, um sich dem Gesprächspartner gegenüber verständlich auszudrücken. Externes Feedback bezeichnet das Feedback von Seiten des Gesprächspartners oder Lehrenden. Die Wahrnehmung von Defiziten könnte dazu führen, dass Lerner ihre Wissensbestände „durchforsten“, um Alternativen zu generieren, diese Alternativen dann einschätzen und bewerten, bereits existierendes Wissen auf bekannte oder neue Kontexte übertragen und aus diesen Prozessen resultierendes Wissen dann schließlich benutzen. Die Autorin musste jedoch feststellen (Swain 1993), dass Lehrende in kanadischen Immersionsklassen nur äußerst selten diesen so wichtigen modifizierten Output von ihren Lernern einforderten.

Eine Studie, die diese dritte Hypothese über die Funktionen lernersprachlichen Outputs testete, war Swain/Lapkin (1995). Swain/Lapkin (1995) nutzten introspektive Daten von Immersionsstudenten während einer Schreibaufgabe. Hierbei untersuchten sie, ob der Lerneroutput in eine bewusste Wahrnehmung sprachlicher Probleme mündete und ob eine solche Wahrnehmung dem Fremdsprachenerwerb förderliche, kognitive Prozesse auslöste. Aus den Lautdenkprotokollen der Lerner extrahierten Swain/Lapkin sogenannte „sprachbezogene Episoden“ (*language-related episodes*). In solchen Episoden sprachen die Lerner über ein sprachliches Problem, das während des Schreibprozesses auftrat und das von ihnen dann gelöst wurde, nicht immer allerdings in einer sprachlich korrekten Weise. Manchmal wurden solche Probleme auch gelöst, ohne dass die Lerner dieses Problem vorab explizit identifiziert hatten. Die Analyse ergab, dass in ca. 40% dieser sprachbezogenen Episoden die Lerner ihre Aufmerksamkeit auf grammatische Formen richteten, eine Erkenntnis, die vermuten lässt, dass diese Lerner Sprachproduktionsprobleme bewusst wahrnahmen. Die Autorinnen bekräftigten ihre Auffassung, dass Lerner durch internes bzw. externes Feedback auf sprachliche Probleme aufmerksam werden und dass über ein solches *noticing* Alternativlösungen angestrebt werden, die in modifizierten Output münden.

Swain/Lapkin fanden ebenso heraus, dass dieses *noticing* kognitive Prozesse auslöste, die zum Fremdsprachenlernen beitragen: Prozesse, bei denen neues sprachliches Wissen generiert

bzw. bereits bestehendes Wissen konsolidiert wurde. Von dieser Basis ausgehend, sehen sich die Autorinnen in ihrer Meinung bestätigt, dass Lerneroutput nicht nur dazu beiträgt, sprachliche Defizite in der Interimsprache wahrzunehmen, sondern durch das Auslösen entsprechender kognitiver Prozesse den Spracherwerb erleichtert.

Studien zum Einfluss modifizierten Outputs auf den Fremdsprachenerwerb waren aber nicht nur auf Swain beschränkt. Bereits einige Jahre vorher untersuchten Pica/Holliday/Lewis/Morgenthaler (1989) Interaktionen zwischen englischen Muttersprachlern und Englischlernern und fanden heraus, dass der lernersprachliche Output stark von der Art der kommunikativen Probleme beeinflusst wird. Ebenso scheint die Art und Weise, in der der Muttersprachler ein Verstehensproblem signalisiert (Aufforderungen, etwas zu bestätigen oder zu wiederholen, Klärungsnachfragen), den lernersprachlichen Output zu beeinflussen. Je expliziter der Muttersprachler sein Anliegen formulierte, desto häufiger fanden Outputmodifizierungen bei den Lernern statt.

Nobuyoshi/Ellis (1993) konnten in einer Studie (mit allerdings nur sechs Probanden) nachweisen, dass Bedeutungsaushandlungen auch über einen längeren Zeitraum hinweg eine positive Wirkung auf den zielsprachenkonformen grammatischen Output von Lernern hatten. Die sechs Probanden wurden auf eine Experiment- und eine Kontrollgruppe verteilt und führten zu zwei verschiedenen Zeitpunkten jeweils einzeln mit einem Lehrenden zwei sogenannte fokussierte Kommunikationsaufgaben (*focused communication tasks*) durch. Im Rahmen solcher Aufgaben werden zeitweilig, beispielsweise durch Nachfragen des Lehrenden, sprachliche Merkmale fokussiert, ohne dass der Lerner dabei seine Aufmerksamkeit von der inhaltlichen Aussage abwenden muss. In beiden Gruppen fragte der Lehrende bei Verständnisproblemen nach, in der Experimentgruppe wurden zusätzlich Nachfragen gestellt, wenn Verbformen im Präteritum entweder falsch waren oder gänzlich fehlten. Im Vergleich zu den Teilnehmern der Kontrollgruppe verbesserten sich die Lerner der Experimentgruppe bei der grammatischen Korrektheit von Verbformen im Präteritum.

Van den Branden (1997) untersuchte die Wirkung verschiedener Aushandlungstypen (Bedeutungsaushandlungen, Formaushandlungen, inhaltliche Aushandlungen) auf den sprachlichen Output seiner Probanden. Hierbei handelte es sich um 48 Kinder (11-12 Jahre alt), von denen etwas mehr als die Hälfte Flämisch als Muttersprache hatten. In Partneraufgaben (entweder mit einem Mitschüler oder dem Lehrer) sollte eine Reihe von Bildern beschrieben werden. Wenn zwei Kinder zusammenarbeiteten, kam es ausschließlich zu Bedeutungs- oder inhaltlichen Aushandlungen, Formaushandlungen fanden nicht statt. Als

Reaktion auf negatives Feedback modifizierten die Kinder ihren Output, unabhängig davon, ob es sich bei ihrem Partner um einen Mitschüler oder den Lehrer handelte. Der modifizierte Output stand in stärkerem Maße in Verbindung mit der Art des negativen Feedbacks und weit weniger mit der Person des Feedbackgebers. Van den Branden konnte darüber hinaus statistisch signifikante Langzeiteffekte feststellen: In einem Post-Test wurde dieselbe Aufgabe noch einmal mit einem anderen Partner durchgeführt. Im Vergleich mit einer Kontrollgruppe, die vorab kein Feedback erhielt, produzierten die Lerner aus den Aushandlungsgruppen signifikant mehr Output, sie lieferten die wesentlicheren Informationen und sie wiesen eine größere Spannbreite hinsichtlich des von ihnen verwendeten Vokabulars auf. Allerdings erbrachten die Aushandlungen keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die syntaktische Komplexität oder die grammatische Korrektheit des Lerneroutputs hervorriefen.

Eine positive Wirkung von Lerneroutput auf den Wortschatzerwerb wurde von Ellis/He (1999) konstatiert. Beim Vergleich zweier Inputkonditionen mit einer Outputkondition erwies sich die Outputkondition, die den Lernern reichlich Gelegenheit für Sprachproduktion und modifizierten Output gab, den beiden Inputkonditionen als überlegen. Ellis/He (1999) geben jedoch zu bedenken, dass es forschungsmethodologisch äußerst schwierig ist, Lernkonditionen zu schaffen, in denen trennscharf zwischen modifiziertem Input und modifiziertem Output unterschieden werden kann. Die Outputkondition beinhaltete mehr als nur reine Sprachproduktion; als Reaktion auf vorausgehenden Input eröffnete sie den Lernern zusätzliche Gelegenheiten zur Interaktion miteinander. Aus diesem Grunde wollen Ellis/He nicht behaupten, dass modifizierter Output per se modifiziertem Input überlegen ist. Sie konstatieren lediglich, dass es den Anschein hat, dass bestimmte Interaktionskontexte anderen Interaktionskontexten vorzuziehen sind: In diesem Fall schienen Interaktionen, die Lernern Gelegenheiten zur Aushandlung und zum Gebrauch neuen Vokabulars innerhalb eines dialogisch ausgewogenen Diskurses gaben, dem Wortschatzerwerb förderlicher gewesen zu sein als die lehrerdominierten Interaktionen in den Inputkonditionen. Nichtsdestotrotz erwiesen sich aber selbst diese lehrerdominierten Interaktionen als erfolgreiche Lernkonditionen.

Muranoi (2000) untersuchte den Einfluss korrektiven Feedbacks auf die Beherrschung des Artikelsystems im Englischen. Er bezeichnete das korrektive Feedback, welches den Lernern im Unterricht von einem Lehrenden gegeben wurde, als Interaktionsverstärkung (*interaction enhancement*). Bei diesem korrektiven Feedback handelte es sich um Klärungsnachfragen und um *recasts*. Das Ziel dieser Interaktionsverstärkung bestand darin, die Aufmerksamkeit der Lerner auf sprachliche Formen zu lenken, wobei die Lerner über Interaktionen dazu veranlasst

werden sollten, ihren fehlerhaften Output zu modifizieren. Muranoi unterschied zwei Varianten von Interaktionsverstärkung. In der entsprechenden Unterrichtsphase wurden der einen Lernergruppe explizite grammatische Informationen zur Zielstruktur gegeben, wohingegen in der zweiten Lernergruppe in dieser Phase ausschließlich an den Inhalten orientiertes Feedback erfolgte. Eine dritte Lernergruppe fungierte als Kontrollgruppe. Die Lernfortschritte wurden anhand eines Pre-Tests und zweier Post-Tests gemessen. Insgesamt konnte Muranoi eine positive Wirkung bei beiden *Treatment*-Gruppen feststellen, wobei die Ergebnisse der Lernergruppe, die zusätzliche explizite grammatische Informationen bekamen, noch besser waren. Muranoi sieht in kurzen und fokussierten Phasen expliziter grammatischer Instruktion, welche Verbindungen zwischen sprachlichen Formen und ihren Funktionen hervorheben, ein probates Werkzeug zur Unterstützung der L2-Entwicklung, sofern diese Phasen in interaktionale, kommunikative Problemlösungsaufgaben eingebettet werden.

1.5 Zur Wirkung von Instruktionsmaßnahmen auf den Fremdsprachenerwerb

1.5.1 *Focus-on-Form*

Long (1991) war es vorbehalten, darauf hinzuweisen, dass ein rein bedeutungsorientierter Fremdsprachenunterricht in seiner Wirkung limitiert ist. Auf ihn ist das *Focus-on-Form*-Konzept zurückzuführen, eine Instruktionsvariante, die in einem primär bedeutungsorientierten und kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht vorübergehend die Aufmerksamkeit der Lerner auf sprachliche Elemente lenkt, wenn diese „zufällig“ während des Unterrichts auftauchen. Diesem Konzept liegt zwar die Annahme zugrunde, dass *Focus-on-Form* ein extern beobachtbares und interaktionales Moment hat, Long trifft jedoch keine Aussage darüber, ob diese Aufmerksamkeitssteuerung beim Lerner auch wirklich „ankommt“. Ebenso wird darin nicht ausgedrückt, ob diese *Focus-on-Form*-Situationen vom Lehrenden und/oder vom Lerner „herbeigeführt“ werden. Es hat den Anschein, dass normalerweise die Notwendigkeit der Lösung eines Verständigungsproblems als Anlass für diese eingeschobenen *Focus-on-Form*-Sequenzen fungiert.²⁷ Das *Focus-on-Form*-Konzept steht somit in scharfem Gegensatz zu einem traditionellen Grammatikunterricht (bei Long *Focus-on-Forms*), bei dem sprachliche Formen isoliert in entsprechenden Unterrichtsphasen gelehrt werden.

²⁷Ellis/Basturkmen/Loewen (2001) weisen darauf hin, dass nicht in allen *Focus-on-Form*-Studien (z.B. Doughty/Varela 1998, Williams/Evans 1998) absolute Einigkeit hinsichtlich der Definitionskriterien für eine *Focus-on-Form*-Situation herrscht. In diesen beiden Studien wird beispielsweise das Element des „zufälligen“ Auftretens von *Focus-on-Form*-Sequenzen nicht übernommen, sondern diese werden bereits vorab vom Lehrenden gezielt in seine Unterrichtsvorbereitungen mit aufgenommen.

Van Lier (1988) diskutierte eine terminologisch sinnvolle Unterscheidung zwischen zwei Arten von reparativen Aushandlungen im Fremdsprachenunterricht, welche von ihm als Gesprächsreparaturen bzw. didaktisch motivierte Reparaturen bezeichnet wurden. Diese beiden Formen reparativer Aushandlungen bedienen jeweils unterschiedliche Funktionen. Im Zuge von Gesprächsreparaturen werden Bedeutungsaushandlungen vorgenommen. Die Gesprächsteilnehmer versuchen dabei, Verständigungsprobleme, die zu einer Störung oder gar zu einem Zusammenbruch ihrer Kommunikation führten, gemeinsam zu lösen und somit wieder zu einem gegenseitigen Verständnis zu gelangen. Die didaktisch motivierte Reparatur hingegen kreist um die Aushandlung sprachlicher Formen. Hierunter wird korrekatives Feedback mit einem Fokus auf beispielsweise morphosyntaktische oder lexikosemantische Korrektheit verstanden. Dieses korrektive Feedback soll den Lerner zu einer Selbstkorrektur anregen. Didaktisch motivierte Reparaturen haben also einen Anspruch, der über das gegenseitige Verstehen, das Ziel von Bedeutungsaushandlungen, hinausgeht.

Auch Longs *Focus-on-Form*-Konzept hat einen konversationsorientierten und einen didaktischen Aspekt. Im Zentrum konversationsorientierter *Focus-on-Form*-Sequenzen stehen die Bedeutungsaushandlungen. Somit hat ein eventuelles korrekatives Feedback in solchen Sequenzen immer nur einen impliziten Charakter. Der einzige Korrekturtyp, der hierfür in Frage kommt, ist die *recast*. In Bedeutungsaushandlungssequenzen ist es jedoch ebenso wahrscheinlich, dass überhaupt kein korrekatives Feedback zur Anwendung kommt. Ein rein konversationsorientierter *Focus-on-Form* mag sich einzig auf Bedeutungsaushandlungen beschränken.

Im Zentrum didaktisch motivierter *Focus-on-Form*-Sequenzen stehen die Formaushandlungen. Wie auch die Bedeutungsaushandlungen beziehen sich die Formaushandlungen auf das sprachliche Produkt, und ebenso wie bei den Bedeutungsaushandlungen handelt es sich auch bei Formaushandlungen um Nebensequenzen des eigentlichen Gesprächsthemas. Bedeutungs- und Formaushandlungen haben noch weitere Gemeinsamkeiten: In beiden Interaktionstypen bemühen sich die Gesprächspartner gemeinsam um eine Lösung eines Kommunikationsproblems und der Sprachlerner versucht, seine Äußerung selbst zu berichtigen oder zumindest ein Bestätigungssignal zum Lösungsvorschlag des Partners zu senden. In dieser Hinsicht unterscheiden sie sich von anderen Typen korrektiven Feedbacks (explizite Korrektur, *recast*), welche den Lerner nicht notwendigerweise dazu anhalten, sich aktiv in einen Aushandlungsprozess einzuschalten. Formaushandlungen sind allerdings nicht inhaltsorientiert und sie werden auch nicht vorrangig durch ein Verständigungsproblem initiiert. Vielmehr versucht ein

Gesprächspartner, sein Gegenüber zu einer grammatisch korrekteren oder pragmatisch angemesseneren Äußerung zu bewegen.

Formaushandlungen sind unabdingbar mit dem Einsatz korrektiven Feedbacks verbunden. Es scheint Konsens in der Forschergemeinde zu bestehen (vgl. z.B. Lyster/Ranta 1997, van den Branden 1997), dass nur die Korrekturtypen, die dem Lerner Gelegenheit zur Selbstkorrektur geben (Klärungsnachfrage, metalinguistisches Feedback, Elizitierung, Klärungsnachfrage), als Formaushandlungskorrekturtypen bezeichnet werden. Explizite Lehrerkorrekturen hingegen schließen eine Formaushandlung ebenso wie *recasts* von vornherein aus. Bei beiden Korrekturtypen handelt es sich um explizite bzw. implizite fremdinitiierte Fremdkorrekturen.

Erste empirische Studien von Doughty (1991), Lightbown/Spada (1990) und Spada/Lightbown (1993) zum *Focus-on-Form*-Konzept lieferten hoffnungsvolle Ergebnisse. Doughty (1991) untersuchte die Wirkung zweier verschiedener Instruktionstypen (bedeutungs- vs. regelorientierte Instruktion) innerhalb eines computerunterstützten Unterrichts. Beide *Treatment*-Gruppen erzielten positive Ergebnisse. Aus didaktischer Sicht ist dieses Ergebnis insofern aufschlussreich, als dass Doughty feststellte, dass es möglich ist, die Aufmerksamkeit von Lernern innerhalb eines bedeutungsorientierten Unterrichts auf sprachliche Formen zu lenken. Voraussetzung hierfür sind allerdings zwei Charakteristika der bei Doughty praktizierten bedeutungsorientierten Instruktion: eine auffällige Hervorhebung der sprachlichen Formen (*saliency*) sowie das häufige Vorkommen dieser Formen im unterrichtlichen Input (*redundancy*).

Lightbown/Spada (1990) bestätigten ebenfalls die positive Wirkung von *Focus-on-Form*. Ihre Beobachtungen von formfokussierter Instruktion in einem kommunikativ ausgerichteten Unterricht ergaben, dass diese Instruktion dazu beitrug, dass die Lerner zwei grammatische Strukturen deutlich besser beherrschten.

In einer Nachfolgestudie (Spada/Lightbown 1993) betteten sie formfokussierte Instruktion und korrekatives Feedback in ESL-Intensivkurse ein, um damit die mündliche Performanz bei Frageformkonstruktionen zu testen. Ihre Ergebnisse zeichnen ein ebenso positives Bild formfokussierter Instruktion wie bei der Vorgängerstudie.

Alle drei Studien kamen somit zu dem Ergebnis, dass formfokussierte Instruktion innerhalb eines kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts förderlich für den Spracherwerb von ESL-Lernern ist. Einschränkend sollte jedoch angemerkt werden, dass sich die in diesen Studien getesteten Zielstrukturen allesamt auf der morphosyntaktischen Sprachebene befanden.

1.5.2 Negatives Feedback

Eine weitere Möglichkeit zur Implementierung formfokussierter Instruktion in kommunikativ orientierten Unterricht liegt im Bereich der interaktionalen Modifizierungen unter Verwendung negativen Feedbacks.

An dieser Stelle soll keine Debatte darüber begonnen werden, inwieweit der Fremdsprachenwerb mit dem Erstsprachenerwerb zu vergleichen ist. Diese Debatte scheint mir noch nicht entschieden zu sein, und ich bezweifle, dass in näherer Zukunft eindeutige empirische Belege vorgelegt werden, die diesen Meinungsstreit nachhaltig beeinflussen.

Kritiker eines negativen Feedbacks werden sicherlich bevorzugt auf Arbeiten aus der Erstsprachenerwerbsforschung verweisen, nach denen erwiesen scheint, dass Kinder sehr wenig negatives Feedback erhalten und daher ihr Spracherwerb zwangsläufig auf Input in Form positiver Evidenz beruhen muss. Selbst wenn psycholinguistische Studien einmal zweifelsfrei belegen könnten, dass Erst- und Zweitsprachenerwerb sich nicht notwendigerweise auf korrekatives Feedback stützen müssen, so ist damit noch lange nicht die Berechtigung verknüpft, die spezifischen Besonderheiten des fremdsprachenunterrichtlichen Spracherwerbs außer Acht zu lassen. Schulische oder universitäre Fremdsprachenlerner erhalten, im Vergleich zu Kindern beim Erstsprachenerwerb, im Regelfall nur einen Bruchteil ihres sprachlichen Inputs in der Fremdsprache, und allein aus diesem Grunde ist es mehr als legitim zu vermuten, dass diese vergleichsweise geringe Menge an positiver Evidenz allein nicht ausreicht, um Fossilisierungen der Interimsprache zu vermeiden bzw. um ein noch höheres Sprachstandsniveau zu erzielen.

Befürworter (z.B. Nelson 1987, Tomasello/Herron 1988, 1989) und Kritiker (z.B. Beck/Eubank 1991, Pinker 1989, Schwartz 1993) eines negativen Feedbacks spalten die Forschergemeinde in der Erst- und Fremdsprachenerwerbsforschung in zwei Fraktionen.²⁸ Eine Grundsatzdebatte über Verfügbarkeit und Gebrauch von negativem Feedback führten Gordon (1990) und Marcus (1993), Ersterer argumentierte für und Letzterer gegen dessen positiven Einfluss. Pinker (1989) argumentierte in ähnlicher Form wie Marcus (1993): Die

²⁸Oliver (2000) vermutet, dass die Kritik an negativem Feedback als potenziell wertvollem Untersuchungsgegenstand für den Fremdsprachenerwerb womöglich daher rührt, dass in frühen Studien, sowohl in solchen, die sich mit Interaktionen zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern beschäftigen (Chaudron 1986, Chun/Day/Chenoweth/Luppescu 1982), als auch in solchen Arbeiten, die im Fremdsprachenunterricht durchgeführt wurden (Day/Chenoweth/Chun/Luppescu 1984), explizite und direkte Korrekturen analysiert wurden und keine impliziten Formen negativen Feedbacks. Implizites negatives Feedback (*recasts*) wäre damit zu Unrecht diskreditiert worden, obwohl sich besagte Forschungsarbeiten auf ganz andere Feedbackformen konzentriert hatten.

Verfügbarkeit und der Gebrauch negativen Feedbacks setzten ein universelles Vorkommen desselben voraus, hiervon könne aber nicht die Rede sein.

Die Befürworter erkennen zwar an, dass direkte Korrekturen im Erstsprachenerwerb eine zu vernachlässigende Rolle spielen, dass andererseits aber implizite Formen negativen Feedbacks sowohl in Konversationssituationen mit Kindern (*caretaker speech*) als auch in Konversationen zwischen Mutter- und Nichtmuttersprachlern (*foreigner talk*) eine nicht unerhebliche Rolle spielen. Beim Fremdsprachenerwerb erhalten die Lerner über negative Evidenz eine Rückmeldung über die zielsprachliche Angemessenheit ihrer Äußerungen. In solchen Fällen beinhaltet negative Evidenz immer auch einen *Focus-on-Form*. Sie kann entweder in präventiver (z.B. durch Regelerklärungen) oder in reaktiver Form (Korrekturen) vermittelt werden. Die Hervorhebung der Diskrepanz zwischen den Regeln der Zielsprache und dem lernersprachlichen Output steht dabei im Mittelpunkt. Negatives Feedback kann dabei in einem Kontinuum zwischen expliziten und sehr impliziten Korrekturen (*recasts*) auftreten.

Es sind immer noch vergleichsweise wenige Fremdsprachenerwerbsstudien, die sich mit der Wirksamkeit korrektiven Feedbacks beschäftigt haben, speziell auch in Bezug auf mündliche Fehlerkorrekturen.

Eine ganz frühe Ausnahme bildet die Arbeit von Ramirez/Stromquist (1979). 18 ESL-Lehrer und 141 ESL-Lerner wurden über einen Zeitraum von mehreren Monaten beobachtet und 19 unterschiedliche Verhaltenstypen der Lehrenden wurden anschließend mit der Performanz der Lerner bei Verstehens- und Produktionsaufgaben in Pre- und Post-Tests korreliert. Drei der Verhaltenstypen beinhalteten ein Feedback auf Lernerfehler (direkte bzw. indirekte Korrekturen grammatischer Fehler bzw. direkte Korrekturen von Aussprache Fehlern). Positive Korrelationen für beide Aufgabentypen wurden einzig bei den direkten grammatischen Korrekturen festgestellt, für die indirekten grammatischen Korrekturen wurde kein signifikantes Ergebnis ermittelt, wohingegen die direkten Korrekturen der Aussprachefehler bei beiden Aufgabentypen negativ mit der Lernerperformanz korrelierten.

Andere Studien unternahmen nicht den Versuch, die Wirksamkeit von Fehlerkorrekturen isoliert von der Wirksamkeit noch weiterer Instruktionstypen zu betrachten. Bei diesen Arbeiten handelt es sich um Studien, die die Wirkung verschiedener Instruktionsmaßnahmen auf den Fremdsprachenerwerb beleuchteten, wobei diese Instruktionsmaßnahmen zum Teil auch korrekatives Feedback beinhalteten.

White (1991) fokussierte in ihrer Studie mit der Adverbstellung ein potenzielles Lernproblem für Englischlerner, deren Muttersprache Französisch ist. Sie stellte die Hypothese auf, dass positive Evidenz allein für die Beherrschung dieser Struktur nicht ausreichend sein würde. Eine der drei getesteten Lernergruppen erhielt ausschließlich positive Evidenz, eine zweite zusätzlich explizite Instruktionen und negatives Feedback, während eine dritte Lernergruppe als Kontrollgruppe fungierte. Die Auswertung eines Pre-Tests und zweier Post-Tests ergab, dass die getestete Satzstellungsregel nur von der Lernergruppe beherrscht wurde, die zusätzlich negatives Feedback erhielt. Bei einem dritten Post-Test nach Ablauf eines Jahres zeigte sich jedoch, dass die explizite Instruktion und das negative Feedback keine langfristig positive Wirkung zeitigen konnten, da die Probanden auf ein Niveau zurückfielen, das sich nicht signifikant von dem des Pre-Tests unterschied. Andererseits spiegelten die Resultate aber auch wider, dass positive Evidenz allein ebenfalls langfristig nicht in der Lage war, den Erwerb einer grammatischen Regel zu garantieren. Zusammenfassend konstatiert White, dass ausschließlich positive Evidenz nicht ausreichend war, während negative Evidenz zumindest kurz- und mittelfristig einen positiven Effekt auf die getestete Zielstruktur ausübte.

Nachträglich festgestellte forschungsmethodologische Mängel²⁹ führten dazu, dass Whites Studie von Trahey/White (1993) unter fast identischen Rahmenbedingungen wiederholt wurde. Die Auswertung aller Tests zusammengenommen erbrachte, dass positive Evidenz zwar dazu führte, dass die Probanden die grammatisch korrekte Adverbstellung in vermehrter Häufigkeit benutzten, jedoch ungrammatische Varianten nicht als solche betrachteten und diese, wenn auch in geringerem Umfang, weiter verwendeten. Ausschließlich positive Evidenz schien in den Lernern also lediglich das Bewusstsein für die Grammatikalität der korrekten Adverbstellungsvariante geschärft zu haben.³⁰

White/Spada/Lightbown/Ranta (1991) ermittelten einen positiven Effekt von verstärktem Input (*input enhancement*) im Rahmen formfokussierter Instruktion (zu der auch korrektives Feedback gehörte) bei mehreren Post-Tests zu Fragebildungsformen des Englischen. Bei der Auswertung der Ergebnisse zeigte sich, dass die Probandengruppe, die explizit über die Fragebildungsformen unterrichtet wurde, einen prozentual deutlich höheren Anteil grammatisch korrekter Sätze identifizieren bzw., im Anschluss an eine Korrektur, produzieren konnte. Dies scheint zu belegen, dass explizite Korrekturen und korrektives Feedback positive Wirkungen auf die grammatische Korrektheit der Lerner hatten.

²⁹Die Gruppe, die bei White (1991) ursprünglich mit ausschließlich positiver Evidenz instruiert werden sollte, bekam de facto eine Mischung aus positiver und negativer Evidenz.

³⁰Bei einem Folgetest im Jahr darauf konnte Trahey (1996) die Ergebnisse von Trahey/White (1993) auch langfristig bestätigen.

Nachdem Herron/Tomasello (1988) bereits einen vorteilhaften Effekt von negativem Feedback gegenüber ausschließlich positiver Evidenz propagiert hatten, erforschten Tomasello/Herron (1988) Übergeneralisierungsprozesse bei Lernern und das sich daran anschließende Korrekturverhalten von Lehrenden. Acht grammatische Zielstrukturen des Französischen, anhand derer Ausnahmen von einer grammatischen Regel exemplarisch dargestellt werden können, wurden auf zwei verschiedene Arten unterrichtet. In der einen Lernergruppe wurde den Probanden (Französischlernern in den USA) einfach nur gesagt, dass es sich um eine Ausnahme handelte, die sie beachten sollten. Den anderen Instruktionsansatz bezeichnen Tomasello/Herron als *Garden Path*-Technik. Der Lehrende verleitete die Lerner zunächst zu einem Fehler. Nachdem diese in der Tat mit einer übergeneralisierten, falschen Form reagierten, wurden diese Fehler vom Lehrenden korrigiert, indem er die korrekte Form an die Tafel schrieb und dabei als Ausnahme bezeichnete. Die regelkonforme Anwendung der Zielstrukturen wurde in drei Tests überprüft. Die Lerner, die nach der *Garden Path*-Technik unterrichtet wurden, erzielten in allen Tests die besseren Ergebnisse.

Nachdem Tomasello/Herron (1988) Fehler analysiert hatten, die aufgrund von Übergeneralisierungen von L2-Wissen entstanden, evaluierten sie in einer weiteren Studie (Tomasello/Herron 1989) die Effektivität der *Garden Path*-Technik im Hinblick auf Übergeneralisierungen von L1-Transfer. Acht grammatische Strukturen des Französischen, die dafür bekannt sind, dass sie von englischen Muttersprachlern im Anfängerunterricht oftmals übergeneralisiert werden, wurden als Zielstrukturen ausgewählt. Die Teilnehmer an der Studie waren zwei Klassen von Französischlernern in den USA, die in jeweils zwei Gruppen aufgeteilt wurden. In beiden Klassen wurden alle Zielstrukturen an der Tafel anhand von Beispielsätzen veranschaulicht, die das gleiche Übersetzungsmuster zwischen dem Englischen und dem Französischen aufwiesen. Der Lehrende schrieb den englischen Satz an die Tafel und die Lerner antworteten daraufhin im Chor mit der französischen Übersetzung, die vom Lehrenden neben das englische Beispiel geschrieben wurde.

In einer der Lernergruppen in den beiden Klassen erläuterte der Lehrende an einem weiteren Beispiel lediglich, dass es sich hierbei um eine Ausnahme von der Regel handelte. In den *Garden Path*-Gruppen wurde bei einem weiteren Beispiel die durch eine Übergeneralisierung der Zielstruktur hervorgerufene falsche Antwort der Lerner an die Tafel geschrieben, durchgestrichen, und vom Lehrenden durch die korrekte Form ersetzt, zu welcher dann zusätzlich noch einige Erläuterungen gegeben wurden. Die korrekte Verwendung der Zielstruktur wurde in drei Post-Tests überprüft, wobei in beiden Klassen die Lerner, die nach der *Garden Path*-Technik unterrichtet wurden, in allen Tests die besseren Ergebnisse

erzielten. Ebenso wie schon bei Tomasello/Herron (1988) lassen die Ergebnisse vermuten, dass neben dem Korrekturtyp auch das richtige „Timing“ des Feedbacks bei formfokussierter Instruktion zu beachten ist.³¹

Carroll/Swain/Roberge (1992) und Carroll/Swain (1993) präsentierten die Ergebnisse zweier Laborstudien. Bei Carroll/Swain/Roberge (1992) erhielten die Probanden verschiedene Formen von Feedback beim Erlernen von Suffixmorphemen; die Autoren stellten fest, dass Fehlerkorrekturen einen positiven Lerneffekt haben können, warnten jedoch vor einer allzu optimistischen Beurteilung. Carroll/Swain/Roberge vermuteten, dass die Korrekturen den Lernern in erster Linie dabei behilflich waren, einzelne Worte zu memorisieren und nur in geringerem Maße für den Erwerb der relevanten Wortbildungsregeln förderlich waren.

Bei Carroll/Swain (1993) bezog sich das Feedback auf die Möglichkeit der Verwendung alternierender Varianten bei der Dativkonstruktion im Englischen. Von vier verschiedenen Feedbackgruppen wies die Gruppe, die mittels expliziter Korrekturen korrigiert wurde, die besten Ergebnisse auf. Die Übertragbarkeit der Ergebnisse dieser beiden Laborstudien auf einen fremdsprachenunterrichtlichen, noch dazu kommunikativen Kontext, erscheint jedoch diskussionswürdig.³²

DeKeyser (1993) untersuchte die Sprachlernfortschritte zweier Klassen von Französischlernern an einer Schule in Belgien. Während eine der beiden Klassen von ihrem Lehrenden so oft und so explizit wie möglich korrektives Feedback erhielt, wurden derartige Korrekturen in der anderen Klasse weitestgehend vermieden. Der Sprachstand der Lerner wurde jeweils zu Beginn und zum Ende des Schuljahres bei mündlichen Kommunikationsaufgaben und schriftlichen Grammatiktests bestimmt. Zusätzlich wurden Daten zu den Faktoren Angst, Sprachlerneignung und extrinsische Motivation erhoben. DeKeyser ging davon aus, dass die Fehlerkorrekturen keinen signifikanten Einfluss auf die Gesamtergebnisse der Gruppen haben würden, sondern sich nur bei einzelnen Lernern positiv bzw. negativ niederschlagen würden. Wie von ihm erwartet, ermittelte DeKeyser eine positive Wirkung mündlicher Lehrerkorrekturen lediglich für einen bestimmten Teil der von ihm getesteten Lerner; es profitierten von diesen Lehrerkorrekturen die Lerner mit hohen Vorkenntnissen (ermittelt über den Pre-Test), Lerner mit einer geringen extrinsischen Motivation sowie Lerner mit einem niedrigen Angstlevel; der Faktor Sprachlerneignung hatte keinen nennenswerten Einfluss.

³¹Forschungsmethodologische Kritik an den Tomasello/Herron-Studien äußerten Beck/Eubank (1991), eine Replik der Autoren findet sich in Tomasello/Herron (1991).

³²Truscott (1998) beispielsweise merkt zu diesen Studien an, dass in ihnen sehr künstlich anmutende Aufgaben zur Bestimmung der sprachlichen Performanz gestellt wurden, die seiner Meinung nach wenig mit authentischem Sprachgebrauch zu tun haben.

1.5.3 Die *Recast*-Forschung

Das Konzept der *Recast*-Forschung entstammt dem Bereich der Erstspracherwerbsforschung. Mit dem Begriff *recast* wird dort in der Regel die Reformulierung einer Äußerung eines Kindes bezeichnet, wobei die inhaltliche Aussage beibehalten wird, jedoch mindestens eine, manchmal auch mehrere, syntaktische Veränderungen vorgenommen werden.³³

Nachdem in den siebziger und achtziger Jahren eine Reihe von Studien (u.a. Baker/Nelson 1984, Nelson 1977, 1980, Nelson/Denninger/Bonvillian/Kaplan/Baker 1984) Ergebnisse erbrachten, die darauf hindeuteten, dass *recasts* den Erwerb verschiedener syntaktischer Konstruktionen in der Erstsprache positiv beeinflussten, konnte Farrar (1990) in seiner Studie bestätigen, was Nelson (1980) bereits zehn Jahre zuvor vermutete, nämlich dass das Merkmal der „Reformulierung“ (als eines von insgesamt vier Merkmalen) maßgeblich für den Erwerb bestimmter grammatischer Morpheme (Pluralformen, Verlaufsformen von Verben) in Mutter-Kind-Dialogen verantwortlich war. Selbst eine häufigere Verwendung derselben Morpheme in anderen Diskurskategorien (z.B. *topic continuation*) war weniger erfolgreich als der Gebrauch von *recasts*. In einer Folgestudie konnte Farrar (1992) belegen, dass die Kinder offensichtlich auf das Merkmal „negatives Feedback“ in *recasts* reagierten und nicht, was zunächst ebenso plausibel erschien, auf das Merkmal „Imitation“. Eine zumindest unterstützende Wirkung bei der Vermeidung bzw. Ausmerzung falscher grammatischer Formen lässt sich den *recasts* laut Farrar in jedem Fall zuschreiben, unabhängig davon, ob man innerhalb der Konzeptualisierung einer Sprachlerntheorie davon ausgeht, dass das korrektive Element einer *recast* mit negativem Feedback gleichgesetzt werden sollte oder ob durch *recasts* ein kognitiver „Wettbewerb“ (MacWhinney 1987) in Gang gesetzt wird, wobei im Verlauf dieses Prozesses grammatisch korrekte Formen gestärkt und grammatisch falsche Formen geschwächt werden.

Bohannon/Stanowicz (1988) stellten fest, dass *recasts* zwar sowohl auf grammatische als auch auf ungrammatische Äußerungen der Kinder folgten, sie als Reaktion auf ungrammatische Äußerungen jedoch häufiger vorkamen. Außerdem haben *recasts* möglicherweise eine unterstützende Funktion bei der Identifizierung spezifischer grammatischer Morpheme (Peters 1983) und für den Erwerb von Kopula und Hilfsverbkonstruktionen (Richards 1990, Richards/Robinson (1993)). In einer weiteren Studie (Saxton 1997) wurde festgestellt, dass eine bestimmte grammatische Form (unregelmäßige Präteritumformen im Englischen) von Kindern im Anschluss an *recasts* häufiger und mit

³³Eine ausführliche Diskussion der verschiedenen *Recast*-Konzepte findet sich bei Marcus (1993).

weniger Fehlern produziert wurde als im Anschluss an rein positive Evidenz. Auch Farrar (1992), Morgan/Bonamo/Travis (1995) und Ayoun (2001) glauben, dass Kinder dazu in der Lage sind, eine kontrastive Betrachtung ihrer eigenen Äußerungen und der Äußerungen von Erwachsenen vorzunehmen. Die Kinder übernahmen in vielen Fällen die Reformulierungen der Erwachsenen und integrierten sie in ihre Sprachproduktion. Selbstverständlich ist es kaum möglich, nachzuweisen, in welcher Art und Weise diese *recasts* wahrgenommen und verarbeitet wurden, aber in solchen Augenblicken schienen sie eine gewisse Wirkung entfaltet zu haben.³⁴

Somit scheint es eine Reihe von Anhaltspunkten zu geben, die belegen, dass implizites negatives Feedback eine zumindest günstige Voraussetzung für den L1-Erwerb bei Kindern darstellt.

In der Fremdsprachenerwerbsforschung reformulieren *recasts* ganz ähnlich typischerweise die ganze oder auch nur einen Teil der vorhergehenden Lerneräußerung, wobei der oder die Fehler des Lerners korrigiert werden. Die inhaltliche Bedeutung der Lernaussage ist von dieser Korrektur nicht betroffen (Long 1996). In einigen Studien (Oliver 1995, Mackey/Philp 1998) werden *recasts* von sogenannten Bestätigungsnachfragen (*confirmation checks*) unterschieden. Letztere werden als Aushandlungsstrategien bezeichnet, die, obwohl hier des Öfteren Überlappungen auftreten, nach Meinung der Autoren von *recasts* unterschieden werden sollen. Treten solche Überlappungen auf, dann wird in diesen Studien nach einem Hierarchisierungsschema verfahren: *Recasts*, die die Funktion einer Bestätigungsnachfrage erfüllen, werden als *recast* gewertet, nicht als Aushandlungsstrategie.

Unterschiedliche Ansichten herrschen auch darüber, ob eine *recast* über die Lerneräußerung hinausgehende Informationen liefern kann, oder ob in einem solchen Fall ein anderer Terminus verwendet werden müsste. An dieser Stelle müssen noch einmal Arbeiten aus der L1-Forschung berücksichtigt werden. Penner (1987) beispielsweise verwendete den Terminus „Erweiterung“ (*expansion*) für korrektive Reformulierungen ohne zusätzliche Informationen und den Terminus „Ausbreitung“ (*extension*) für korrektive Reformulierungen, die zusätzliche Informationen lieferten. Morgan/Travis (1989) subsumierten in ihrem *Expansion*-Begriff beide Charakteristika. Bohannon/Stanowicz (1988) unterschieden zwischen *recasts* mit einer korrektiven Funktion und „erweiternden Wiederholungen“ (*expanded repetitions*). Allerdings fanden sich in den von ihnen angeführten Beispielen für „erweiternde Wiederholungen“ auch korrektive Elemente. Morgan/Bonamo/Travis (1995)

³⁴Bei seiner Analyse verschiedener Diskursstudien hat Marcus (1993) festgestellt, dass *recasts* als eine Feedbackform der Eltern **allen** Kindern zur Verfügung gestellt wurde.

betrachteten in ähnlicher Weise verschiedene Typen von *recasts* als Subkategorie der „Erweiterungen“. Oliver (1995) klassifizierte *recasts* als korrektive Reformulierungen, die den zentralen Bedeutungsfokus der vorangegangenen Äußerung aufrecht erhielten. Allerdings wurden hierunter auch korrektive Reformulierungen subsumiert, die über die vorangegangene Äußerung hinaus neue Informationen lieferten. Für Lyster (1998a) war die Tatsache, ob eine korrektive Reformulierung zusätzliche Informationen enthielt oder nicht, kein Unterscheidungskriterium mehr. Er bildete aus diesem Charakteristikum heraus einfach zwei unterschiedliche *Recast*-Varianten; *recasts* ohne zusätzlichen Informationsgehalt und ohne die Aufforderung zu zusätzlicher Information wurden als „isoliert“ bezeichnet, *recasts* mit zusätzlichem Informationsgehalt oder mit der Aufforderung zu zusätzlicher Information als „vereinigt“ (*incorporated*). Zusätzlich unterschied Lyster noch zwischen deklarativen und interrogativen *recasts*. Während deklarative *recasts* lediglich den Gehalt der Lerneraussage bestätigen, versuchen interrogative *recasts* zusätzliche Informationen zu elizitieren. Diese interrogative Variante wurde im Übrigen auch von Saxton (1997) in sein *Recast*-Konzept integriert.

In Anknüpfung an die *Recast*-Forschung zum Erstspracherwerb entwickelten sich auch in der Fremdspracherwerbsforschung erste *Recast*-Studien.

Pica/Holliday/Lewis/Morgenthaler (1989) schätzten den Wert von *recasts* eher gering ein, da es ihrer Meinung nach völlig ausreicht, wenn ein Nichtmuttersprachler als Reaktion auf eine *recast* lediglich eine Form von Zustimmung signalisiert, eine Modifizierung des sprachlichen Outputs sei nicht wirklich notwendig. Die Autoren betrachten nonverbale Signale des Nichtverstehens als ein probateres Mittel, um Lerner zu Outputmodifizierungen zu motivieren.

Doughty (1994) legte eine Studie zum Einsatz verschiedener Korrekturtypen im Unterricht vor. Ihre Ergebnisse verstärken die Evidenz für die Auffassung, dass Klärungsnachfragen, *recasts* und Wiederholungen als wirkliche Korrekturtypen zu betrachten sind. Doughty analysierte, ob diese Feedbackformen vorrangig nach fehlerhaften oder fehlerfreien Lerneräußerungen vom Lehrenden eingesetzt wurden. Die Ergebnisse wiesen ihrer Meinung nach eindeutig darauf hin, dass der Gebrauch von Klärungsnachfragen, *recasts* und Wiederholungen als zuverlässiger Indikator für das Vorhandensein fehlerhafter Lerneräußerungen dient.³⁵

³⁵Etwas mehr als zehn Prozent der *recasts* bei Doughty (1994) folgten auf eine fehlerfreie Lerneräußerung. Auch eine solch eher gering anmutende Quote unterstreicht meiner Meinung nach jedoch die Problematik, dass der Einsatz von *recasts* Lernern nicht unmissverständlich signalisiert, dass ein Fehler in ihrer vorangegangenen

Oliver (1995) betrachtete den Einsatz von negativem Feedback bei Interaktionen in Gesprächsdyaden von Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern. Ihr gelang es nachzuweisen, dass muttersprachliche Kinder in Konversationen mit nichtmuttersprachlichen Gesprächspartnern verschiedene Formen von negativem Feedback bei der Modifizierung grammatisch nicht korrekter Äußerungen der Nichtmuttersprachler einsetzten, u.a. *recasts*. Auch war die Wahrscheinlichkeit eines Einsatzes von negativem Feedback größer als die Wahrscheinlichkeit, dass die Fehler der Nichtmuttersprachler einfach ignoriert wurden. Oliver fand heraus, dass die Nichtmuttersprachler in mehr als einem Drittel der Fälle, in denen der weitere Gesprächsverlauf es gestattete, die vom Muttersprachler per *recast* gelieferte Modifizierung in ihre Sprachproduktion integrierten.

Lyster (1998a) versuchte zu ermitteln, in welchen Zusammenhängen Lehrende im kommunikativ orientierten Unterricht *recasts* einsetzen. Es sollten die Diskurskontexte ermittelt werden, in denen *recasts* „natürlich“ vorkommen. Zusätzlich interessierte, ob diese Kontexte den Lernern Unterstützung bei der Wahrnehmung der Diskrepanz zwischen einer eigenen fehlerhaften Äußerung und der korrigierten Reformulierung des Lehrenden gewähren. Lyster untersuchte die funktionalen Eigenschaften von 377 im Unterricht verwendeten *recasts*, um zu ermitteln, welchen Einfluss diese Eigenschaften auf das Korrekturpotenzial haben.

Seine Studie nährte ebenfalls Zweifel daran, dass *recasts* einzig und allein zum Zweck der Korrektur eingesetzt werden.³⁶ Die von ihm beobachteten Lehrenden verwendeten *recasts* des Öfteren auch als Reaktion auf eine korrekte Verwendung der Zielsprache durch die Lerner. Die Art und Weise, in der Lehrende mit *recasts* auf fehlerhafte Lerneräußerungen reagierten, wies zudem sehr starke Übereinstimmungen mit den Reaktionen auf fehlerfreie Lerneräußerungen auf. Diese Lehrendenreaktionen hatten eher den Charakter einer Bestätigung und/oder Ergänzung der vorangegangenen Lerneräußerung und erweckten nur zu einem geringeren Teil die Einschätzung, dass der Lehrende die Lerneräußerung in irgendeiner Weise berichtigen wollte. Die diskursiven Funktionen der *recasts* waren mit den diskursiven Funktionen der Reaktionen auf fehlerfreie Äußerungen identisch. Lyster vermutet, dass die korrektive Funktion der *recast* durch diese Gleichheit aller Wahrscheinlichkeit nach stark überlagert wird. Hinzu kommt ein häufig zweideutiges Verhalten von Lehrenden in kommunikativen Unterrichtssituationen: Ungeachtet dessen, ob es sich um Reaktionen auf

Äußerung vorlag. Hinzu kommt, dass auf nur etwas mehr als 20% der *recasts* des Lehrenden ein Lerner-*Uptake* folgte. Im Umkehrschluss heißt das, dass fast 80% der *recasts* ohne Feedback durch den Lerner blieben, wobei für all diese Fälle unklar ist, ob die Lerner die *recasts* überhaupt als Korrektur empfunden haben.

³⁶Weitere Arbeiten, in denen von vergleichbaren Beobachtungen berichtet wird, sind Allwright (1975), Fanselow (1977), Long (1977), Chaudron (1988) und Doughty (1994).

fehlerhafte oder fehlerfreie Äußerungen handelte, gaben Lehrende oft Signale, aus denen der Lerner eine allgemeine Zustimmung zu seiner Äußerung ableiten konnte.

Lyster unterschied zwei Varianten von *recasts*, einen isolierten und einen integrierten Typ. Bei den isolierten *recasts* wurde die Lerneräußerung, abgesehen von der „Verbesserung“ des Fehlers, unverändert belassen, wohingegen bei den integrierten *recasts* die korrekte Reformulierung der Lerneräußerung in einen über die Äußerung hinaus gehenden Kontext eingebettet wurde. Für beide Typen unterschied Lyster eine interrogative (zusätzliche Information oder Bestätigung suchend) und eine deklarative (zusätzliche Information oder Bestätigung liefernd) Variante. Fast siebzig Prozent der von Lyster festgestellten *recasts* gehörten zu dem isolierten und deklarativen Typ. Aus all diesen Beobachtungen folgerte er, dass es Lernern naturgemäß sehr schwer fallen sollte, die Korrekturabsicht des Lehrenden bei der Verwendung von *recasts* überhaupt zu erkennen, besonders dann, wenn es sich, wie in den meisten Fällen, um isolierte, deklarative *recasts* handelt. Er hält es für weitaus wahrscheinlicher, dass ein modifizierter Lerneroutput über Korrekturtypen elizitiert werden kann, die ein eindeutiges Nichteinverständnis und eine unzweideutige Korrekturabsicht des Lehrenden transportieren.

Einen Beleg für eine dem Fremdsprachenerwerb förderliche Wirkung von *recasts* fanden Doughty/Varela (1998). 34 EFL-Lerner verschiedener naturwissenschaftlicher Studiengänge wurden auf zwei Gruppen verteilt. In der Kontrollgruppe wurden ausschließlich naturwissenschaftliche Inhalte vermittelt, während in der Experimentgruppe dieser reinen Inhaltsvermittlung formfokussierte Unterrichtsphasen hinzugefügt wurden. Im Rahmen dieser Instruktionen sollte ein spontaner und natürlicher Gebrauch der Präteritum- und Konditionalformen des Englischen elizitiert werden. Auf sowohl mündliche als auch schriftliche Lernerproduktionen erhielten die Teilnehmer der Experimentgruppe korrekatives Feedback in Form von *recasts*, die im mündlichen Bereich noch dazu von Maßnahmen begleitet wurden, die die Aufmerksamkeit der Lerner auf ihre Fehler lenken sollten (verstärkte Betonung, aufsteigende Intonation etc.). Unmittelbar anschließende schriftliche und mündliche Post-Tests ergaben, dass die Lerner der Experimentgruppe klar bessere Ergebnisse erzielten als die Lerner der Kontrollgruppe. Die Lerner, die ein korrekatives *Recast*-Feedback erhielten, wiesen ein deutlich höheres Korrektheitsniveau auf. Ein verzögerter Post-Test bestätigte diese Ergebnisse, allerdings in noch größerem Maße für den mündlichen als für den schriftlichen Teil. Doughty/Varela fanden zwar bestätigt, dass negative Evidenz in Form korrektiven Feedbacks dem Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht förderlich sein kann, liefern streng genommen aber keinen Beleg dafür, dass *recasts* allein eine solche Wirkung

erzielen können, da diese immer von Maßnahmen begleitet wurden, die die Aufmerksamkeit der Lerner auf sie lenken sollten.

Long/Inagaki/Ortega (1998) führten zwei Laborstudien mit Spanisch- bzw. Japanischlernern durch, um die Wirkung von *recasts* (implizites negatives Feedback als Reaktion auf eine Lerneräußerung) und *models* (positive Evidenz vor einer Lerneräußerung) auf die Interimsprache der Lerner zu vergleichen. Alle Teilnehmer wurden mit Kopfhörern ausgerüstet, um dann in Kooperation mit dem Forscher eine Kommunikationsaufgabe zu lösen. Den Lernern in der *Recast*-Gruppe wurde mitgeteilt, dass sie diese Aufgabe durchführen und dabei zusätzlich dem Forscher die Durchführung beschreiben sollten. Auf fehlerhafte Lerneräußerungen reagierte der Forscher mit *recasts*. In der *Model*-Gruppe hörten die Teilnehmer die vorab auf Audioband aufgenommenen Anweisungen in der Fremdsprache und wiederholten diese dem Forscher gegenüber, welcher daraufhin die Aufgabe durchführte. In der Studie mit den Spanischlernern erwiesen sich die *recasts* als ein wirksames Mittel für Verbesserungen bei der Beherrschung einer bis dato den Lernern unbekanntes grammatischen Struktur, der Adjektivstellung. In der Studie mit den Japanischlernern fand sich eine nur eingeschränkte Evidenz für eine Verbesserung bei den Lernern. Allerdings muss man hinzufügen, dass sich unter den Lernern dieser Studie einige befanden, die bereits Vorkenntnisse über die getesteten Zielstrukturen besaßen. Die Ergebnisse beider Studien zusammengenommen, befinden die Autoren, dass implizites negatives Feedback in Form von *recasts* eine den Fremdsprachenerwerb in positiver Weise beeinflussende Rolle spielt. Nichtsdestotrotz betrachten sie ihre Resultate als vorläufig und plädieren für die Durchführung longitudinaler Fallstudien auf diesem Forschungsfeld.

Mackey (1999) versuchte, den Zusammenhang zwischen Gesprächsinteraktionen und L2-Entwicklung darzustellen. Sie ermittelte einen positiven Effekt für Aushandlungen in Interaktionen. Teil dieser Aushandlungen zwischen Muttersprachlern und Sprachlernern in problemlösungsorientierten Aufgaben waren dabei auch *recasts*. Untersuchungsgegenstand waren die Fragebildungsformen des Englischen. Mackey stellte fest, dass die L2-Entwicklung umso positiver beeinflusst wurde, je aktiver die Fremdsprachenlerner in die Aushandlungen involviert waren. Hinzu kommt, dass dieser Effekt auch in verzögerten Post-Tests nachgewiesen wurde und nicht nur unmittelbar im Anschluss an die Aushandlungssequenz. Mackey vermutet, dass Interaktionen den Anstoß dazu geben können, dass Lerner ihre Aufmerksamkeit auf Gebiete mit sprachlichen Defiziten lenken. Um eine Veränderung in der fremdsprachlichen Entwicklung zu bewirken, sind wahrscheinlich noch weitere Komponenten notwendig, beispielsweise genügend Zeit zur mentalen Verarbeitung der neu

hinzugekommenen Informationen über die Zielsprache sowie zusätzliche Beispiele der zu lernenden Strukturen. Die Autorin betrachtet ihre Ergebnisse als Bestätigung von Longs (1996) aktualisierter Interaktionshypothese, nach der implizites negatives Feedback im Rahmen interaktionaler Aushandlungen die Entwicklung einer Fremdsprache positiv beeinflusst.

In Verbindung mit einem in der Fremdsprachenerwerbsforschung viel beachteten Diskursmodell muss der Einsatz von *recasts* kritisch betrachtet werden. Vigil/Oller (1976) präsentierten dieses Modell, welches Fossilisierungstendenzen in der Interimsprache erklären soll. Sie unterscheiden innerhalb eines mehrdimensionalen Kanals menschlicher Kommunikation zwischen kognitiven und affektiven Dimensionen. Eine weitere von ihnen getroffene Differenzierung ist die zwischen erwartetem und unerwartetem positiven bzw. negativen Feedback. Erwartetes negatives Feedback in der kognitiven Dimension des Sprachgebrauchs ist ihrer Auffassung nach als wesentlichster Faktor für die Destabilisierung der Interimsprache verantwortlich, wohingegen eine Dominanz von positivem Feedback in der kognitiven Dimension Fossilisierungstendenzen in der *interlanguage* verstärkt. Die Fossilisierung, sowohl korrekter als auch falscher Formen, wird also im Wesentlichen vom Feedback in der kognitiven Dimension beeinflusst. Der Einfluss des Feedbacks in der kognitiven Dimension kann jedoch durch unerwartetes und überwiegend positives affektives Feedback reduziert werden. Vorwiegend negatives affektives Feedback hingegen, ungeachtet dessen, ob erwartet oder nicht erwartet, trägt eine große Wahrscheinlichkeit in sich, dass ein Lerner weitergehende Kommunikationsversuche aufgibt.

Recasts und ebenso Wiederholungen fehlerfreier Lerneräußerungen sind beides Ausdrucksformen positiven Feedbacks auf der kognitiven Dimension, da sie den Lerner darin bestärken, dass der Inhalt seiner Äußerung verstanden wurde. Beide Feedbackformen senden oftmals aber auch ein positives affektives Feedback an den Lerner, indem auf vielfältige Weise Zustimmung signalisiert wird und die Lerner den Eindruck gewinnen können, dass weitere Äußerungen „in dieser Richtung“ durchaus erwünscht sind. Nach Vigil/Oller ist dies genau diese fatale Kombination, die eine Fossilisierung von Fehlern wahrscheinlicher erscheinen lässt. Sie raten daher, unter Beibehaltung positiven affektiven Feedbacks, zu einem negativen kognitiven Feedback. Der Lehrende könnte beispielsweise Verständnisprobleme anzeigen und damit deutlich machen, dass ein modifizierter Output des Lerners erwünscht ist.

1.5.4 Korrekatives Feedback und Lerner-*Uptake*

An dieser Stelle sollen zunächst drei Konzepte von Lerner-*Uptake* vorgestellt werden.

Lyster/Ranta (1997) und Lyster (1998b) eröffnen zwei verschiedene Lerneroptionen als Reaktion auf das korrektive Lehrerfeedback. Die eine Reaktionsmöglichkeit bezeichnen sie mit dem Begriff *topic continuation*; der Lerner geht in keiner Weise auf das Lehrerfeedback ein, und er oder ein anderer Lerner führt den Unterricht in anderer Form fort. Dasselbe gilt genauso auch für den Lehrenden, wenn er dem Lerner keinen Raum gibt, auf das korrektive Feedback zu reagieren. Ein solches Lehrendenverhalten sollte im Regelfall aber nur bei den Formen fremdinitiiertes Fremdkorrekturen (explizite Korrektur, *recast*) beobachtet werden, und zwar in den Fällen, in denen der Lehrende eine Wiederaufnahme der fehlerhaften Äußerung durch den Lerner für nicht notwendig erachtet.

Am wahrscheinlichsten ist eine solche Absicht sicherlich bei dem Einsatz von *recasts*, deren reformulierend-korrektiver Charakter eine Korrekturintention nur implizit zum Ausdruck bringt und die somit ökonomisch-zeitsparend die unauffällige Verknüpfung von Korrektur und Fortführung des Unterrichts ermöglichen. Aber auch explizite Korrekturen sind oft schon so extensiv, dass der Lehrende sich von einer einfachen Wiederholung der korrekten sprachlichen Form keinen zusätzlichen Nutzwert für den Lerner verspricht. Die Variante der *topic continuation* als Reaktion auf das korrektive Feedback ist im Kontext meiner Untersuchung jedoch nicht von Interesse und wird deswegen auch nicht weiter behandelt.

Die zweite Anschlussmöglichkeit an das korrektive Lehrerfeedback ist der Lerner-*Uptake*. Mit dem Begriff *uptake* bezeichnen Lyster/Ranta (1997) und Lyster (1998b) die Lerneräußerung, die unmittelbar im Anschluss an das korrektive Lehrerfeedback erfolgt und somit eine Reaktion hierauf darstellt. Sie unterscheiden zwei Varianten von Lerner-*Uptake*; eine erneut korrekturbedürftige Lerneräußerung (*needs repair*) und die Korrektur der vorhergehenden fehlerhaften Äußerung (*repair*). Beide Varianten können in unterschiedlichen Ausprägungen auftreten (siehe Abb. 1).

Ellis/Basturkmen/Loewen (2001) erweitern das *Uptake*-Konzept von Lyster/Ranta (1997) und Lyster (1998b). Nach ihrer Definition ist *uptake* nicht zwangsläufig eine Lernerreaktion, die an ein korrekatives Feedback des Lehrenden anschliesst. Sie fassen darunter auch unterrichtliche Episoden, die dadurch eingeleitet werden, dass ein Lerner von sich aus den Fokus auf eine sprachliche Form lenkt, beispielsweise indem er eine Frage stellt, also keine zielsprachliche Norm verletzt wird. Die Reaktion des Lerners auf die hieraus resultierende Antwort des Lehrenden bezeichnen die Autoren dann ebenfalls als Lerner-*Uptake*. Im

Gegensatz dazu verwenden Lyster/Ranta und Lyster den Begriff *uptake* ausschließlich für unterrichtliche Episoden, die mit einem Lernerfehler eingeleitet werden.

Bei Ellis/Basturkmen/Loewen (2001:286) wird *uptake* über vier Merkmale definiert:

- *uptake* bezieht sich immer auf eine Lerneräußerung.
- diese Lerneräußerung hat einen optionalen „freiwilligen“ Charakter; der Lerner wird, beispielsweise in einer *Focus-on-Form*-Sequenz, nicht zu einer *Uptake*-Äußerung „veranlasst“.
- eine *Uptake*-Äußerung erfolgt immer in unterrichtlichen Episoden, bei denen Lerner vorab offensichtliche Wissenslücken aufwiesen; indem sie beispielsweise einen Fehler produzierten, eine Frage stellten oder nicht in der Lage waren, auf eine Frage des Lehrenden zu antworten.
- eine *Uptake*-Äußerung erfolgt immer als Reaktion auf eine vorausgegangene Äußerung, in der ein anderer Unterrichtsteilnehmer (für gewöhnlich der Lehrende) mehr oder weniger explizit eine sprachliche Form thematisiert hat.

Die anschließende korrekte Verwendung bzw. das offensichtliche Verständnis dieser sprachlichen Form betrachten die Autoren als erfolgreichen *uptake*. Sie schränken jedoch ein, dass ein solches Verhalten noch keine ausreichende Evidenz für kurzzeitigen Spracherwerb darstellt. Um Evidenz für einen eventuellen Spracherwerb zu erlangen, müsste der Lerner zu mehreren späteren Zeitpunkten diese sprachliche Form korrekt und eigenständig produzieren oder ihre Korrektheit beurteilen können, allein eine gezielte Elizitierung dieser sprachlichen Form durch den Lehrenden erfüllt dieses Kriterium noch nicht.

Unabhängig von dieser anglo-amerikanischen Forschungsrichtung hat Henrici (1995) in Deutschland bereits einige Jahre vorher im Zusammenhang mit diskursanalytischen Betrachtungen von Interaktionen eine Definition von **kurzzeitigem Spracherwerb** erstellt:

„Von einem **kurzzeitigen Erwerb** spreche ich, wenn durch die Analyse der Interaktion deutlich wird, daß möglichst von beiden Partnern nach Bearbeitung eines manifestierten lokal auftretenden sprachlichen Problems die Lösung des Problems ratifiziert und die ratifizierte Lösung vom lernenden Partner korrekt in einem unmittelbar folgenden sprachlich veränderten Kontext wiederverwendet wird. Es ist zu fragen, ob der letzte Teil des Kriteriums ‘Wiederverwendung in einem veränderten Kontext’ zwingend ist. Dafür spricht, daß gelungener kurzzeitiger Spracherwerb nicht nur auf der Verstehens-, sondern auch auf der Produktionsebene eindeutig dokumentiert werden muss. Ob dies unbedingt ‘in einem veränderten Kontext’ zu geschehen hat, bleibt strittig. Plausibel zu sein scheint mir, daß der Nachweis eindeutiger ist, wenn das gelernte sprachliche Element wiederverwendet wird, als wenn es nur in Form von Bestätigungssignalen (‘ja’, ‘o.k.’ u.a.) oder von bloßen Wiederholungen ratifiziert wird“ (Henrici 1995:25).

Eine Diskussion über Grenzen und Gemeinsamkeiten dieser drei Konzepte findet an anderer Stelle dieser Arbeit statt (vgl. Kap. 2.7.1).

Die fremdsprachenerwerbsforschungsrelevante Bedeutung des *Uptake*-Konzepts erscheint mir besonders aus der Perspektive der Verfechter der Outputhypothese (Swain 1985, 1995) plausibel. Auf der Ebene der sprachlichen Korrektheit wurden bei Lernern in Immersionsklassen auch nach jahrelangem L2-sprachlichen Input noch immer spezifische Defizite festgestellt. Vom Lehrenden (oder einer anderen Person) induzierter Output hingegen ermöglichte es diesen Lernern, ihre fehlerhaften Hypothesen über Regularitäten der Zielsprache zu revidieren. Solche Situationen wurden vor allem auch im Anschluss an explizite Regelvermittlung bzw. korrekatives Feedback kreiert. Swain vermutet, dass Lerner-*Uptake* eine dem Spracherwerb potenziell förderliche Komponente und günstige Voraussetzung sein könnte, möglicherweise im Hinblick auf die Geschwindigkeit des Spracherwerbs.

In einigen Studien war die Wirkung korrektiven Feedbacks auf den Lerner-*Uptake* eine der zentralen Forschungsfragen.

Mackey/Philp (1998) führten eine Laborstudie mit 35 erwachsenen ESL-Lernern durch, um die Wirkungsweise von Interaktionen mit und ohne den Einsatz von *recasts* zu vergleichen. Sie untersuchten Fremdsprachler auf zwei unterschiedlichen Sprachniveaustufen, die bei der in Kooperation mit Muttersprachlern (Arbeit in Dyaden) durchgeführten Lösung verschiedener Aufgaben interaktional modifizierten Input erhielten. Zielstrukturen waren die Fragebildungsformen im Englischen und die Aufgaben wurden mit Bedacht so konzipiert, dass sie neben den Möglichkeiten zur Interaktion auch Kontexte zur Anwendung der Zielstrukturen eröffneten. Eine zweite Lernergruppe agierte nach demselben Schema, mit dem einzigen Unterschied, dass die Muttersprachler auf die Fehler nicht interaktionale Aushandlungen anboten, sondern bei Bedarf in Form von *recasts* korrigierten. Getestet wurde die Wirkung von *recasts* auf die mittels Lerner-*Uptake* kurzzeitig feststellbaren Veränderungen in der Entwicklung der Interimsprache der Lerner. Die Lerner aus der *Recast*-Gruppe, die sich auf einem fortgeschritteneren sprachlichen Niveau befanden, schnitten bei Post-Tests deutlich besser ab als die vergleichbare Gruppe, in der kein *Recast*-Feedback gegeben wurde. Sie bildeten insgesamt mehr Frageformen auf einem höheren morphosyntaktischen Niveau. Dies galt aber nur für die fortgeschritteneren Lerner. Für die

Lerner auf einem etwas niedrigeren Niveau erwies sich das *Recast*-Feedback als nicht so effektiv.

In ihrer Studie zu Interaktionen im Fremdsprachenunterricht ermittelten und verglichen Lyster/Ranta (1997) sechs verschiedene Typen korrektiven Lehrerfeedbacks: explizite Korrekturen, *recasts*, Elizitierungen, metalinguistisches Feedback, Klärungsnachfragen und Wiederholungen. Sie berichten, dass *recasts* mit ca. 55% der am weitesten verbreitete Korrekturtyp war. Ebenso betrachteten Lyster/Ranta die *Uptake*-Quoten der Lerner auf die unterschiedlichen Typen korrektiven Feedbacks.³⁷ Lyster/Ranta unterschieden zwischen Lerner-*Uptake*, mit dem die Lerner ihre vorausgegangenen fehlerhaften Äußerungen korrigierten (erfolgreicher Lerner-*Uptake*) und nicht erfolgreichem Lerner-*Uptake*; in letzterem Fall blieb die fehlerhafte Äußerung also weiterhin „korrekturbedürftig“. Sie fanden heraus, dass *recasts* der Korrekturtyp mit der geringsten Lerner-*Uptake*-Rate insgesamt war und auch nur in 18% der Fälle zu einer Wiederholung der korrekten Form durch die Lerner führte; im Gegensatz hierzu waren andere Korrekturtypen (Klärungsnachfragen, Elizitierungen, metalinguistisches Feedback) deutlich erfolgreicher. Lyster/Ranta merken an, dass explizite Korrekturen und *recasts* weder zu einer Selbst- noch zu einer Mitlernerkorrektur führen können, da diese Korrekturtypen immer schon die Nennung der korrekten Form durch den Lehrenden beinhalten. Die anderen vier Korrekturtypen hatten nicht nur höhere *Uptake*-Raten, sondern eröffneten darüber hinaus die Möglichkeit zu Selbst- bzw. Mitlernerkorrekturen. Diese Korrekturtypen wurden von Lyster/Ranta daraufhin mit dem Label „Formaushandlungen“ (*negotiation of form*) belegt. Die Autoren glauben, dass Lerner in solchen Formaushandlungssequenzen Gelegenheit haben, Form-Funktion-Beziehungen in der Zielsprache herzustellen, ohne dass dabei der zentrale Kommunikationsfluss im Unterricht gestört wird. Bei dem Einsatz solcher Korrekturverfahren hat der Lehrende die Rolle eines Hinweislieferanten, der es dem Lerner erlaubt, eigene Wissensbestände zu aktivieren und damit eine beidseitige Aushandlung des sprachlichen Problems ermöglicht. Für den Fremdsprachenerwerb sehen Lyster/Ranta in solchen Formaushandlungen einen potenziell doppelten Nutzen: Sie bieten den Lernern Gelegenheiten zur Überführung deklarativen in prozedurales Wissen (vgl. Hulstijn 1990, Nobuyoshi/Ellis 1993) und sie bieten Gelegenheiten zur Modifizierung des Lerneroutputs, wobei gleichzeitig

³⁷Lyster/Ranta weisen darauf hin, dass sich ihr *Uptake*-Begriff von dem in anderen Fremdsprachenerwerbsstudien (z.B. Allwright 1984, Ellis 1995b) unterscheidet. In diesen Studien bezieht sich *uptake* auf diejenigen Strukturen, von denen Lerner berichten, dass sie sie während einer Unterrichtsstunde gelernt haben.

neue Hypothesen über die Regelmäßigkeit der Zielsprache getestet werden können (vgl. Swain 1993, Swain 1995). Auf einer Explizitheitsskala erstrecken sich die Formaushandlungskorrekturtypen zwischen expliziten Korrekturen (sehr explizit) und *recasts* (sehr implizit).

Lyster (1998b) untersuchte den Lerner-*Uptake* in Relation zu verschiedenen Fehlertypen (grammatische, lexikalische, phonetisch-phonologische Fehler, L1-Gebrauch) und verschiedenen Korrekturtypen (explizite Korrekturen, *recasts* und Formaushandlungen).³⁸ Grundlage der Studie war das bereits in Lyster/Ranta (1997) verwendete Datenkorpus und das dieser Studie zugrunde liegende Fehlerkorrekturmodell.

Die Lehrenden tendierten dazu, ihren Korrekturtyp an den jeweiligen Fehlertyp anzupassen: In der Hauptsache wurden *recasts* als Reaktion auf grammatische bzw. phonetisch-phonologische Fehler gewählt und Formaushandlungskorrekturtypen als Reaktion auf lexikalische Fehler. Lyster fand heraus, dass zwischen zwei Drittel und drei Viertel aller grammatischen und phonetisch-phonologischen Fehler mit *recasts* korrigiert wurden, wohingegen die lexikalischen Fehler in etwas geringerem Umfang mit Formaushandlungskorrekturtypen beantwortet wurden. Lyster vermutet, dass diese hohe Quote von Formaushandlungskorrekturtypen als Reaktion auf lexikalische Fehler damit erklärt werden kann, dass *recasts* bei lexikalischen Fehlern von den Lernern als alternative und ebenso korrekte Alternativen verstanden werden könnten, als eine stilistische Variante bzw. ein Synonym für ihre vorangegangene Äußerung, da der Einsatz von *recasts* (vgl. Lyster 1998a) nicht eindeutig darüber Aufschluss gibt, ob eine vorangegangene Lerneräußerung fehlerhaft war oder nicht. *Recasts* als Reaktion auf lexikalische Fehler bergen somit in besonders großem Maße das Risiko einer Zweideutigkeit in sich, da Lehrende im Fremdsprachenunterricht in ihrem Bemühen, den Lernern einen vielfältigen Input zur Verfügung zu stellen, häufig mit Synonymen hantieren, die den Studierenden als akzeptable Alternativen präsentiert werden. Lyster vermutet, dass den Lehrenden diese potenzielle Zweideutigkeit auch bewusst gewesen sein könnte und sie es aus diesem Grunde vorzogen, auf lexikalische Fehler mit Formaushandlungskorrekturtypen zu reagieren.³⁹

³⁸Unter Formaushandlungen werden von Lyster die vier Korrekturtypen subsummiert, die bei Lyster/Ranta (1997) noch differenziert betrachtet wurden, nämlich Klärungsnachfragen, Elizitierungen, Wiederholungen und metalinguistisches Feedback.

³⁹Lyster merkt dazu an, dass der Einsatz unterschiedlicher Korrekturstrategien auch auf eigenen Erfahrungen der Lehrenden basieren könnte. Aus Gesprächen mit den Lehrenden seiner Studie war ihm bekannt, dass diese im Unterricht schon mehrmals erfolgreiche Selbstkorrekturstrategien bei Lernern in Bezug auf lexikalische Fehler registriert hatten. Diese Beobachtungen mögen sie dazu veranlasst haben, diese Strategien durch den Einsatz von Formaushandlungskorrekturtypen zu fördern.

Lyster untersuchte zudem die Distribution erfolgreicher Korrekturen: Bei phonetisch-phonologischen Fehlern fanden die meisten erfolgreichen Korrekturen statt (oft im Anschluss an *recasts*). Es folgten die lexikalischen Fehler und den geringsten erfolgreichen Lerner-*Uptake* hatten die grammatischen Fehler (bei den grammatischen bzw. lexikalischen Fehlern waren die häufigsten Formen erfolgreichen *uptakes* die Selbstkorrekturen von Lernern im Anschluss an Formaushandlungskorrekturtypen).

Grammatische Fehler wurden von den Lernern nicht nur in deutlich geringerem Maße „repariert“ als Fehler auf den anderen sprachlichen Ebenen, sie tauchten im späteren Verlauf der Unterrichtsstunde auch oftmals bei demselben Lerner wieder auf, was Lyster darauf zurückführt, dass die für die Anwendung systematischer Grammatikregularitäten nötigen kognitiven Prozesse bei der Durchführung grammatischer Reparaturen komplexer sein könnten als diejenigen kognitiven Prozesse, die bei lexikalischen Reparaturen für den Zugriff auf lexikalische Items benötigt werden. Aus dieser Erkenntnis heraus versucht er, ein Erklärungsmuster für die bevorzugte Verwendung von *recasts* bei der Korrektur grammatischer Fehler abzuleiten. Formaushandlungskorrekturtypen als Reaktion auf Grammatikfehler verlangen vom Lerner die Fähigkeit der Beherrschung eines komplexen grammatischen Regelgeflechts, das vielleicht noch gar nicht in ausreichendem Maße internalisiert ist und auf das auch nicht so leicht zugegriffen werden kann wie auf die Regularitäten zur Behebung eines lexikalischen Fehlers. Um den Fluss der Unterrichtsstunde nicht unnötig zu unterbrechen, könnten es die Lehrenden für angemessener erachtet haben, Grammatikfehlern mit *recasts* zu begegnen, da diese die Aufmerksamkeit des Lerners auf den Inhalt gerichtet lassen und ihn nicht auf Lücken in seinem L2-Wissen hinweisen.

Der Autor merkt an, dass in Relation zum Einsatz von *recasts* bei Grammatikfehlern (bei fast drei Vierteln der Grammatikfehler) nur ein geringer Prozentsatz (ca. ein Drittel) des erfolgreichen Lerner-*Uptakes* bei Grammatikfehlern auf *recasts* entfällt. Unter Rückgriff auf Swains (1993, 1995) Outputhypothese folgert er, dass *recasts* ein wenig probates Mittel sind, um vor allem jüngere Lerner (vgl. Swain 1995) darauf hinzuweisen, dass ihr Output nicht zielsprachenkonform ist. Vor allem in kommunikativ orientiertem Unterricht besteht die Gefahr, dass *recasts* als alternative und gleichsam korrekte Formen wahrgenommen werden, die diskursive und dabei non-korrektive Funktionen erfüllen. Lyster selbst (1998a) hat darauf hingewiesen, dass *recasts* im Unterricht oftmals ohne jedwede Korrekturabsicht lediglich inhaltsorientierte Bestätigungen oder ähnliche Informationen vom Lerner einfordern bzw. dem Lerner zur Verfügung stellen. In diesem Sinne täuschen sie als bestätigende Wiederholung einer Lerneräußerung eine positive Evidenz vor. Aus diesem Grunde hält Lyster es für

durchaus wahrscheinlich, dass gerade jüngere Lerner keine negative Evidenz in *recasts* wahrnehmen. Indem sie den Lernern eine positive Evidenz suggerieren und Beispiele über vermeintlich korrekte sprachliche Formen liefern, mögen sie im Gegenteil sogar einen kontraproduktiven Effekt haben.

Des Weiteren wird bei Lyster (1998b) die Konstanz im Verhalten der Lehrenden bei der Verwendung korrektiven Feedbacks diskutiert. Die vier Lehrenden passten die Häufigkeit des korrektiven Feedbacks an die Häufigkeit an, in der die unterschiedlichen Fehlertypen insgesamt in ihrem jeweiligen Unterricht vorkamen. Wenn also zum Beispiel lexikalische Fehler ca. 70% aller Fehler in den beobachteten Unterrichtsstunden eines Lehrenden umfassten, dann wurden auch ca. 70% dieser Fehler korrigiert. Dazu konnte Lyster eine lehrendenübergreifende Konstanz bei der Korrektur phonetisch-phonologischer und lexikalischer Fehler feststellen: Diese Fehler wurden bei allen Lehrenden in ca. 70 bis 80% aller Fälle korrigiert.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Lehrenden bei Lyster (1998b) eine Präferenz für *recasts* bei der Korrektur grammatischer und phonetisch-phonologischer Fehler zeigten und eine Präferenz für Formaushandlungskorrekturen bei lexikalischen Fehlern. Der häufigste erfolgreiche Lerner-*Uptake* erfolgte im phonetisch-phonologischen Bereich auf *recasts*, wohingegen erfolgreicher Lerner-*Uptake* bei grammatischen oder lexikalischen Fehlern in erster Linie eine Reaktion auf Formaushandlungskorrekturtypen darstellte. Aus dieser Verteilung könnte man schließen, dass die Korrekturmuster bei den Lehrenden hinsichtlich lexikalischer und phonetisch-phonologischer Fehler durchaus empfehlenswert sind. Die Lehrenden entschieden sich dafür, bei lexikalischen Fehlern vorrangig Formaushandlungskorrekturtypen und bei phonetisch-phonologischen Fehlern vorrangig *recasts* zum Einsatz zu bringen; in beiden Fällen erwies sich die Entscheidung als „richtig“, denn die höchsten Raten von erfolgreichem Lerner-*Uptake* bei Fehlern auf diesen beiden sprachlichen Ebenen folgten auf genau diese Korrekturtypen. Etwas anders stellt sich die Lage bei den grammatischen Fehlern dar. Auf die Mehrzahl der grammatischen Fehler reagierten die Lehrenden mit *recasts* (72%), die Mehrzahl des erfolgreichen Lerner-*Uptakes* (61%) erfolgte allerdings auf Formaushandlungskorrekturtypen. Daher erscheint es nicht angemessen, Formaushandlungen auf die Korrektur lexikalischer Fehler zu begrenzen, sondern ebenso ratsam, dass Lehrende auch grammatischen Fehlern mit Formaushandlungskorrekturtypen begegnen.

Oliver (2000) analysierte das Feedbackverhalten von Lehrenden während kommunikativer Interaktionen in 20 ESL-Klassen (zehn Klassen mit erwachsenen Lernern, zehn andere

Klassen mit Kindern zwischen sechs und zwölf Jahren). Außerdem wurden die Interaktionen bei der Lösung von Aufgaben in 32 Muttersprachler-Nichtmuttersprachler-Dyaden beobachtet (16 davon mit Teilnehmern im Erwachsenenalter, die anderen 16 mit Kindern im Alter zwischen acht und zwölf Jahren). Das Sprachniveau der erwachsenen und der jungen Lerner war annähernd gleich. Die Analyse ergab, dass alle Lerner häufig negatives Feedback als Reaktion auf ihre nichtzielsprachenkonformen Äußerungen erhielten (ca. die Hälfte dieser Äußerungen wurde korrigiert), dass die erwachsenen Lerner in den Unterrichtsklassen jedoch mehr und noch dazu ein anders geartetes Feedback erhielten; während bei den Kindern der Anteil an *recasts* größer war, war bei den Erwachsenen die Wahrscheinlichkeit größer, dass der Lehrende auf nichtzielsprachenkonforme Äußerungen mit Aushandlungsstrategien wie Klärungs- oder Bestätigungsnachfragen reagierte. Die größere Menge negativen Feedbacks bei erwachsenen Lernern könnte laut Oliver darauf hindeuten, dass die Erwartungshaltung von Lehrenden älteren Lernern gegenüber eine andere ist, insofern, als dass sie glauben, dass erwachsene Lerner eine größere Menge negativen Feedbacks erwarten. Oliver vermutet weiterhin, dass diese Erwartungshaltung von Seiten der Lehrenden zumindest in der Anfangsphase des Fremdsprachenerwerbs zur Erklärung der höheren Lerngeschwindigkeit bei erwachsenen Lernern beitragen könnte. Des Weiteren hält Oliver es für vorstellbar, dass die größere Menge an Aushandlungsstrategien in den Klassen mit den erwachsenen Lernern darin begründet sein könnte, dass Lehrende es bei Erwachsenen für angemessener halten, derartige Korrekturaushandlungen vorzunehmen als bei einer Gruppe mit jüngeren Lernern.

Im Gegensatz zu den Unterrichtsklassen trugen in den Partnerarbeitsdyaden die *recasts* zu den signifikanten Unterschieden zwischen den beiden Gruppen bei; der Anteil an *recasts* war in den Erwachsenenendyaden signifikant größer. Oliver vermutet, dass diese Feststellung auf eine höhere kommunikative Kompetenz bei Erwachsenen zurückgeführt werden kann, Erwachsene sind eher als Kinder in der Lage, eine *recast* als Korrektur zu identifizieren. Andererseits hält sie es aber auch für möglich, dass Kinder ganz einfach eine größere Fehlertoleranz entwickeln.

Oliver weist zudem noch darauf hin, dass es Feedbacksequenzen gibt, bei denen dem Lerner keine Gelegenheit gegeben wird, auf das Feedback zu reagieren, weil der Lehrende in seinen Ausführungen ganz einfach fortfährt oder weil ein anderer Lerner sich in die Interaktion einmischt und diese unterbricht. Sie stellte fest, dass in ca. einem Drittel aller Fälle die Lerner im Unterricht keine Gelegenheit hatten, auf die *recast* des Lehrenden zu reagieren, in den Dyaden waren es weniger als zehn Prozent der Fälle.

Eine spekulative Begründung für die relativ niedrige Quote an erfolgreichem Lerner-*Uptake* (je nach Lernkondition zwischen ca. 20 bis 30%) könnte auch laut Oliver darin liegen, dass Lerner auf *recasts* nicht reagieren, weil die *Recast*-Reformulierung des Lehrenden zielsprachenkonform ist und aus Sicht des Lerners kein weiterer „Korrekturbedarf“ besteht; außerdem könnte beim Lerner infolge eines mehrdeutigen Korrekturverhaltens des Lehrenden der Eindruck erweckt worden sein, dass bei einer aus seiner Sicht nur punktuellen und somit eher geringfügigen Korrektur kein Feedback von ihm erwartet wird. Hinzu kommt, dass es dem Lerner nicht immer angemessen erscheinen mag, auf das Feedback mit *uptake* zu reagieren, z.B. wenn negatives Feedback in Form von Fragen dargeboten wird, auf die eine Ja/Nein-Antwort erwartet wird. Eine Wiederholung der korrekten sprachlichen Form würde einem Lerner verständlicherweise unangebracht erscheinen. In den Dyaden beurteilte Oliver 63% der Fälle mit negativem Feedback bei den Erwachsenen und sogar 69% der Fälle bei den Kindern als unangemessen für eine nachfolgende Integration des Feedbacks in den lernersprachlichen *uptake*.

Zusammenfassend stellt Oliver fest, dass in allen analysierten Gruppen die Lerner durchgängig und häufig negatives Feedback bekamen. Sofern eine Gelegenheit für eine Reaktion vorlag und diese Gelegenheit auch als angemessen betrachtet wurde, griffen die Lerner dieses Feedback in ihrer nachfolgenden Sprachproduktion in vielen Fällen auf.

Ellis/Basturkmen/Loewen (2001) erforschten die Charakteristika und die Menge des Lerner-*Uptakes* in *Focus-on-Form*-Unterrichtsphasen. Die Daten wurden diesmal nicht in Immersionsklassen erhoben, sondern in einem einsprachigen Kontext, an Englischsprachschulen in Neuseeland. Den Autoren ging es darum, herauszufinden, welche Charakteristika von *Focus-on-Form*-Episoden die Produktion und den Erfolg von Lerner-*Uptake* beeinflussen. Ausgewertet wurden Audiomitschnitte von Unterricht in zwei Klassen mit unterschiedlichem Sprachniveau (eine Klasse war auf Mittelstufenniveau, die andere etwas darunter).

Nach der Identifizierung der *Focus-on-Form*-Episoden wurden diese in drei Kategorien klassifiziert. Die erste Kategorie umfasste *Focus-on-Form*-Episoden mit Antwortcharakter: Ein Teilnehmer (für gewöhnlich der Lehrende) antwortete auf eine unklare Äußerung eines anderen Teilnehmers (für gewöhnlich ein Lerner). Das Verständigungsproblem konnte hierbei sowohl den inhaltlichen Gehalt betreffen als auch einen Verstoß gegen eine sprachliche Norm. Die zweite Kategorie umfasste lernerinitiierte *Focus-on-Form*-Episoden: Ein Lerner initiierte eine solche Episode (meistens in Form einer Frage) aufgrund offensichtlicher

Wissenslücken. Die dritte Kategorie umfasste lehrerinitiierte *Focus-on-Form*-Episoden: Der Lehrende eröffnete eine solche Episode (für gewöhnlich mit einer Rückfrage/Nachfrage), weil er annahm, dass bei den Lernern Erklärungsbedarf über eine bestimmte sprachliche Struktur bestand.

Ellis/Basturkmen/Loewen (2001) unterschieden zwei *Focus-on-Form*-Varianten. Die eben genannte erste Kategorie bezeichneten sie als reaktiven *Focus-on-Form*, die beiden letzteren als präventiven *Focus-on-Form*. Alle *Focus-on-Form*-Episoden wurden danach unter verschiedenen Gesichtspunkten charakterisiert: Es wurde die „Quelle“ des Verständigungsproblems bestimmt, die Komplexität der Aushandlung und die Art der lehrerseitigen Reaktion.

Ebenso wurde auch der Lerner-*Uptake* identifiziert und klassifiziert. Es wurde nach erfolgreichem und nicht erfolgreichem *uptake* unterschieden. Erfolgreicher Lerner-*Uptake* wurde als „korrekte Reparatur“ einer sprachlichen Form bzw. offensichtliches Verstehen einer sprachlichen Struktur bezeichnet. Nicht erfolgreicher *uptake* äußerte sich in einem offensichtlichen Nicht-Verstehen der Zielstruktur sowie einem missglückten bzw. gar nicht erst begonnenen Korrekturversuch.

Die Autoren stellen fest, dass es in fast drei Viertel der *Focus-on-Form*-Episoden zu Lerner-*Uptake* kam und dieser ebenfalls zu ca. drei Viertel erfolgreich war. Der *uptake* war in lernerinitiierten und in *Focus-on-Form*-Episoden mit Antwortcharakter häufiger und erfolgreicher als in lehrerinitiierten *Focus-on-Form*-Episoden. Fast drei Viertel der über 400 *Focus-on-Form*-Episoden umfassten Formaushandlungen, nur etwas mehr als ein Viertel waren Bedeutungsaushandlungen; allerdings kam Lerner-*Uptake* prozentual häufiger in Bedeutungsaushandlungen vor. Komplexe Episoden waren zwar eher selten (weniger als ein Viertel aller Episoden), die Quote von *uptake* und besonders von erfolgreichem *uptake* war in ihnen jedoch deutlich höher. Die meisten *Focus-on-Form*-Episoden betrafen grammatische bzw. lexikalische Fehler, die größte Wahrscheinlichkeit auf einen erfolgreichen Lerner-*Uptake* hingegen bestand bei der Aushandlung phonetisch/phonologischer Probleme.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die spracherwerbstheoretische und didaktische Bedeutung der Forschung zu korrektivem Feedback auf keinen Fall unterschätzt werden sollte. Falls sich genügend empirische Evidenz für eine Verbindung von korrektivem Feedback und der *Interlanguage*-Entwicklung finden ließe, würde dies die bedeutsame Rolle externer Einflüsse auf den Spracherwerbsmechanismus unterstreichen. Hinzu kommen weitere aus didaktischer Perspektive relevante Fragestellungen, beispielsweise für welche

Lernertypen und zu welchem Zeitpunkt der Interimsprache sich korrekatives Feedback als in welchem Maße nützlich erweist, welche affektiven, sozialen oder situationalen Kontexte die Wirkung korrektiven Feedbacks noch zusätzlich positiv beeinflussen könnten, oder welche Formen korrektiven Feedbacks einen optimalen Einfluss auf den Spracherwerb der Lerner haben könnten.

In diesem Kapitel wurden die Studien vorgestellt, die als erste die Wirksamkeit korrektiven Feedbacks auf den erfolgreichen Lerner-*Uptake* untersuchten. Da es sich nicht um Replikationsstudien handelte und die Foci der Untersuchung dementsprechend unterschiedlich ausfielen, sind der Vergleichbarkeit der Ergebnisse Grenzen gesetzt. Wo dies dennoch möglich ist, werde ich eine entsprechende Einordnung im nun folgenden zweiten Teil dieser Arbeit vornehmen. Dort werden diese Ergebnisse in Relation zu den Resultaten einer von mir durchgeführten Studie gesetzt, mit der der Komplexität des Phänomens Fehlerkorrektur Rechnung getragen werden sollte.

2 Die Studie

2.1 Ziel der Studie

Die Studie versucht, fremdsprachenerwerbsforschungsrelevante Fragen aus verschiedenen Bereichen der Spracherwerbsforschung (Fehlerevaluation, Fehlerkorrekturen im Urteil von Fremdsprachenlehrern und -lernern, Observationen zu Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht, Wirksamkeit korrektiven Feedbacks) miteinander zu verknüpfen.

Wesentliches Ziel dieser polymethodisch angelegten Studie ist die Generierung von Hypothesen zur kurzzeitigen Wirkung mündlicher, lehrerseitiger Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht auf den erfolgreichen Lerner-*Uptake*/kurzzeitigen Spracherwerb der korrigierten Lerner. Diese Wirkung wurde mittels Beobachtungen und Analyse fremdsprachenunterrichtlicher Interaktion „gemessen“. Meines Wissens nach handelt es sich hierbei um die erste Studie, die nicht nur pauschal die Wirkung von Fehlerkorrekturen erforscht, sondern diese Wirkung auch mit Bezug auf die verschiedenen Komponenten einer Korrektur (Fehlertyp, Korrekturtyp, Korrekturzeitpunkt) analysiert. Die Beobachtungen unterrichtlicher Interaktion stellen dabei das zentrale Datenset der Studie dar.

Weitere Datenerhebungsinstrumente waren ein Lernerfragebogen sowie Lehrendeninterviews. Diese dienten der Elizitierung der subjektiven Einschätzung von Lehrenden und Lernenden zu den am Fehlerkorrekturprozess beteiligten Variablen. Anhand dieser Einschätzungen lassen sich Aussagen darüber treffen, inwieweit die Urteile von Lehrenden und Lernenden zu den

am Korrekturprozess beteiligten Variablen mit der tatsächlichen Wirkung dieser Variablen übereinstimmen, das heißt, es können Hypothesen darüber generiert werden, inwieweit diese Urteile zuverlässige Prognosen über die Wirkung von Fehlerkorrekturen auf den Spracherwerb erlauben. Zusätzlich wurden die Interviews dazu herangezogen, die von Lehrenden zu ihrem Korrekturverhalten getroffenen Aussagen mit ihrem tatsächlichen Korrekturverhalten im Unterricht abzugleichen.

Um der vielfach erhobenen Forderung nach Erhebung longitudinaler Daten zur Erforschung langzeitiger Effekte mündlicher Fehlerkorrekturen nachzukommen, wurde zusätzlich in einem ersten Schritt die Angemessenheit von Retrospektionen als ein für diesen Zweck potenziell geeignetes Datenerhebungsverfahren getestet. Die relativ wenigen Retrospektionen (für lediglich 51 Korrekturen) erlauben es nicht, Hypothesen über günstige Korrekturkonstellationen hinsichtlich langzeitigen Spracherwerbs aufzustellen. Eine Feststellung, ob im Einzelfall langzeitiger Spracherwerb stattgefunden hat, lässt sich mit dem vorhandenen Datenmaterial aber durchaus treffen.

2.2 Forschungsfragen

Die vorliegende Studie ermittelte die Anzahl und die Art der von Lehrenden im Fremdsprachenunterricht im Rahmen mündlicher Fehlerkorrekturen verwendeten Korrekturtypen und Korrekturzeitpunkte. Ausgewertet wurden mündliche Fehlerkorrekturen auf drei sprachlichen Ebenen. Anschließend wurde untersucht, bei welchen Fehlern die Korrektur in einen unmittelbar anschließenden erfolgreichen Lerner-*Uptake*/kurzzeitigen Spracherwerb bzw. in langzeitigen Spracherwerb mündete. Die Begriffe „erfolgreicher Lerner-*Uptake*“ und „kurzzeitiger Spracherwerb“ werden von mir synonym verwendet.

Die zugrunde liegenden Daten wurden in sechs DSH-Kursen an der Universität Bielefeld erhoben (Studienjahre 1998/1999, 1999/2000).

Die Studie versucht, fünf Forschungsfragen hypothesengenerierend zu beantworten.

Zur Beantwortung der ersten beiden Forschungsfragen wurden die Ergebnisse der Beobachtungen unterrichtlicher Interaktionen herangezogen. Für die Beantwortung der dritten und vierten Forschungsfrage wurden Interviews mit den Lehrenden analysiert und die Aussagen mit den Beobachtungen unterrichtlicher Interaktionen verglichen. Für die Beantwortung der fünften Forschungsfrage wurde ein Lernerfragebogen ausgewertet und auch diese Ergebnisse wurden mit den Beobachtungen unterrichtlicher Interaktionen verglichen.

Die Forschungsfragen lauten im Einzelnen:

1. Mit welcher Häufigkeit münden mündliche Fehlerkorrekturen von Lehrenden im Fremdsprachenunterricht in erfolgreichen Lerner-*Uptake*/kurzzeitigen Spracherwerb?
2. Welche Wirkung haben die unterschiedlichen Ausprägungen der am Prozess mündlicher Fehlerkorrekturen beteiligten Variablen „Fehlertyp“, „Korrekturtyp“ und „Korrekturzeitpunkt“ auf den erfolgreichen Lerner-*Uptake*/kurzzeitigen Spracherwerb? Welche Kombinationen von „Fehlertyp“, „Korrekturtyp“ und „Korrekturzeitpunkt“ erscheinen besonders erfolgversprechend?
3. In welcher Weise korrespondieren die subjektiven Einschätzungen von Lehrenden zu ihrem mündlichen Korrekturverhalten mit ihrem tatsächlichen Korrekturverhalten im Fremdsprachenunterricht?
4. In welcher Weise korrespondieren die subjektiven Einschätzungen von Lehrenden zur Wirkung unterschiedlicher Variablen im Prozess mündlicher Fehlerkorrekturen mit der tatsächlichen Wirkung dieser Variablen in mündlichen Fehlerkorrekturen auf den erfolgreichen Lerner-*Uptake*/kurzzeitigen Spracherwerb?
5. In welcher Weise korrespondieren die subjektiven Einschätzungen von Fremdsprachenlernern zum Stellenwert mündlicher Fehlerkorrekturen, zur allgemeinen Wirkung dieser Korrekturen sowie zur detaillierten Wirkung unterschiedlicher Variablen im Prozess mündlicher Fehlerkorrekturen mit der tatsächlichen Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen auf den erfolgreichen Lerner-*Uptake*/kurzzeitigen Spracherwerb?

2.3 Teilnehmer der Studie

2.3.1 Die Lerner

Bei den Lernern handelte es sich um Deutschlernende der Halbjahreskurse bzw. des Jahreskurses der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft an der Universität Bielefeld. Die Kurse begannen im Oktober 1998 bzw. im Oktober 1999 und schlossen mit der Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse (PNdS) bzw. mit der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) im Februar 1999 bzw. im Februar 2000 (Halbjahreskurse) sowie im Juni 1999 bzw. im Juni 2000 (Jahreskurse) ab.⁴⁰

⁴⁰Im Zuge der Bestrebungen des DAAD eine neue Rahmenprüfungsordnung zu erstellen, wurde die PNdS durch die DSH ersetzt. An der Universität Bielefeld trat diese neue Rahmenprüfungsordnung am 01.07.1999 in Kraft. Ab diesem Datum müsste man diese Kurse streng genommen nicht mehr PNdS-, sondern DSH-Kurse nennen. Meine Datenerhebung verteilte sich somit auf einen Zeitraum, in dem die PNdS-Kurse noch existierten und auf einen Zeitraum, in dem sie, dem Namen nach, durch die DSH-Kurse abgelöst wurden. Über den Wechsel des Namens hinausgehende Veränderungen ergaben sich de facto nicht. Hieraus resultiert die wahllos anmutende,

Für die Lerner war die regelmäßige Teilnahme an diesen Kursen obligatorisch.

Die Kurse setzten sich wie folgt zusammen:

Halbjahreskurs A (1998/1999): 21 Lerner (13 weiblich, 8 männlich)

Halbjahreskurs B (1998/1999): 19 Lerner (12 weiblich, 7 männlich)

Jahreskurs (1998/1999): 17 Lerner (13 weiblich, 4 männlich)

Halbjahreskurs A (1999/2000): 21 Lerner (15 weiblich, 6 männlich)

Halbjahreskurs B (1999/2000): 20 Lerner (15 weiblich, 5 männlich)

Jahreskurs (1999/2000): 21 Lerner (11 weiblich, 10 männlich)

Insgesamt nahmen 116 Lerner (76 weiblich, 40 männlich) an den Kursen teil. Bei der Addition aller Lerner aus den oben aufgeführten Kursen ergibt sich eine Zahl von insgesamt 119 Lernern. Drei Lerner, die die DSH-Prüfung im Jahr 1999 nicht erfolgreich bestanden hatten, nahmen im darauf folgenden Jahr ein zweites Mal an den prüfungsvorbereitenden Kursen teil.

Die Lerner stammten aus den folgenden Ländern: 19 aus China, 13 aus Polen, elf aus Südkorea, sieben aus der Türkei, jeweils vier aus Bosnien-Herzegowina, Griechenland, Marokko, Russland und den USA, jeweils drei aus Frankreich, Georgien, Japan und der Ukraine, jeweils zwei aus Albanien, Armenien, Bulgarien, Kroatien, Rumänien, Spanien, Syrien, Taiwan und Tunesien sowie jeweils ein Lerner aus Ägypten, Barbados, Costa Rica, der Elfenbeinküste, Finnland, Ghana, Großbritannien, Irland, Israel, Kamerun, Kenia, der Mongolei, Nigeria, den Philippinen, Schweden und Weißrussland.

Die Lerner wurden vorab darüber informiert, dass es sich bei allen Datenerhebungen (den Audioaufnahmen der Unterrichtsbeobachtungen, den Lernerfragebögen sowie den Retrospektionen) um Datenerhebungen im Rahmen einer wissenschaftlichen Studie handelte, die zentrale Bestandteile meines Dissertationsprojektes seien. Des Weiteren wurde ihnen versichert, dass all diese Datenerhebungen keinerlei Einfluss auf ihre Bewertung im DSH-Kurs haben würden, die Daten ausschließlich zum Zwecke einer wissenschaftlichen Analyse benutzt werden würden und somit auch anderen Personen, insbesondere ihren Lehrenden, nicht zugänglich wären. Nachdem ich den Verwendungszweck der zu erhebenden Daten

synonyme Verwendung dieser beiden Bezeichnungen in meinen Daten, insbesondere in den Lehrendeninterviews. Im Sinne einer einheitlichen Sprachregelung werde ich allerdings im Text dieser Arbeit besagte Kurse unter Rückgriff auf den neueren Terminus durchgehend als DSH-Kurse bezeichnen.

dargelegt hatte, erklärten sich alle Lerner dazu bereit, meine Untersuchung uneingeschränkt zu unterstützen. Zur Anonymisierung der einzelnen Lerner werden die Abkürzungen Le1 bis Le116 verwendet.

2.3.2 Die Lehrenden

In beiden Studienjahren (1998/1999, 1999/2000) wurden die DSH-Kurse an der Universität Bielefeld von insgesamt neun Lehrenden betreut. Beteiligt waren jeweils drei im Fach Deutsch als Fremdsprache hauptamtlich angestellte Lehrkräfte sowie sechs Lehrbeauftragte. Bei acht der neun Lehrkräfte handelte es sich in beiden Studienjahren um dieselben Personen, lediglich eine der Lehrbeauftragten wurde im Studienjahr 1999/2000 von einer anderen Lehrbeauftragten ersetzt. Alle Lehrenden erklärten sich dazu bereit, mich bei meiner Studie zu unterstützen. Nach kurzer vorheriger Absprache mit ihnen konnte ich die Kurse jederzeit zum Zwecke der Unterrichtsbeobachtung besuchen und sie standen, bis auf Lh9, ebenso alle für ein Interview zur Verfügung.

Zur Anonymisierung der einzelnen Lehrenden werden die Abkürzungen Lh1 bis Lh10 verwendet. Es gab vier männliche (Lh1, Lh4, Lh7, Lh8) und sechs weibliche (Lh2, Lh3, Lh5, Lh6, Lh9, Lh10) Lehrende.

2.4 Forschungsmethoden und Datenerhebung

Zur Beantwortung der Forschungsfragen dienten die drei in dieser Studie verwendeten Datenerhebungsverfahren: die Beobachtungen unterrichtlicher Interaktionen, die Lehrendeninterviews und der Lernerfragebogen. Mit der Durchführung von Retrospektionen wurde lediglich getestet, ob sich diese als ein für die Ermittlung langzeitigen Spracherwerbs geeignetes Datenerhebungsverfahren eignen.

2.4.1 Beobachtungen unterrichtlicher Interaktionen

Die Beobachtungen unterrichtlicher Interaktionen fanden im Rahmen von Unterrichtsbesuchen in den bereits erwähnten DSH-Kursen an der Universität Bielefeld statt. Die Halbjahres- und Jahreskurse beginnen im Wintersemester immer zeitgleich mit den Vorlesungen, das heißt für gewöhnlich zwischen Anfang und Mitte Oktober.

Die Halbjahreskurse enden mit der DSH-Prüfung in der ersten Woche nach Vorlesungsende im Wintersemester (ca. Mitte Februar). Der Jahreskurs wird in der vorlesungsfreien Zeit zunächst noch drei Wochen fortgeführt und dann bis zum Ende der vorlesungsfreien Zeit unterbrochen. Die Wiederaufnahme des Jahreskurses erfolgt mit den Veranstaltungen des

Sommersemesters (ca. Anfang/Mitte April) und endet mit der DSH-Prüfung im Juni. Der Unterricht in den Kursen findet in der Regel von Montag bis Freitag vormittags in zwei Blöcken von jeweils 90 Minuten statt, unterbrochen von einer halbstündigen Pause.

Ein Unterrichtsbesuch umfasst in meinem Sprachgebrauch meine Anwesenheit in einem der beiden neunzigminütigen vormittäglichen Blöcke. Es wurden insgesamt 63 Unterrichtsbesuche durchgeführt; jeweils sieben Unterrichtsbesuche bei acht der zehn Lehrenden (Lh1-Lh8), vier Unterrichtsbesuche bei Lh9 und drei Unterrichtsbesuche bei Lh10.⁴¹ 36 Unterrichtsbesuche fanden im Wintersemester 1998/1999 statt, neun im Sommersemester 1999 und 18 Unterrichtsbesuche im Wintersemester 1999/2000. Im Sommersemester 2000 erfolgten keine weiteren Unterrichtsbesuche mehr. Aufgrund technischer Probleme konnten lediglich die Daten aus 57 der 63 Unterrichtsbesuche in die Analyse einfließen.

Vor einem Unterrichtsbesuch war jeweils eine kurze Absprache mit dem jeweiligen Lehrenden nötig. Eine Ankündigung meiner Besuche war auch insofern notwendig, als dass ich Unterrichtsstunden benötigte, in denen die Aussicht bestand, dass zumindest ein Teil von ihnen mit mündlicher Kommunikation ausgefüllt werden würde. Aus diesem Grunde wurden Unterrichtsbesuche von mir nur in Stunden vereinbart, bei denen der Lehrende gemäß seiner vorbereitenden Planung überzeugt war, dass zumindest zum Teil mündliche Kommunikation zwischen den Lernern und dem Lehrenden stattfinden würde.

Forschungsmethodologischer Exkurs

In diesem Zusammenhang kann diskutiert werden, inwiefern durch meine Erwartungshaltung an den Unterricht ein „authentisches“ Lehrerverhalten, insbesondere in Bezug auf den Forschungsgegenstand Fehlerkorrekturen, noch gegeben war.

Es steht außer Frage, dass ein Unterricht ohne Fehlerkorrekturen eine Beantwortung meiner Forschungsfragen unmöglich gemacht hätte. Wirkungen von Fehlerkorrekturen auf den erfolgreichen Lerner-*Uptake*/kurzzeitigen Spracherwerb lassen sich empirisch erst dann ermitteln, wenn Daten zu Fehlerkorrekturen, inklusive der lernerseitigen Reaktionen hierauf, auch vorliegen. Ich habe den Lehrenden gegenüber immer mitgeteilt, dass ich, abgesehen von einem gewissen Anteil an mündlicher Kommunikation, keinerlei „Ansprüche“ an ihren Unterricht stellen würde. Andererseits waren alle Lehrenden über das globale Ziel meines Dissertationsprojektes informiert, nämlich die Erforschung der Wirkung von Fehlerkorrekturen. Selbst wenn ich geglaubt hätte, dass eine solche (Minimal)information der Lehrenden den Unterricht in irgendeiner, meinen forschungsmethodologischen Ansprüchen zuwider laufenden, Weise beeinflusst hätte, wäre ich nicht umhin gekommen, den Lehrenden ein solches Minimum an Informationen zu liefern.

⁴¹Lh9 unterrichtete nur im Studienjahr 1998/1999, Lh10 ausschließlich im Studienjahr 1999/2000.

Ein vertrauensvoller Umgang mit allen am Forschungsprozess Beteiligten war für mich schon deshalb von besonders großem Interesse, da die Kooperationsbereitschaft der Lehrenden und der DSH-Lerner eine unerlässliche Voraussetzung für die Durchführung der Studie war. Zwar existiert an der Universität Bielefeld ein internes Papier, nach dem die Kurse für Forschungszwecke geöffnet sein sollen, de facto allerdings wurde diese Möglichkeit in der Vergangenheit nicht besonders intensiv genutzt. In der Regel fanden allenfalls punktuelle Unterrichtsbeobachtungen durch einzelne DaF-Studierende statt. Da meine Besuche jedoch recht häufig sein sollten und die Stunden noch dazu mit einem Audiorekorder aufgezeichnet wurden, hätte der durchaus nachvollziehbare Eindruck entstehen können, dass hiermit quasi „nebenbei“ auch noch das Unterrichtsverhalten der einzelnen Lehrenden dokumentiert werden sollte. Sicherlich hat jeder Lehrende seine ganz individuelle Meinung, was die Beobachtung und „Beforschung“ seines Unterrichts betrifft. Nach eigener Beobachtung scheint mir jedoch unstrittig, dass viele Betroffene sehr sensibel auf diesen Aspekt reagieren.

Der Aufbau einer vertrauensvollen Kooperationsbasis war letztendlich in entscheidendem Maße dafür verantwortlich, dass die Datenerhebung wie von mir geplant, durchgeführt werden konnte.

Die Lehrenden waren jedoch nicht im Detail über mein Erkenntnisinteresse hinsichtlich mündlicher Fehlerkorrekturen unterrichtet. Hiermit meine ich Informationen über die für mich relevanten Variablen mündlicher Korrektursequenzen wie Korrekturzeitpunkt, Korrekturtyp etc. Allerdings wurden von ihnen auch keine weitergehenden diesbezüglichen Informationen eingefordert.

Nicht auszuschließen ist, dass die Häufigkeit mündlicher Fehlerkorrekturen in den von mir besuchten Unterrichtsstunden durch mein Forschungsvorhaben beeinflusst wurde. Durch die Kenntnis des Forschungsgegenstandes war den Lehrenden bewusst, dass die Existenz von Fehlerkorrekturen von zentraler Bedeutung für mich war. Daher vermute ich, dass bei der Planung der von mir besuchten Unterrichtsstunden des öfteren Passagen „eingebaut“ wurden, in denen die Fehlerkorrektur ein fester Bestandteil war. Bestätigt wurde ich in dieser Vermutung durch die Tatsache, dass ich mehrmals von verschiedenen Lehrenden nach der Stunde gefragt wurde, ob der Unterricht für meine Forschungszwecke nützlich gewesen sei, oder auch ganz direkt, ob im Unterricht genügend „brauchbare“ Fehlerkorrekturen vorhanden gewesen seien. Eine solche „Manipulation“ des Unterrichts ließ sich allerdings nicht verhindern. Mein zentrales Erkenntnisinteresse bestand in der Untersuchung der Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen auf den kurzzeitigen Spracherwerb, die Datenerhebung wurde in „authentischem“ Fremdsprachenunterricht durchgeführt. Für die Beantwortung der Forschungsfragen war es nicht von Belang, ob die Lehrenden, aufgrund ihres Wissens um den Untersuchungsgegenstand, während meiner Unterrichtsbeobachtungen von ihrem gewöhnlichen Korrekturverhalten abwichen oder nicht. Jedes Korrekturverhalten war für die Beantwortung der Forschungsfragen in gleichem Maße nützlich.

Den Lernern wurde von meiner Seite aus zunächst nicht mitgeteilt, dass die Korrektursequenzen im Unterricht für mich von vorrangigem Interesse waren. Durch diese Zurückhaltung sollte verhindert werden, dass den Lernern während dieser Sequenzen bewusst wurde, dass sie gerade zum für mich maßgeblichen Forschungsgegenstand avancierten und sie somit vielleicht gehemmt oder in anderer Weise nicht „authentisch“ reagierten. Im Verlauf der Forschungsphase wurde jedoch publik, sei es durch die Lehrenden oder aber auch durch gezielte Nachfragen der Lerner, dass mein besonderes Interesse den mündlichen Fehlerkorrekturen galt.⁴²

Die Unterrichtsstunden wurden von mir komplett auf Audiocassette mitgeschnitten.⁴³ Zudem wurden während der Stunden Notizen zu den relevanten Korrektursequenzen angefertigt. Nicht alle der von mir während des Unterrichts notierten Korrektursequenzen fanden dann auch Aufnahme in das ausgewertete Datenkorpus. In diesen Fällen wurde bei der späteren Überprüfung dieser Sequenzen festgestellt, dass in ihnen kein Fehler bzw. keine Korrektur gemäß der von mir zugrunde gelegten Definitionen vorlag. Die Transkriptionen aller in der Auswertung berücksichtigten Korrektursequenzen befinden sich im Anhang dieser Arbeit.

2.4.2 Lehrendeninterview

Die semi-strukturierten Lehrendeninterviews wurden nach individueller Absprache zwischen den Lehrenden und mir durchgeführt. Sie dauerten unterschiedlich lang, zwischen ca. 40 und 60 Minuten, in Abhängigkeit von der Ausführlichkeit der Antworten und dem Umfang der sich aus Anknüpfungspunkten ergebenden weiteren Diskussion. Die Prämisse war, die Gespräche zwar nicht ausufern zu lassen, aber sämtliche für beide Gesprächspartner relevanten Diskussionspunkte so ausführlich wie nötig zu erörtern, vor allem dann, wenn bei Verständnisproblemen ein Konsens herbeigeführt werden musste. Damit sollte sichergestellt werden, dass zwischen Forscher und Lehrendem ein gemeinsames Verständnis der Thematik erzielt wurde.

Als Grundlage für die Interviews diente ein Raster von acht Leitfragenkomplexen. Nicht alle Leitfragenkomplexe fokussierten auf die dieser Studie zugrunde liegenden Forschungsfragen. Drei Leitfragenkomplexe dienten der Elizitierung von Lehrendenmeinungen zu

⁴²Es erscheint mir nach meinen Eindrücken nur schwer vorstellbar, dass diese Tatsache eine die Untersuchungsergebnisse verfälschende Wirkung gehabt hat. Es ist wohl zutreffend, dass einigen Lernern während oder nach einer Korrektursequenz bewusst wurde, dass sie in diesem Augenblick Gegenstand meines Forschungsinteresses waren. Blicke und Gesten, manchmal auch ganz dezidierte Bemerkungen hierzu (zum Teil in unmittelbarer zeitlicher Nähe zur Korrektursequenz, manchmal auch nach dem Unterricht oder zu einem noch späteren Zeitpunkt) machten dies deutlich. Diese Lerner bestätigten mir auf Nachfrage jedoch, dass ihr Verhalten während der Korrektursequenzen davon nicht beeinflusst wurde.

⁴³Videoaufnahmen wären zwar möglich gewesen, hätten aber keinen zusätzlichen Nutzwert erbracht, da Korrekturmaßnahmen, die auf Mimik und Gestik beruhten, nicht einbezogen wurden.

fremdsprachenerwerbsforschungsrelevanten Bereichen (Bewusstheit über das eigene Korrekturverhalten, Einschätzung der Konstanz und Häufigkeit des eigenen Korrekturverhaltens), die nicht im Fokus dieser Untersuchung standen. Die übrigen fünf Leitfragenkomplexe dienten zur Beantwortung der oben erwähnten dritten und vierten Forschungsfrage.

Die Leitfragenkomplexe lauteten im Einzelnen:

Was fällt Ihnen ganz allgemein zu mündlichen Fehlerkorrekturen ein?

An die Antworten auf diese offene Frage waren keine speziellen Erwartungen geknüpft. Die Lehrenden sollten diejenigen Aspekte thematisieren, die ihnen im Zusammenhang mit mündlichen Fehlerkorrekturen erwähnenswert erschienen.

Auf welchen sprachlichen Ebenen korrigieren Sie Fehler? Welche Aspekte sind für Ihre Korrekturen auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen maßgebend?

Die unterschiedlichen sprachlichen Ebenen wurden beispielhaft benannt (Syntax, Lexik, Phonologie etc.). Die Lehrenden sollten darlegen, ob, und wenn ja, inwieweit sie Fehler auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen nach unterschiedlichen Gesichtspunkten korrigieren und welches die Gründe für ein solches Verhalten sind.

Präferieren Sie bestimmte Korrekturzeitpunkte? Begründen Sie Ihre Meinung!

Die verschiedenen Korrekturzeitpunkte wurden erläuternd definiert. Die Lehrenden sollten darlegen, ob, und wenn ja, aus welchen Gründen sie unterschiedliche Korrekturzeitpunkte präferieren.

Präferieren Sie bestimmte Korrekturtypen? Begründen Sie Ihre Meinung!

Die verschiedenen Korrekturtypen wurden erläuternd definiert und an Beispielen illustriert. Die Lehrenden sollten darlegen, ob, und wenn ja, aus welchen Gründen sie unterschiedliche Korrekturtypen präferieren.

Was ist Ihrer Meinung nach die Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen? Begründen Sie Ihre Meinung!

Die Lehrenden sollten darlegen, welche Wirkungen sie sich von mündlichen Fehlerkorrekturen erhoffen und worauf sich ihr Urteil hierzu stützt.

Um die den Lehrenden zugesicherte Anonymität nicht zu gefährden, ist es nicht möglich, in dieser Arbeit die vollständigen Interviews wiederzugeben.

2.4.3 Lernerfragebogen

Der Lernerfragebogen wurde in allen von mir besuchten Kursen jeweils in der vierten Unterrichtswoche im Wintersemester verteilt. Er umfasste insgesamt 16 Fragen. Wie beim Lehrendeninterview fokussierten nicht alle Fragen auf die Elizitierung von Lerneraussagen zur Beantwortung meiner Forschungsfragen. Der inhaltliche Rahmen des Fragebogens wurde mit Absicht weiter gefasst, um einerseits einen Gesamtkontext fremdsprachlicher Lernerfahrungen zu ermitteln und andererseits Lerneraussagen zu weiteren fremdsprachenerwerbsforschungsrelevanten Bereichen zu sammeln, die in dieser Studie nicht weiter verfolgt werden (z.B. Vorerfahrungen als Einflussfaktor auf das Fremdsprachenlernen, *noticing*, Lernstrategien etc.). Für die Rückgabe der Fragebögen wurde kein bestimmtes Datum vorgegeben, es wurde lediglich von mir die Bitte geäußert, die Bögen mit dem Vornamen zu versehen und im Zeitraum des laufenden Sprachkurses zurückzugeben. Die Rückgabe der Fragebögen erstreckte sich in allen Kursen über einen Zeitraum zwischen wenigen Tagen und einigen Wochen. Insgesamt erhielt ich von 116 verteilten Fragebögen 100 zurück, wobei nicht alle Lerner immer sämtliche Fragen beantworteten. Ein Exemplar des Fragebogens befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

2.4.4 Retrospektionen

Die Retrospektionen dienten zur Erprobung ihrer forschungsmethodologischen Angemessenheit im Hinblick auf die Ermittlung der Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen auf den langzeitigen Fremdsprachenerwerb.

Sie fanden im Anschluss an die Identifizierung der Korrektursequenzen aus den Unterrichtsbesuchen des Wintersemesters 1999/2000 statt, in einem Zeitraum von ca. sechs bis zwölf Wochen nach der Korrektur im Unterricht. Hierzu wurden zwischen den Lernenden und mir in individueller Absprache Termine vereinbart. Auch die Teilnahme an den Retrospektionen erfolgte auf freiwilliger Basis.

Von den 81 für eine Retrospektion potenziell zur Verfügung stehenden Korrektursequenzen (Korrektursequenzen 184 bis 264) liegen für elf von ihnen keine Retrospektionen vor. Diese wurden von mir erst im Zuge einer nochmaligen, nachträglichen Auswertung der Audiobänder im Anschluss an die Retrospektionen „entdeckt“. Sie wurden dem Datenkorpus ergänzend hinzugefügt und für die Analyse der Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen auf

den kurzzeitigen Spracherwerb berücksichtigt. Alle Retrospektionen wurden in voller Länge auf Audiocassette aufgezeichnet. Die Transkriptionen befinden sich im Anhang dieser Arbeit.

Einer Retrospektion lagen maximal sieben Leitfragen zugrunde. Die zweite, dritte und siebte Leitfrage waren optional (die zweite Leitfrage setzte die Identifizierung eines Fehlers im Anschluss an die erste Leitfrage voraus, die dritte Leitfrage kam lediglich bei Korrekturen von Grammatikfehlern zum Einsatz, die siebte ausschließlich bei *Recast*-Korrekturen).

Idealtypisch liefen die Retrospektionen folgendermaßen ab:⁴⁴

Dem Lerner wurde zunächst die Audioaufzeichnung der Korrektur bis zu dem Punkt vorgespielt, an dem der Lehrende korrigierend eingegriffen hatte. Falls der Lerner Probleme mit der akustischen Identifizierung bestimmter sprachlicher Elemente hatte, wurde dieser Vorgang beliebig oft wiederholt, solange bis der Lerner die gesamte Passage akustisch verstanden hatte. Darüber hinaus wurde ihm bei Bedarf auch immer mitgeteilt, um welchen Sprecher es sich jeweils handelte. Nachdem ein Konsens über den genauen Wortlaut der sprachlichen Äußerungen herrschte, wurde die erste Leitfrage gestellt. Sie lautete:

Haben Sie einen Fehler erkannt? Wenn ja, können Sie ihn benennen?⁴⁵

Falls der Lerner den vom Lehrenden korrigierten Fehler, einen anderen Fehler oder auch nur einen vermeintlichen Fehler zu erkennen glaubte und benannte, schlossen sich die zweite und, im Falle eines Grammatikfehlers, auch die dritte Leitfrage an:

Können Sie den Fehler korrigieren? Können Sie die zugehörige Regel benennen?

Wenn der Lerner die korrekte Form benennen konnte, wurde dies als Manifestation langzeitigen Spracherwerbs gewertet. Die dritte Leitfrage sollte Aufschluss darüber geben, ob langzeitiger Spracherwerb bei Grammatikfehlern mit einem Bewusstsein über die zugrunde liegende sprachliche Regel einhergeht.

Falls der Lerner im Anschluss an die erste Leitfrage keinen Fehler identifizieren konnte, wurde die Retrospektion mit der vierten und fünften Leitfrage fortgeführt:

⁴⁴Bei der Auswertung der Retrospektionen wurden in einigen Fällen kleinere Abweichungen von diesem Ablaufplan festgestellt, z.B. wurden in wenigen Fällen nicht alle vorgesehenen Fragen gestellt.

⁴⁵Auch die Lerner aus den DSH-Kursen wurden von mir geduzt.

Können Sie sich noch an die Unterrichtssituation erinnern? Können Sie sich daran erinnern, auf welche Art und Weise der Lehrende korrigiert hat?

Diese Fragen könnten dazu dienen, Korrelationen zwischen langzeitigem Spracherwerb und Aufmerksamkeit, *noticing* etc. herzustellen.

Nach Erörterung dieser Fragen wurde den Lernern anschließend die komplette Korrektur vorgespielt und die Retrospektion mit der sechsten Leitfrage fortgeführt und, außer bei einer Korrektur mit einer *recast*, auch beendet:

Können Sie sich daran erinnern, wie Sie die Korrektur empfunden haben?

Dies Frage könnte dazu dienen, Korrelationen zwischen der individuellen Empfindung einer Korrektur durch den Fremdsprachenlerner und ihrer Wirkung zu bestimmen. Die im Interview mit Lh2 von dieser Lehrenden thematisierte „individuelle Begegnung“ eines Lerners mit einem Fehler könnte vielleicht über eine solche Frage zum Ausdruck kommen.

Falls es sich bei dem Korrekturtypen um eine *recast* handelte, wurde die Retrospektion mit der siebten Leitfrage beendet:

Haben Sie diese Korrektur auch als Korrektur empfunden?

Nachdem in verschiedenen Studien (Lyster 1998a, Oliver 2000) Zweifel darüber geäußert wurden, ob die Korrekturfunktion von *recasts* von Lernern überhaupt erkannt wird, könnte sich über eine solche Frage die diesbezüglich herrschende Unsicherheit auflösen lassen. Ergebnisse zur Wirksamkeit von *recasts* sollten dann eindeutiger interpretierbar sein.

2.5 Datenanalyse

Die Analyse der Daten erfolgte auf der Basis des Fehlerkorrekturmodells von Lyster (1998b), welches auf dem in Lyster/Ranta (1997) entwickelten Fehlerkorrekturmodell aufbaut und dieses geringfügig weiter entwickelt (Abb.1).

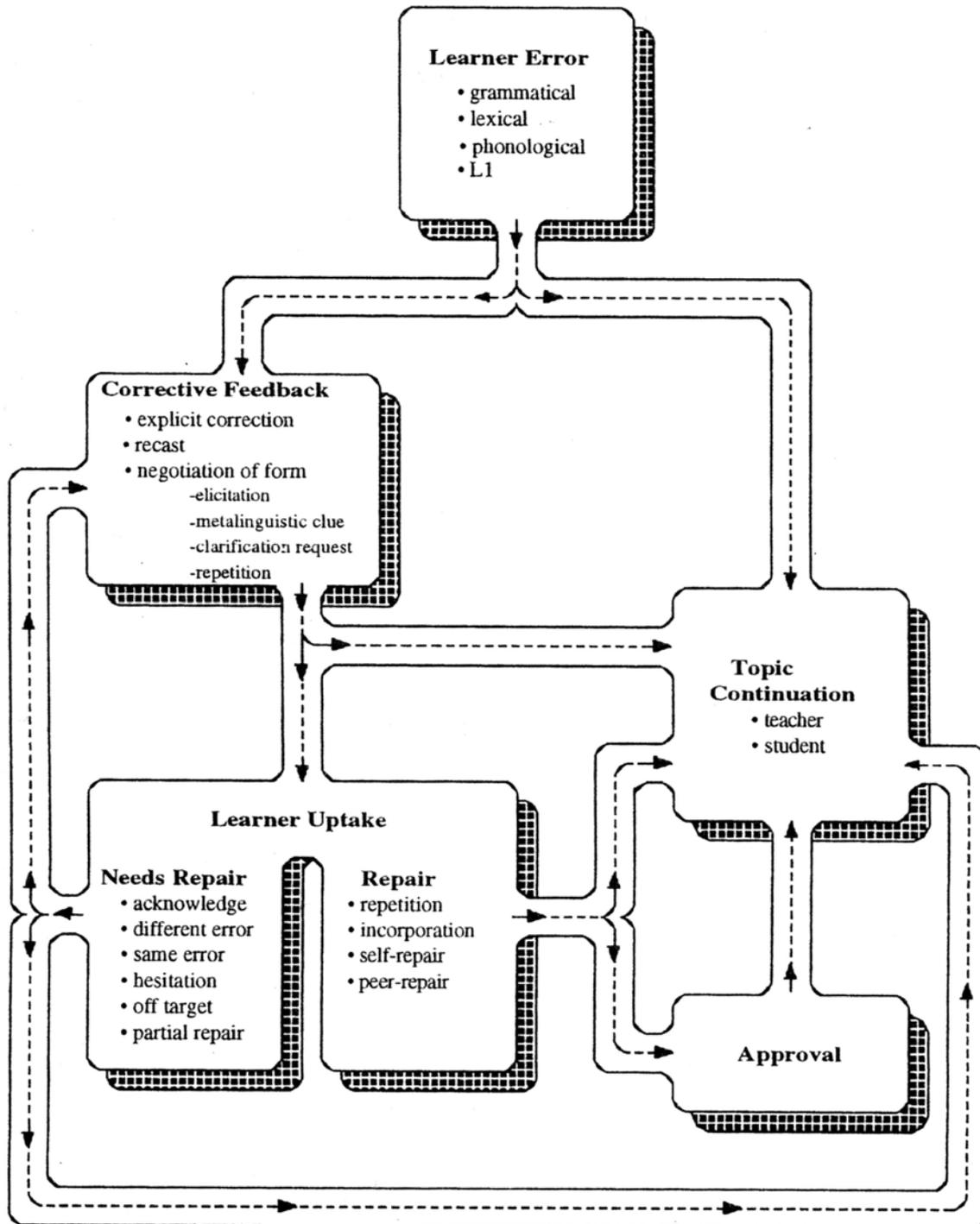


Abb. 1

"The model is to be read as a flowchart presenting a series of either/or options that together constitute an error treatment sequence. This error treatment sequence constitutes the main unit of analysis" (Lyster/Ranta 1997:44).

Ausgangspunkt einer Korrektursequenz ist demnach eine Lerneräußerung, die zumindest einen Fehler enthält. Auf diesen Lernerfehler reagiert der Lehrende entweder mit korrekktivem Feedback oder aber der Unterricht wird unter Ignorierung des Fehlers vom Lehrenden oder einem Lerner fortgeführt. Falls der Lehrende korrektives Feedback bereitstellt, hat der Lerner die Option auf dieses Feedback zu reagieren (*learner uptake*) oder die Korrektur zu ignorieren und mit dem Thema des Unterrichts fortzufahren. Für den Fall, dass der Lerner sich dafür entscheidet auf die Korrektur mit *uptake* zu reagieren, so ist an dieser Stelle zwischen erfolgreichem und nicht erfolgreichem *uptake* zu unterscheiden (*repair* bzw. *needs repair*). Bei nicht erfolgreichem *uptake* kann der Lehrende darauf mit einer Wiederholung bzw. Variante des korrektiven Feedbacks reagieren oder aber den nicht erfolgreichen *uptake* ignorieren und mit dem Unterricht fortfahren. Bei einem erfolgreichen Lerner-*Uptake* hat der Lehrende ebenfalls zwei Optionen: Er kann ihn zustimmend kommentieren oder aber sofort mit dem Unterricht fortfahren.

2.5.1 Fehlerdefinition

In der Fachliteratur finden sich unterschiedliche Fehlerdefinitionen. Kleppin (1998) nennt fünf Kriterien (Korrektheit, Verständlichkeit, Situationsangemessenheit, unterrichtsabhängige Kriterien, Flexibilität und Lernerbezogenheit), denen sie zehn gängige Fehlerdefinitionen zuordnet.

Meine Daten wurden im Rahmen fremdsprachenunterrichtlicher Interaktionen erhoben und demgemäß war es der Lehrende, der definierte, was als falsch bezeichnet wurde. Entsprechend ist zunächst Kleppins Definition G (Kleppin 1998:21) für mich maßgebend:

„Ein Fehler ist das, was ein Lehrer als Fehler bezeichnet“.

Zu erwarten (und zu hoffen) ist, dass gleichzeitig dann auch Definition I gegeben ist:

„Ein Fehler ist das, was gegen die Norm im Kopf des Lehrers verstößt“ (Kleppin 1998:21).⁴⁶

Ich räume ein, dass diese Kriterien sicherlich kritisch betrachtet werden müssen:

„Bei der Definition G haben wir es sogar nur mit der Norm des Lehrers zu tun. Dies mag in der Unterrichtswirklichkeit sogar Realität sein. Was der Lehrer als falsch bezeichnet, wird in der Regel als Fehler gewertet - doch wer kontrolliert eigentlich die Norm, die der Lehrer im Kopf hat (Definition I)? Wie ist sie entstanden? In welchem Verhältnis steht sie zu anderen Normen?“ (Kleppin 1998:21).

⁴⁶Normalerweise sollte die Lehrperson nur das als Fehler bezeichnen, was gegen eine Norm in ihrem Kopf verstößt. Es gibt jedoch Anzeichen dafür, dass dieses nicht immer der Fall ist. Stenson (1974) und Edmondson (1983, 1986) diskutieren solche „lehrerinduzierten“ Fehler.

Wenn man sich dem Untersuchungsgegenstand jedoch in dem von mir gewählten Erhebungskontext nähert, dann lässt sich diese Realität der Unterrichtswirklichkeit nicht umgehen. Dementsprechend sind diese Kriterien nicht im eigentlichen Sinne von mir gewählt worden, sondern sie sind ein von der Unterrichtswirklichkeit nicht abzukoppelndes Element. Zusätzlich sollten die von mir ausgewerteten Korrektursequenzen auch das Kriterium Korrektheit erfüllen. Die zugehörigen Definitionen bei Kleppin (1998:20f) lauten für dieses Kriterium:

„Ein Fehler ist eine Abweichung von einem Sprachsystem“ (Definition A).

„Ein Fehler ist eine Abweichung von der geltenden linguistischen Norm“ (Definition B).

„Ein Fehler ist ein Verstoß dagegen, wie man innerhalb einer Sprachgemeinschaft spricht und handelt“ (Definition C).

Kleppin äußert auch hierzu schwerwiegende Bedenken. Bezogen auf die Definitionen A und B stellt sie fest:

„Kritisiert wurde bei dem Begriffspaar Sprachsystem/Sprachnorm vor allem die sich dahinter verbergende Annahme, es gäbe so etwas wie ein formales, vom Individuum unabhängiges Regelsystem und eine allseits akzeptierte linguistische Norm einer Sprache. Aber woher kommt eigentlich dieses Regelsystem bzw. diese existierende Norm? Wer entscheidet darüber? Existieren Sie eventuell nur im Kopf des Linguisten, der die Sprache analysiert?“ (Kleppin 1998:20).

In Bezug auf Definition C merkt sie an:

„...wird in der Definition C davon ausgegangen, dass es so etwas wie einen allgemein gültigen Sprachgebrauch gibt. Diesen Definitionen entsprechend müsste eine vollständige und „wertneutrale“ Beschreibung von Sprache in unterschiedlichen Regionen und unterschiedlichen sozialen Schichten vorliegen, anhand derer man die Lerneräußerungen überprüfen kann. Man würde also eine deskriptive (beschreibende) Norm als Vergleichsgröße annehmen. Sie können sich vorstellen, dass eine solche deskriptive Norm im Unterrichtseinsatz nicht handhabbar ist. Der Lernende würde sicherlich völlig verwirrt, präsentierte man ihm von Anfang an die unterschiedlichsten sprachlichen Möglichkeiten und Varianten“ (Kleppin 1998: 20).

Dieser Vorbehalte ungeachtet, habe ich diese Korrektheitskriterien zusätzlich in die Auswahl der für das Datenkorpus zu berücksichtigenden Korrektursequenzen einfließen lassen. Zur Beantwortung der Forschungsfragen ist es nicht von Belang, unter Berücksichtigung welcher Fehlerdefinitionen die Auswahl der dem Datenkorpus zugrunde liegenden Korrektursequenzen getroffen wurde; entscheidend ist, dass allen Korrektursequenzen dieselben Fehlerdefinitionen zugrunde liegen.

2.5.2 Fehlerklassifikation

In meiner Studie wurden drei Fehlertypen analysiert, nämlich grammatische, (morphologische, syntaktische, morphosyntaktische), lexikosemantische und pragmatische Fehler.

Der (selten vorgekommene) Gebrauch der Erstsprache stellt in meinen Augen keinen wirklichen Fehler dar;⁴⁷ inhaltliche Fehler fanden keine Berücksichtigung, weil sie in keinem Zusammenhang mit den sprachlichen Ebenen stehen.

Obwohl ich ihre Wichtigkeit und Korrekturwürdigkeit nicht anzweifeln möchte, wurden auch Aussprachefehler nicht einbezogen. Bei Fehlern auf der phonetisch/phonologischen Sprachebene scheint es mir fast unmöglich zu sein, eine auch nur annähernd „objektive“ Analyse im Hinblick darauf durchzuführen, ob eine Lerneräußerung gegen oben erwähnte Korrektheitskriterien verstoßen hat oder nicht. Ebenso schwierig erscheint es mir zu entscheiden, ob der Lerner-*Uptake* nun zielsprachenkonform-erfolgreich oder eben nicht zielsprachenkonform, und also nicht erfolgreich war. Darüber hinaus können auf dieser Sprachebene Abweichungen derart fein graduiert sein, dass sie von einer Aufnahmeapparatur nicht ausreichend erfasst und wiedergegeben werden können. Selbst Angaben zur Inter-Rater-Reliabilität lassen sich unter solchen Umständen kaum glaubwürdig vermitteln. Zusätzlich habe ich festgestellt, dass sich das Verfahren der Retrospektion als völlig ungeeignet für eine Identifizierung von Fehlern auf der phonetisch/phonologischen Ebene erwiesen hat. Nach meiner Erfahrung werden sich Retrospektionen zur Ermittlung langzeitigen Spracherwerbs für Fehler auf dieser Sprachebene kaum sinnvoll verwenden lassen, da bei keiner einzigen der von mir durchgeführten Retrospektionen ein Lerner einen Fehler auf der phonetisch/phonologischen Ebene vermutet hatte. Explizite Hinweise zur Sprachebene eines zu identifizierenden Fehlers würden jedoch die Validität des Verfahrens unzumutbar beeinträchtigen.

Der Verzicht auf eine Analyse phonetisch/phonologischer Fehler sollte jedoch keinesfalls dahingehend interpretiert werden, dass eine solche Analyse von keinem forschungstheoretischen Interesse wäre; allein eine adäquate Operationalisierung bereitet große Schwierigkeiten.

Aufgrund der hohen Wahrscheinlichkeit kontroverser Standpunkte hinsichtlich der Zuordnung bestimmter Fehlerarten zu den Kategorien grammatische bzw. lexikosemantische

⁴⁷Lyster/Ranta (1997) und Lyster (1998b) nehmen den Gebrauch der Erstsprache als eigenständigen Fehlertyp in ihr Korrekturmodell auf, da ihnen bei der Analyse des Unterrichts von Immersionsklassen dieser Aspekt interessant erschien.

Fehler, entschloss ich mich zur Heranziehung von „Expertenurteilen“. Kleppin (1998:45ff) nimmt eine Aufteilung der gegen die Sprachrichtigkeit verstoßenden Fehler in 20 Fehlerarten vor. Vier hauptamtliche Lehrende des Faches Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bielefeld wurden von mir dazu befragt, ob sie diese Fehlerarten der grammatischen oder der lexikosemantischen Kategorie zuordnen.⁴⁸

Einstimmig fiel das Urteil bei lediglich neun Fehlerarten aus: „Falscher syntaktischer oder semantischer Bezug“, „falscher Kasus“, „Satzbau“, „Satzstellung“ und „Umstellungen“ wurden als grammatische Fehler bewertet; „falscher Ausdruck“, „falsches Modalverb“, „falsche Wortwahl“ und „nicht existierende Formen von Verben, Adjektiven oder Substantiven“ galten einstimmig als lexikosemantische Fehler.

In sieben Fällen gab es eine Mehrheit im Verhältnis von drei zu einer Stimme. Daraufhin habe ich die „Verwendung des falschen Artikels“, die „Verwendung des falschen Genus“, „falscher Modusgebrauch“, „falscher Tempusgebrauch“ und das „Fehlen von Elementen“ als grammatische Fehler bewertet, die „Verwendung der falschen Präposition“ sowie die „Verwendung der falschen Konjunktion“ als lexikosemantische Fehler.

Besonders strittig waren zwei Fehlerarten, der „falsche Pronomengebrauch“ und „überflüssige und damit zu streichende Elemente“. „Falscher Pronomengebrauch“ wird von mir als lexikosemantischer Fehler betrachtet (bei einem Stimmenverhältnis von zwei zu eins; ein Lehrender enthielt sich hier der Stimme); „überflüssige Elemente, die zu streichen sind“ (Beispiel: *Ich bin seit einem Tag zu Hause geblieben* anstatt *ich bin seit einem Tag zu Hause*, Kleppin 1998:47) wurden von den Ratern jeweils zweimal der grammatischen bzw. der lexikosemantischen Kategorie zugeordnet. Letztendlich habe ich mich entschlossen, solche Fehler der lexikosemantischen Kategorie zuzuordnen (siehe z.B. Korrektur 193 aus dem Datenkorpus).

2.5.3 Korrekturtypen

Ebenso wie bei Lyster/Ranta (1997), Lyster (1998b) und auch Ellis/Basturkmen/Loewen (2001) wurde in der Untersuchung nach sechs verschiedenen Korrekturtypen unterschieden, die sich durch ihre spezifischen Merkmale eindeutig voneinander abgrenzen lassen. Dies waren:

⁴⁸Es wurde das Urteil der Lehrenden für lediglich 18 der 20 Kategorien ermittelt, da Rechtschreibung und Zeichensetzung für Korrekturen mündlicher Fehler nicht relevant sind. Bei der Konfrontation mit den von Kleppin gewählten Bezeichnungen für unterschiedliche Fehlerarten und den dazu angegebenen Beispielen waren nicht immer alle Lehrenden mit der gewählten Kategorisierung einverstanden. Letztendlich muss im Rahmen dieser Untersuchung akzeptiert werden, dass ohne das Urteil des Fehlerproduzenten selbst, also des Lernalters, die „Fehlerquelle“ einiger Lernerassagen in mehrdeutiger Weise beurteilt werden kann.

1. die explizite Korrektur

In diesem Fall liefert der Lehrende die korrekte Form, wobei er unmissverständlich anzeigt, dass in der Lerneräußerung ein Fehler vorliegt.

Beispiel: Korrektur 16⁴⁹

Le11: **er ist unbekannter künstler** aber er malt er malt so wie malt so wie als ob er van gogh

Le11: wäre

aL: er ist ein unbekannter künstler

Lh2: **ein unbekannter künstler ja der unbestimmte**

Lh2: **artikel muss da hinein alles andere war korrekt**

2. die recast

Eine *recast* umfasst die komplette oder teilweise Reformulierung einer fehlerhaften Lerneräußerung, unter Auslassung bzw. „Verbesserung“ des Fehlers. *Recasts* sind im Allgemeinen impliziter Natur, indem sie keine direkten Hinweise auf die Fehlerhaftigkeit einer Lerneräußerung enthalten. Es gibt jedoch Unterschiede in der Auffälligkeit (*saliency*) von *recasts*; manche *recasts* beziehen sich lediglich auf ein Wort, wohingegen andere umfangreichere Lerneräußerungen reformulieren.

Beispiel: Korrektur 2

Le9: diese wort eh besteht aus eh zwei namen **press** und meldung

Lh3: **presse**

3. die Klärungsnachfrage

Die Klärungsnachfrage zeigt an, dass eine Lerneräußerung gegen eine sprachliche Norm verstößt und eine reformulierende Wiederholung der Äußerung erwünscht ist.

Beispiel: Korrektur 250

Le106: je mehr man ausgeben kann **desto eine** bessere wohnung kann man bekommen

Lh8: **noch**

Lh8: **mal laut und deutlich**

⁴⁹Der Fehler des Lerners und das korrektive Feedback des Lehrenden sind in Fettdruck dargestellt.

4. das metalinguistische Feedback

Das metalinguistische Feedback beinhaltet Kommentare, Informationen oder Nachfragen, die sich auf die Verstöße gegen die sprachliche Norm beziehen, ohne dabei explizit die korrekte und vom Lehrenden erwünschte Form zu nennen.

Metalinguistische Kommentare zeigen ganz allgemein an, dass in der vorausgegangenen Lerneräußerung etwas falsch war (z.B. „Da war ein Fehler“).

Metalinguistische Informationen beinhalten sowohl grammatische Metasprache, die sich auf die Eigenschaften des Fehlers bezieht (z.B. „Denken Sie an das Genus!“), als auch, im Falle eines lexikalischen Fehlers, Definitionen oder Beschreibungen von Wörtern.

Auch metalinguistische Nachfragen beziehen sich auf ein Merkmal des Fehlers, versuchen aber einen Kommentar des Lerners zu elizitieren (z.B. „Welches Genus müssen Sie hier verwenden?“).

Beispiel: Korrektur 261

Le102: **das** kassettenrecorder ist nicht nur zu teuer sondern er hat auch einen schlechten klang

Lh8: **welcher artikel bei kassettenrecorder**´

5. die Elizitierung

Elizitierungen können in drei verschiedenen Formen vorkommen.

Zunächst kann der Lehrende versuchen, die korrekte Vervollständigung der von ihm bis zu dem Lernerfehler wiederholten fehlerhaften Lerneräußerung zu elizitieren. Solchen Elizitierungsversuchen werden oftmals metalinguistische Kommentare oder eine Wiederholung der fehlerhaften Lerneräußerung mit veränderter, meist fragender Intonation vorangestellt (z.B. „Nein, nein. Hier steht...“).⁵⁰ Außerdem können Fragen gestellt werden, mit dem Ziel die korrekte Form zu elizitieren (z.B. „Wie heißt das?“). Eng damit verbunden ist die dritte Variante, die Aufforderung, die Äußerung noch einmal zu formulieren.

⁵⁰Solche Konstellationen sind für eine *Uptake*-Analyse ungeeignet, weil sich keine eindeutige Zuordnung eines Fehlertyps zu einem Korrekturtyp vornehmen lässt. Bei einer aufeinanderfolgenden Verwendung mehrerer Korrekturtypen zur Korrektur eines Lernerfehlers kann nicht ermittelt werden, auf welchen Korrekturtyp ein eventuell erfolgreicher Lerner-*Uptake* zurückzuführen ist. Auch in meinem Datenkorpus wurden besonders das metalinguistische Feedback und die Elizitierung recht häufig in Kombination mit einem oder mehreren anderen Korrekturtypen verwendet.

Beispiel: Korrektur 257

Le99: entweder erhält meine mutter jetzt eine stelle als sekretärin oder sie **gibt** eine neue

Le99: stellenanzeige in der zeitung auf

Lh8: **in der zeitung**

6. die Wiederholung

Hierbei handelt es sich um die Wiederholung der fehlerhaften Lerneräußerung, wobei der Lehrende anzeigt, dass eine Korrektur notwendig ist. In den meisten Fällen geschieht dies durch eine veränderte Intonation, denkbar wäre aber auch ein fragender Blick etc.

Beispiel: Korrektur 117

Le25: und dann wird er nicht **reingeschleppt** obwohl nein nicht

Lh5: **reingeschleppt'**

Le25: reingeschleppt ist ein bisschen schwierig reingelassen

Eine kurze Erläuterung zur Auswahl und Unterscheidung gerade dieser Korrekturtypen scheint mir an dieser Stelle angemessen zu sein.

In der wissenschaftlichen Literatur gibt es zunehmend Belege dafür, dass zumindest die Formaushandlungskorrekturtypen (Klärungsnachfrage, metalinguistisches Feedback, Elizitierung, Wiederholung) dem Lerner die Möglichkeit eröffnen, bereits existierendes, deklaratives Wissen über die Zielsprache weiter zu automatisieren (McLaughlin 1987, Hulstijn 1990) und durch die aktive Auseinandersetzung mit seinen Fehlern seine Hypothesen über die Zielsprachenkonformität sprachlicher Formen zu revidieren (Swain 1993, Swain 1995). Über den potenziellen Nutzen expliziter Instruktionen (unter Einschluss expliziter Korrekturen) und *recasts* ist an anderer Stelle bereits berichtet worden (vgl. Kap. 1.5). Somit erscheint es mir legitim, auch die Wirkung dieser beiden Korrekturtypen zu betrachten.

2.5.4 Korrekturzeitpunkte

Während bei Lyster/Ranta (1997) und Lyster (1998b) das korrektive Feedback des Lehrenden ausschließlich über den Korrekturtyp definiert wurde, so ist in der vorliegenden Studie zusätzlich eine Klassifizierung des Korrekturzeitpunktes vorgenommen worden. Unterschieden wurden drei Korrekturzeitpunkte: „unterbrechend“, „am Ende einer Lerneräußerung“ sowie „Korrektur zu einem späteren Zeitpunkt“.

Zu Beginn der Untersuchung war darüber hinaus noch die Korrektur am Ende eines Satzes als ein von den anderen zu unterscheidender, eigenständiger Korrekturzeitpunkt vorgesehen. Recht schnell wurde deutlich, dass eine solche zusätzliche Unterscheidung nicht getroffen werden darf.⁵¹ Eine Korrektur am Ende eines Satzes ist in jedem Fall entweder gleichbedeutend mit einer Korrektur am Ende einer Äußerung (wenn es sich bei diesem Satz entweder um den einzigen oder um den letzten Satz der Lerneräußerung handelt) oder aber sie stellt eine unterbrechende Korrektur dar (wenn es sich potenziell nicht um den letzten Satz der Lerneräußerung gehandelt hätte, der Lerner also noch fortfahren wollte). Daher musste während des Abhörens der Audioaufnahmen bei Korrekturen am Ende eines Satzes jedes Mal beurteilt werden, ob es sich um eine unterbrechende Korrektur oder um eine Korrektur am Ende einer Äußerung handelte. Alle Korrekturen am Ende eines Satzes wurden von zwei Ratern unabhängig voneinander zweimal beurteilt. Beim ersten Rating ergab sich eine Übereinstimmungsquote von 70%, beim zweiten Rating erhöhte sich diese Quote auf 84%. Die Kodierung der Korrekturzeitpunkte bei den entsprechenden Korrekturen erfolgte auf der Basis des zweiten Ratings. Für die Korrekturen, bei denen auch nach dem zweiten Rating keine Übereinstimmung erzielt werden konnte, wurde nach wiederholtem Abhören der Aufnahmen eine Konsenslösung gefunden und die Kodierung dementsprechend vorgenommen.

2.5.5 Kurzzeitiger und langzeitiger Spracherwerb

In meiner Studie übernehme ich das *Uptake*-Konzept von Lyster/Ranta (1997) und Lyster (1998b) und nicht das von Ellis/Basturkmen/Loewen (2001). Lerner-*Uptake* bezeichnet in dieser Arbeit ausschließlich die Reaktion von Lernern auf ein korrekatives Feedback von Lehrenden. Zugrunde gelegt wird somit stets eine potenzielle Sequenz aus Fehler, Korrektur und Spracherwerb.

Im Folgenden werde ich bei meiner Analyse den Terminus „kurzzeitiger Spracherwerb“ benutzen, wobei ich mich dabei auf die bereits vorab (vgl. Kap. 1.5.4) erwähnte Definition nach Henrici (1995) beziehe. Kurzzeitiger Spracherwerb wird von mir als Äquivalent zu dem in der anglo-amerikanischen Forschung verwendeten Begriff *repair* (im Sinne eines erfolgreichen Lerner-*Uptake*) verstanden (vgl. Kap. 2.7.1).

⁵¹Diese Erkenntnis stellte sich leider erst nach der Erstellung des Lernerfragebogens ein, daher ist die entsprechende Option im Lernerfragebogen (Frage 10) noch enthalten.

Obwohl ich mit Henrici vollkommen übereinstimme,

„daß der Nachweis eindeutiger ist, wenn das gelernte sprachliche Element wiederverwendet wird, als wenn es nur in Form von Bestätigungssignalen...oder von bloßen Wiederholungen ratifiziert wird“ (Henrici 1995:25)

habe ich mich unter Anerkennung dieser Problematik jedoch dafür entschieden, auch die Korrekturtypen, die dem Lerner lediglich die Möglichkeit einer „bloßen Wiederholung“ einer „ratifizierten Lösung“ bieten, in das Datenkorpus aufzunehmen.

Henrici (1995) bietet zudem noch Definitionen von **mittelzeitigem** und **langzeitigem Erwerb** an:

„ Von **mittelzeitigem** Erwerb spreche ich dann, wenn die ratifizierte Lösung des sprachlichen Problems im weiteren Verlauf einer Diskurseinheit (=Unterrichtsstunde) **erneut/wiederholt** kontextuell korrekt gebraucht wird“ (Henrici 1995:25).

Und zu langzeitigem Spracherwerb:

„**Langzeitiger Erwerb** bedeutet, daß die ratifizierte Lösung des Problems in völlig neuen Kontexten angemessen verwendet wird, die in großem zeitlichen Abstand (mehrere Tage/Wochen) zu der Diskurseinheit liegen, in der sich das sprachliche Problem manifestiert hat“ (Henrici 1995:25).

Während mittelzeitiger Spracherwerb in dieser Studie nicht untersucht wurde, wurde die potenzielle Angemessenheit von Retrospektionen als Datenerhebungsmethode zur Feststellung langzeitigen Spracherwerbs getestet. Henricis Definition von langzeitigem Spracherwerb erscheint mir absolut geeignet für eventuelle zukünftige Studien mit diesem Untersuchungsgegenstand.

2.6 Methodologisch-methodische Anmerkungen

„Eine unverzichtbare Voraussetzung für die empirische Erforschung des Fremdspracherwerbs ist die Beschäftigung mit forschungsmethodologischen Fragestellungen“.

Dieser These von Riemer (2000:93) ist nicht nur uneingeschränkt zuzustimmen, sondern sie wird in neuerer Zeit auch zunehmend in der deutschsprachigen Forschungslandschaft artikuliert (Arbeitsgruppe Fremdspracherwerb Bielefeld 1996a, 1996b; Aguado 2000, Henrici 2001, Müller-Hartmann/Schocker-von Ditzfurth 2001).

Mein Anliegen war es, die Umstände unter denen meine Daten erhoben wurden, für den Rezipienten dieser Studie so nachvollziehbar wie möglich zu gestalten.

Inhaltlich schlieÙe ich mich dabei einem Beitrag von Aguado (2000) an, in dem die Autorin für ein größeres Maß an Transparenz bei der Darstellung empirischer Fremdsprachenerwerbsforschung wirbt. Sie fordert,

„die Diskussion über die auftretenden Probleme nicht nur hinter vorgehaltener Hand, sondern auch öffentlich zu führen. Ziel einer solchen Diskussion ist eine erhöhte Transparenz zum Zweck der Verbesserung des Dialogs zwischen ‚Produzenten‘ (i.e. Forschende und Forschungsteilnehmer) und ‚Rezipienten‘ (i.e. andere Forschende, Forschungsteilnehmer, Praktiker) empirischer Forschung. Auch um Forscherkolleginnen und -kollegen auf mögliche Probleme und Hindernisse aufmerksam zu machen, halte ich es für wichtig, den Forschungsprozess mit all seinen Schwierigkeiten zu reflektieren und zu dokumentieren, Gemeinsamkeiten ‚gescheiterter‘ Forschungen aufzudecken und Lösungen zur Überwindung solcher Schwierigkeiten aufzuzeigen“ (Aguado 2000:120).

An anderer Stelle wird ein Desiderat „zum Zweck der Schaffung von mehr Transparenz bei der Durchführung empirischer Forschung formuliert“:

„Die Darstellungen von Forschungsergebnissen sollten Hinweise auf Überlegungen, Entscheidungen und Kompromisse enthalten, die während der Planung, der Ausarbeitung des Designs, der Durchführung der Studie und der Auswertung der Daten eine Rolle gespielt haben“ (Aguado 2000:128).

Und etwas weiter zur „Ebene der Beziehung zwischen den an empirischer Forschung beteiligten Personen“:

„Es müssen nicht nur die Ausgangsbedingungen eines Forschungsvorhabens und der Zugang zu den Daten ausgehandelt werden; auch während des Forschungsprozesses sind weitere Aushandlungen zwischen den Beteiligten erforderlich - und zwar sowohl auf der Inhalts- als auch auf der Beziehungsebene“ (Aguado 2000:128).

Schließlich resümierend:

„Das hier formulierte Plädoyer für mehr Transparenz erscheint mir unverzichtbar sowohl für eine adäquate Evaluation empirischer Forschungsarbeiten und ihrer Ergebnisse als auch für die Konzeption und Durchführung zukünftiger empirischer Studien...[...] Die Probleme und Entscheidungen, die im Laufe eines Projekts eine Rolle gespielt haben, sollten dokumentiert werden, denn sie liefern wertvolle Kontextinformationen, auf deren Basis die Ergebnisse erst angemessen interpretiert werden können. Und - was noch wichtiger ist - ihre Darstellung ist erforderlich für die Erfüllung der Gütekriterien ‚Nachvollziehbarkeit‘ und damit ‚Replizierbarkeit‘, ‚Akzeptierbarkeit‘ und ‚Transferierbarkeit‘“ (Aguado 2000:129).

Meine Datenerhebung hat nicht unter einer mangelhaften Kooperationsbereitschaft der Forschungsteilnehmer (Lerner und Lehrende) gelitten, aber ich kann bestätigen, dass dies vor allem auch darauf zurückzuführen ist, dass die von Aguado (2000:128) geforderte

„Forschungsvereinbarung“ zwischen Forscher und Forschungsteilnehmer auch in der Praxis existierte, indem ich den Untersuchungsteilnehmern Informationen zu „Gegenstand und Ziel der Untersuchung“, zur „Art der Durchführung und (den) angewandte(n) Methoden“, zu „Art, Grad und Häufigkeit des Einbezugs der Forschungsteilnehmer“ und zur „Art und Menge der Rückmeldung und (des) Umgang(s) mit den gewonnenen Ergebnissen“ zur Verfügung stellte. Mein zentrales Erkenntnisinteresse, die Erforschung der Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen auf den kurzzeitigen Fremdsprachenerwerb, und die diesem Erkenntnisinteresse zugrunde liegende Operationalisierung habe ich interessierten Forschungsteilnehmern erst auf individuelle Nachfrage hin mitgeteilt, aus der Befürchtung heraus, dass ein solches Wissen die Unterrichtssituation vielleicht doch in unzulässigem Maße manipulieren könnte. Nach den gemachten Erfahrungen scheint es mir unumgänglich zu sein, solche Informationen auf Wunsch auch zu liefern. Eine einseitige „Kündigung“ der Forschungsvereinbarung meinerseits hätte die Durchführbarkeit der Studie auf eine harte Belastungsprobe gestellt, ein Scheitern der Durchführung wäre nicht auszuschließen gewesen.

In der wissenschaftlichen Praxis scheinen Mehr-Methoden-Ansätze zur Zeit sehr populär zu sein. Die Vorteile eines solchen Ansatzes werden aktuell u.a. bei Finkbeiner/Koplin (2001:115) dargestellt. Dabei berufen sich die Autorinnen auf eine Reihe relevanter Untersuchungen aus der jüngeren Vergangenheit:

„Grundsätzlich empfiehlt es sich, polymethodisch vorzugehen, das heißt, verschiedene Methoden miteinander zu verbinden (vgl. Finkbeiner 1996; Finkbeiner/Schnaitmann 2000a, 2000b; Grotjahn 1993a, 1993b; Lamnek 1988). Mayring geht davon aus, dass qualitatives und quantitatives Denken in jedem Forschungsansatz enthalten seien (Mayring 1993:9). Dies lässt sich damit begründen, dass bei quantitativen Forschungen z.B. schon die Vorüberlegungen zur Erstellung bestimmter Messinstrumente oder Skalierungen mentalistisch geprägt sind...Auch wenn in jeweiligen Forschungsprojekten eine Schwerpunktsetzung zugunsten der einen oder anderen Methode erfolgen soll, ermöglicht die *Multitrait-Multimethod*-Vorgehensweise, in der Forschung auch als Triangulation bezeichnet (Mayring 1993:112), einen zuverlässigeren Erkenntnisgewinn...Durch verschiedene Instrumente zur Messung desselben Sachverhalts (*multimethod*) sowie die Messung mehrerer Merkmale (*multitrait*) mit demselben Instrument kommt es zur Minimierung von Messfehlern bzw. Effekten (vgl. Finkbeiner 1996, 2000a; Hron 1994; Mayring 1993; Patton 1992). Dies ist zum Beispiel möglich, indem qualitative Daten unter Inbezugsetzung zu quantitativen Daten interpretiert oder umgekehrt quantitative Daten durch qualitative Daten validiert werden“.

Mit Bezug auf Aguado/Riemer (2001) ergänzt Henrici (2001:34):

„Bei einem solchen Vorgehen ist zu berücksichtigen, dass verschiedene Methoden nicht beliebig miteinander kombiniert werden können, ohne dass gleichzeitig Aussagen über ihren jeweiligen Stellenwert in der Untersuchung gemacht werden und ohne dass begründet wird, in welchem Verhältnis die verschiedenen Methoden zum Gegenstand und zueinander stehen“.

Diesen beiden Statements ist im Grunde nichts hinzuzufügen und auch ich plädiere dafür, ein solches Vorgehen zu wählen, wo immer es sich anbietet. Eine erhöhte interne Validität als Folge einer Daten- und/oder Methodentriangulation ist grundsätzlich zu begrüßen.

Auch in meiner Untersuchung kam ein solches Vorgehen zum Einsatz, wobei eine Unterscheidung zwischen Primär- und Sekundärdaten getroffen werden kann.

Als Primärdatenset fungierten in meiner Arbeit die Korrekturen, die aus teilnehmenden Beobachtungen fremdsprachenunterrichtlicher Interaktion generiert wurden. Diese Korrekturen wurden auf die Existenz kurzzeitigen Spracherwerbs hin analysiert und interpretiert.

Als Sekundärdaten wurden Lehrendeninterviews und ein Lernerfragebogen hinzugezogen. Diese ergänzen aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden die quantifizierten Ergebnisse aus den Beobachtungen der unterrichtlichen Interaktionen.

Angesichts der Problematik eine kausale Verbindung zwischen mündlicher Fehlerkorrektur und kurzzeitigem Fremdspracherwerb zu proklamieren, ist zu beachten, dass durch die Hinzuziehung der Sekundärdaten keine zusätzliche Validität im Hinblick auf eine solche Verbindung erwächst. Vielmehr sind die Sekundärdaten im Idealfall dazu geeignet, die subjektiven Theorien von Fremdsprachenlehrern und -lernern in Relation zur ermittelten Wirkung verschiedener am Korrekturprozess beteiligter Variablen zu setzen. Es könnten sich konkrete Anhaltspunkte dafür gewinnen lassen, ob Lerner- und Lehrerurteile zur Wirksamkeit dieser Variablen mit den empirischen Befunden korrespondieren und somit einen brauchbaren **Indikator** für die Wirksamkeit dieser Variablen im Korrekturprozess darstellen. Mit anderen Worten ausgedrückt: Wenn von vornherein negiert wird, dass eine kausale Verbindung zwischen mündlichen Fehlerkorrekturen und kurz- bzw. langfristigem Spracherwerb hergestellt werden kann, dann ist eine Berücksichtigung von Lehrer- und Lernerurteilen nicht wirklich wichtig. In diesem Fall müsste allerdings die Legitimation der entsprechenden Forschungsfelder (Fehlerevaluation, Feedback im Urteil von Fremdsprachenlehrern und -lernern) ernsthaft hinterfragt werden, da diese dann weitestgehend zu reinem Selbstzweck mutieren würden. Denn warum sollten solche Urteile eingeholt werden, wenn nicht mit der

ernsthaften Absicht, den Korrekturprozess zu optimieren, wobei natürlich auch ein genereller Verzicht auf Fehlerkorrekturen eine Optimierung darstellen könnte.

Unterstellt man allerdings, so wie in der vorliegenden Arbeit, die Möglichkeit einer Kausalität zwischen Fehlerkorrektur und Spracherwerb, dann könnten subjektive Theorien von Lehrenden und Lernern als potenzielle Indikatoren für die Wirkung einzelner am Korrekturprozess beteiligter Variablen (Fehlertyp, Korrekturtyp, Korrekturzeitpunkt) hinzugezogen werden. Möglicherweise eignen sie sich für die Erstellung von Hypothesen über Korrelationen zwischen Urteilen und Sprachlernerfolg.

Ein weiterer wichtiger forschungsmethodologischer Aspekt betrifft die Angemessenheit und Leistungsfähigkeit der eingesetzten Datenerhebungsverfahren.

Im Rahmen des an der Universität Bielefeld im Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache etablierten DFG-Projekts „Zur Funktion der mündlichen L2-Produktion und zu den damit verbundenen kognitiven Prozessen für den Erwerb der fremdsprachlichen Sprechfertigkeit“ haben Bärenfänger/Stevenner (2001) einen Kriterienkatalog zur Evaluation von Datenerhebungsverfahren empirischer Fremdsprachenerwerbsforschung erstellt. Der Katalog soll dazu beitragen, dass Forscher ihren Untersuchungsgegenstand explizit benennen, ihre Daten für den Betrachter transparent und nachvollziehbar werden und die Leistungsfähigkeit der Datenerhebungsverfahren im Lichte relevanter Gütekriterien beurteilt werden können. Eine solche Transparenz eröffnet zudem die Basis für Replikationsstudien.

Normalerweise sollte der Kriterienkatalog den betroffenen Forschern Hilfestellungen bei der Planung und Durchführung einer Untersuchung geben, das heißt, er sollte vor Beginn einer Untersuchung in die Planung einfließen. Da die ersten Planungen für meine Studie bis in das Jahr 1998 zurückreichen, haben sich diese naturgemäß nicht an diesem Kriterienkatalog orientieren können. Somit handelt es sich bei der folgenden Darstellung um eine nachträgliche Abgleichung der Durchführung meiner Studie mit den Ansprüchen und Forderungen des Katalogs.

Insgesamt handelt es sich um zehn Kriterien. Im Einzelnen sind dies:

-Kurzbeschreibung des Datenerhebungsverfahrens

Eine solche, von den Autoren geforderte, Kurzbeschreibung der in meiner Studie verwendeten Datenerhebungsverfahren erfolgte in den Kapiteln 2.4.1 bis 2.4.4. Bei drei der vier Datenerhebungsverfahren (Beobachtungen unterrichtlicher Interaktionen,

Lehrendeninterview, Retrospektionen) gehen die Informationen aus Gründen der Nachvollziehbarkeit über den Rang einer Kurzbeschreibung hinaus.

-Informantinnen und Informanten

Bärenfänger/Stevener (2001:17) verweisen darauf, dass Datenerhebungsverfahren nicht immer „in derselben Weise für alle Informantinnen und Informanten geeignet sind“ und erwähnen explizit Parameter wie Alter, Geschlecht, Bildungsgrad oder Nationalität. Diese Faktoren wurden in meiner Studie bei der Auswahl der Untersuchungsteilnehmer nicht berücksichtigt. Ihr eventueller Einfluss auf die Beantwortung der Forschungsfragen wurde nicht untersucht.

Die Zuordnung der Lerner zu den einzelnen Kursen erfolgte aufgrund eines Einstufungstestes. Dabei wurde eine Sprachstandsbestimmung vorgenommen. Hinsichtlich ihrer fremdsprachlichen Kompetenz bildeten die Lerner somit eine recht homogene Gruppe.

Die Mitarbeit an der Studie wurde weder den Lernern noch den Lehrenden vergütet. Da sich alle Teilnehmer freiwillig zur Mitarbeit bereit erklärt hatten, nachdem sie über den dafür notwendigen zeitlichen Aufwand informiert worden waren, hoffe ich nicht, dass ein Mangel an Motivation die Aussagen im Lernerfragebogen bzw. die Statements aus den Lehrendeninterviews „verfälscht“ hat.

-Apparatur

Bärenfänger/Stevener (2001:18) fordern die Art und die „Grenzen der technischen Leistungsfähigkeit“ des oder der Geräte offenzulegen.

„Auch entscheidet die verwendete Apparatur über das Format der erhobenen Daten und damit zugleich über zulässige Auswertungen“.

In meiner Studie wurde ein Audiorecorder des Typs Tandberg Educational Audio Tutor mit einem zusätzlichen externen Mikrofon des Typs Uher M 517 zur Aufzeichnung der unterrichtlichen Interaktionen, der Lehrendeninterviews und der Retrospektionen herangezogen.

Die Analyse der unterrichtlichen Interaktionen wurde durch die Entscheidung für eine Audioaufzeichnung (und gegen eine Videoaufzeichnung) nicht wirklich beeinträchtigt. Lediglich einige für mich relevante Korrektursequenzen waren nicht so laut und deutlich zu verstehen, wie es bei Verwendung eines leistungsstärkeren bzw. mehrerer Mikrofone möglich gewesen wäre. Vorteilhafter wäre grundsätzlich wohl die Verwendung zweier Aufnahmequellen, auch um gegen eventuelle technische Probleme besser gefeit zu sein.

Der Einsatz des Audiorecorders war im selben Maße auch für die Aufzeichnung der Lehrendeninterviews und der Retrospektionen geeignet.

-Material

„Da Datenerhebungsverfahren nur zuverlässig arbeiten können, wenn die zugrunde liegenden Materialien in ihren wesentlichen Eigenschaften vergleichbar sind, stellt die Gleichförmigkeit des Materials eine wichtige Voraussetzung für die Zuverlässigkeit des gesamten Verfahrens dar“ (Bärenfänger/Steininger 2001:18).

Das Untersuchungsmaterial bestand aus dem Lernerfragebogen sowie den Leitfragenkomplexen für Lehrendeninterviews und Retrospektionen. Der Fragebogen war für alle Lerner identisch, die Leitfragenkomplexe standardisiert. Einzig die Reihenfolge, in der die Leitfragenkomplexe thematisiert wurden, variierte in den Lehrendeninterviews.

-Design und Ablauf

Angaben zu Design und Ablauf der Studie finden sich an mehreren Stellen der Arbeit (vgl. Kap. 2.3 und 2.4). Der Ablauf der Lehrendeninterviews und der Retrospektionen war weitgehend standardisiert; bei den Lernerfragebögen wurde einer etwaigen unterschiedlichen Bearbeitungszeit durch die einzelnen Lerner keine Bedeutung beigemessen. Wichtig erschien mir einzig, dass allen Lernern ausreichend Zeit für eine erschöpfende Beantwortung der Fragen gegeben wurde.

-Gegenstand des Datenerhebungsverfahrens

Die Untersuchungsgegenstand bei der Beobachtung unterrichtlicher Interaktionen ist der kurzzeitige Fremdspracherwerb, der Untersuchungsgegenstand bei den Retrospektionen ist der langzeitige Fremdspracherwerb.

-Operationalisierung

Die Operationalisierung dient in erster Linie der empirischen Beobachtbarkeit des Untersuchungsgegenstandes. Ein Ziel der Studie ist die Untersuchung der Wirksamkeit mündlicher Fehlerkorrekturen auf den Fremdspracherwerb. Kurzzeitiger Spracherwerb manifestiert sich in der Wiederverwendung der korrekten sprachlichen Form durch den Fehlerproduzenten in einem an die Korrektur anschließenden Kontext. Langzeitiger Spracherwerb manifestiert sich in der Wiederverwendung der korrekten sprachlichen Form durch den Fehlerproduzenten im Rahmen einer Retrospektion.

-Maße

Bärenfänger/Stevener (2001:23) merken hierzu an:

„Das Kriterium Maße gibt vor, welche Ausprägungen die...empirisch beobachtbare Eigenschaft des Untersuchungsgegenstandes annehmen kann“.

Aufgrund der Analyse von Beobachtungen unterrichtlicher Interaktionen und von Retrospektionen werden Aussagen darüber getroffen, ob im Anschluss an fremdsprachenunterrichtliche Korrekturen kurz- bzw. langzeitiger Fremdspracherwerb stattgefunden hat oder nicht.

-Gütekriterien

Bärenfänger/Stevener (2001:24) stellen fest:

„Insgesamt scheinen Patentrezepte, zu welchem Grad die einzelnen Gütekriterien erfüllt sein müssen, um hinreichend fundierte Aussagen über den Untersuchungsgegenstand machen zu können, nicht möglich. Dies gilt sowohl im Hinblick auf eher quantitativ als auch auf eher qualitativ zugeschnittene Forschungsdesigns. Jedoch ist es schon als großer Fortschritt anzusehen, wenn die Entwickler und Anwender von Datenerhebungsverfahren sich prinzipiell Gedanken darüber machen, durch welche Faktoren die Qualität eines Verfahrens beeinträchtigt werden kann“.

Die Wiederverwendung korrekter sprachlicher Formen durch den Fehlerproduzenten im Rahmen unterrichtlicher Interaktionen bzw. während einer Retrospektion wird in dieser Studie als Merkmal für Spracherwerb bezeichnet. Ob eine solche Wiederverwendung bereits als Spracherwerb bezeichnet werden sollte oder nicht, kann sicherlich kontrovers diskutiert werden. Unabhängig davon lässt sich jedoch kein Umkehrschluss vornehmen. Sofern die korrekte sprachliche Form vom Lerner im nachfolgenden Kontext nicht wiederverwendet wird, heißt das nicht, dass als Reaktion auf diese Situation kein kurzzeitiger Spracherwerb stattgefunden hat. Es fehlt lediglich das von mir zugrunde gelegte, offensichtliche Indiz hierfür.

-Durchführbarkeit

Bärenfänger/Stevener (2001:24) merken hierzu an:

„Die Qualität eines Verfahrens bestimmt sich nicht lediglich durch theoretische Aspekte, wie sie vor allem von den drei Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität; Anm. d. Verf.) abgedeckt werden; eine diesbezügliche Einschätzung muss auch aus forschungspraktischer Sicht erfolgen. Die Durchführbarkeit des Verfahrens ergibt sich dabei aus der Summe aller entstehenden Kosten...“.

Die Durchführung meiner Studie orientierte sich in sehr starkem Maße an diesem Kriterium. Um eine möglichst rasche und zügige Durchführung der empirischen Untersuchung zu erzielen, war es aus finanziellen und organisationspraktischen Gründen von großem Vorteil, die Untersuchung im Rahmen der DSH-Kurse an der Universität Bielefeld vorzunehmen. Die Universität lieferte einen optimalen Zugang zu den nötigen Voraussetzungen (genügend freiwillige Teilnehmer, ein garantierter und überschaubarer Zeitraum für die Durchführung der Studie, eine angemessene Apparatur etc.) und es war nicht erforderlich, den Forschungsteilnehmern ihre (freiwillige) Mitarbeit finanziell zu vergüten. Dennoch wurde der Erkenntnisgewinn der Studie naturgemäß durch die Umstände der Datenerhebung limitiert. Ein sich über einen längeren Zeitraum erstreckendes, aus Drittmitteln finanziertes Projekt, hätte sicherlich mehr Daten liefern können. und mir auch im Hinblick auf die Erforschung langzeitigen Spracherwerbs ein optimiertes Design ermöglicht.

2.7 Ergebnisse und Diskussion

2.7.1 Zur Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht auf den kurzzeitigen Spracherwerb

An dieser Stelle muss noch einmal auf einen wichtigen terminologischen Aspekt verwiesen werden. Ist der Begriff des erfolgreichen Lerner-*Uptakes*, wie er in der anglo-amerikanischen Forschung verwendet wird, vergleichbar oder gar identisch mit dem von Henrici (1995) propagierten kurzzeitigen Spracherwerb? Ich meine, er ist es.

Lyster/Ranta (1997) und Lyster (1998b) verwenden ein mit meiner Studie identisches *Uptake*-Konzept, bezeichnen einen erfolgreichen Lerner-*Uptake* aber nicht als Spracherwerb. Ellis/Basturkmen/Loewen (2001) legen in ihrer Studie ein breiter gefasstes *Uptake*-Konzept zugrunde, bezeichnen den erfolgreichen Lerner-*Uptake* aber auch nicht als Spracherwerb. Gleichwohl diskutieren sie diesen Aspekt und argumentieren, dass es problematisch ist, einen Lerner-*Uptake* in Form einer bloßen Wiederholung der Äußerung bzw. expliziten Erklärung des Lehrenden, mit kurzzeitigem Spracherwerb gleichzusetzen. Sie sind darüber hinaus der Auffassung, dass nicht einmal behauptet werden sollte, dass erfolgreicher Lerner-*Uptake* eine notwendige Voraussetzung für Spracherwerb darstellt.

In der vorliegenden Studie wiederum wird ein mit Lyster/Ranta bzw. Lyster identisches *Uptake*-Konzept zugrunde gelegt und der erfolgreiche Lerner-*Uptake* wird gleichzeitig als kurzzeitiger Spracherwerb bezeichnet. Möglicherweise herrscht an diesem Punkt eine lediglich terminologische Diskrepanz. Während die anglo-amerikanische Forschung von erfolgreichem Lerner-*Uptake* bzw. *repair* spricht, wird dieses Phänomen von Henrici bereits

mit dem Terminus „kurzzeitiger Spracherwerb“ bedacht. Henrici macht sehr deutlich, dass kurzzeitiger Spracherwerb nach seiner Auffassung idealerweise mit der Wiederverwendung des „problematischen“ sprachlichen Elements in einem veränderten Kontext einhergeht, also mehr ist als eine bloße Wiederholung der korrekten Form. Ich halte es für durchaus wahrscheinlich, dass auch Lyster und Ellis bei einer solchen Definition des Terminus „kurzzeitiger Spracherwerb“ einen entsprechenden Lerner-*Uptake* als *acquisition* bezeichnen könnten.

Von G. Henrici (mündliche Korrespondenz) kam der interessante Hinweis, Retrospektionen als Mittel für eine zusätzliche Validierung der aus den Beobachtungen unterrichtlicher Interaktion generierten Ergebnisse zu kurzzeitigem Spracherwerb einzusetzen. Da in meiner Studie die bloße Wiederholung einer korrekten Form bereits als kurzzeitiger Spracherwerb gewertet wurde (ein Ansatz, mit dem beispielsweise Lyster und Ellis sicherlich nicht übereinstimmen würden), hätten sich über eine möglichst zeitnahe Retrospektion mit den Lernern Erkenntnisse darüber gewinnen lassen, wie diese die unterrichtliche Situation empfunden hatten und ob eine Wiederaufnahme der korrekten Form vielleicht doch nicht mehr als nur eine Nachahmung der Lehreräußerung war. Für den Einsatz von Retrospektionen ist allerdings die Erstellung von Videoaufnahmen der Unterrichtssituation unerlässlich. Die Anregung sollte in jedem Fall bei der Planung zukünftiger empirischer Arbeiten in diesem Bereich berücksichtigt werden.

Für die Beantwortung der ersten Forschungsfrage lässt sich eine Einordnung der Ergebnisse meiner Studie im Vergleich zu anderen Arbeiten (Lyster/Ranta 1997, Lyster 1998b, Ellis/Basturkmen/Loewen 2001) vornehmen.

Obwohl diese Studien sehr ähnliche Untersuchungsgegenstände und Forschungsdesigns aufweisen, so ist eine echte Vergleichbarkeit der Ergebnisse nur im Hinblick auf identische Untersuchungskategorien gegeben, das heißt, es lassen sich potenziell nur Vergleiche auf der Ebene der grammatischen und lexikalischen Fehler hinsichtlich der Wirkung der sechs unterschiedenen Korrekturtypen ziehen, da einzig diese Untersuchungskategorien allen Arbeiten gemeinsam sind.⁵² In den anderen Arbeiten wurde keine Analyse der Wirkung unterschiedlicher Korrekturzeitpunkte angestellt, in meiner Studie wurden lediglich grammatische und lexikosemantische Fehler analysiert, wenn man einmal davon absieht, dass

⁵²Selbst ein solcher Vergleich ist nicht ganz unproblematisch, da die Kriterien für die Definition unterschiedlicher Fehlertypen in den anderen Studien nicht ausreichend detailliert dargelegt werden. So ist z.B. unklar, ob in den anderen Studien Fehler im Bereich der Semantik ebenso wie in meiner Studie den lexikalischen Fehlern zugeordnet wurden.

bei nur zwei festgestellten Fehlern auf der pragmatischen Ebene keine Aussagen über diesen Fehlertyp getroffen werden können.

Dennoch erweist sich eine vergleichende Betrachtung selbst bei den potenziell dafür in Frage kommenden Kategorien als schwierig. Bei Lyster/Ranta werden zwar Aussagen über die Relation von erfolgreichem Lerner-*Uptake* zu der Gesamtzahl der Korrekturen vorgenommen, es flossen jedoch auch Fehlertypen in die Bewertung ein, die in meiner Studie nicht berücksichtigt wurden, z.B. Korrekturen phonetisch-phonologischer Fehler. Da keine Angaben über die Verteilung der Fehler auf den einzelnen Sprachebenen gemacht werden, können Differenzen zu den Ergebnissen meiner Studie darauf zurückzuführen sein, dass bei Lyster/Ranta zusätzliche Fehlertypen analysiert wurden.

Bei Lyster (1998b) ist eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse einfacher zu erzielen. Auch in dieser Studie wurden zwar zusätzliche Fehlertypen berücksichtigt; da aber genaue Angaben zur Verteilung der Fehler auf die einzelnen Sprachebenen gemacht werden, können diese Fehlertypen für einen Vergleich mit den Ergebnissen meiner Studie ausgeklammert werden.

Nicht ganz unkompliziert ist ein Vergleich mit den Ergebnissen von Ellis/Basturkmen/Loewen (2001). Hier könnten meine Ergebnisse mit den Erfolgsquoten der Korrekturtypen (in beiden Studien identisch) sowie mit den Erfolgsquoten für Grammatik- und Lexikfehler verglichen werden, wobei jedoch nur die *Focus-on-Form*-Episoden mit Antwortcharakter berücksichtigt werden dürften. Eine solch detaillierte Aufschlüsselung nehmen die Autoren allerdings nicht vor. Bei den Ergebnissen für die einzelnen Fehlertypen wird nicht ersichtlich, wie dabei die Verteilung auf die unterschiedlichen *Focus-on-Form*-Episoden ausfiel. Bei den Ergebnissen für die einzelnen Korrekturtypen wird nicht ersichtlich, wie dabei die Zuordnung auf die unterschiedlichen Fehlertypen ausfiel. Bei Vergleichen mit den Ergebnissen meiner Studie muss also immer berücksichtigt werden, dass Differenzen darauf zurückzuführen sein können, dass die Ergebnisse von Ellis/Basturkmen/Loewen auch *Focus-on-Form*-Episoden berücksichtigt haben, auf die in meiner Studie nicht zugegriffen wurde, weil der Ausgangspunkt dieser Episoden kein offensichtlicher Lernerfehler war; ebenso wurden bei den Ergebnissen zu den Korrekturtypen in den *Focus-on-Form*-Episoden mit Antwortcharakter mehr als nur grammatische und lexikalische Fehler berücksichtigt.

Die vergleichenden Aussagen zu den ersten beiden Forschungsfragen sind also vor dem Hintergrund dieser Vorbemerkungen mit besagten Einschränkungen zu betrachten. Die erste Forschungsfrage lautete:

Mit welcher Häufigkeit münden mündliche Fehlerkorrekturen von Lehrenden im Fremdsprachenunterricht in erfolgreichen Lerner-*Uptake*/kurzzeitigen Spracherwerb?

In den Audiomitschnitten wurden 264 Korrektursequenzen mit insgesamt 342 Korrekturen identifiziert, transkribiert und kodiert. Die Kodierung der Korrekturen erfolgte in den Bereichen „Lehrender“ (Lh1 vs. Lh2 vs. Lh3 vs. Lh4 vs. Lh5 vs. Lh6 vs. Lh7 vs. Lh8 vs. Lh9 vs. Lh10), „Fehlertyp“ (grammatisch vs. lexikosemantisch vs. pragmatisch), „Korrekturtyp“ (explizite Korrektur vs. *recast* vs. Klärungsnachfrage vs. metalinguistisches Feedback vs. Elizitierung vs. Wiederholung), „Korrekturzeitpunkt“ (unterbrechend vs. am Ende einer Äußerung vs. zu einem späteren Zeitpunkt) und „kurzzeitiger Spracherwerb“ (kurzzeitiger Spracherwerb vs. kein offensichtlicher kurzzeitiger Spracherwerb).

16 weitere Korrekturen mussten von der Auswertung ausgenommen werden, da in ihnen vom Lehrenden mehrere Korrekturtypen unmittelbar hintereinander, also ohne Unterbrechung durch einen Lerner, zur Korrektur eines einzigen Fehlers verwendet wurden.⁵³ Bei einer erfolgreichen Korrektur lässt sich somit nicht sagen, auf die Wirkung welchen Korrekturtyps dies zurückzuführen ist. Bei einer unmittelbar hintereinander folgenden Verwendung mehrerer Korrekturtypen in Verbindung mit einer nicht erfolgreichen Korrektur könnte man zwar feststellen, dass natürlich alle beteiligten Korrekturtypen nicht erfolgreich waren. Eine alleinige Berücksichtigung dieser Korrekturen würde die Ergebnisse jedoch unzureichend verfälschen, da die positiv verlaufenen Korrekturen sich nicht eindeutig auswerten lassen.

Ich möchte deutlich herausstellen, dass ich nicht behaupte, dass ein nicht erfolgreicher Lerner-*Uptake* bedeutet, dass kein kurzzeitiger Spracherwerb stattgefunden hat. In solchen Fällen lässt sich nur nicht feststellen, ob als Folge des korrektiven Lehrerfeedbacks kurzzeitiger Spracherwerb ausgelöst wurde. Diese Fälle werden in meiner Studie mit dem Label „kein offensichtlicher Spracherwerb feststellbar“ belegt. Korrekturen, bei denen der erfolgreiche Lerner-*Uptake* nicht unmittelbar auf die Äußerung des Lehrenden folgte, sondern

⁵³Elf dieser 16 Korrekturen bestanden aus der Kombination metalinguistisches Feedback/Elizitierung, bei einer zwölften waren es dieselben Komponenten, allerdings in umgekehrter Reihenfolge. Bei Lyster/Ranta (1997) wurden solche Fälle in eine separate Kategorie eingeordnet, „multiples Feedback“. Lyster/Ranta bewerteten diese Kombinationen als Elizitierungen, da diese ihrer Meinung nach aufgrund ihrer größeren illokutionären Kraft (ein Lerner-*Uptake* wird deutlich erwartet) das metalinguistische Feedback dominieren. Dieser Meinung möchte ich mich nicht anschließen, da es sich bei einer solchen Hypothese in meinen Augen um reine Spekulation handelt. Bei den übrigen vier Korrekturen war in drei Fällen wiederum die Elizitierung beteiligt. Die Kombinationen lauteten: Klärungsnachfrage/Elizitierung/Elizitierung, Elizitierung/Klärungsnachfrage/Elizitierung, *recast*/Elizitierung sowie metalinguistisches Feedback/*recast*.

auf eine Mitlernerkorrektur im Anschluss an die vom Lehrenden initiierte Korrektur (Beispiel: Korrektur 251), wurden als erfolgreiche Korrektur bewertet. Der *uptake* des Fehlerproduzenten, als Reaktion auf die Mitlernerreparatur, wurde in solchen Fällen von mir als indirekte Folge der Lehrerkorrektur betrachtet.

Bei den insgesamt 342 korrigierten Fehlern konnte für 151 Fehler (44,1%) kurzzeitiger Spracherwerb festgestellt werden, für die restlichen 191 Fehler (55,9%) konnte kein offensichtlicher kurzzeitiger Spracherwerb festgestellt werden.

Mündliche Fehlerkorrekturen mündeten in meiner Studie in etwas weniger als der Hälfte der Fälle (44,1%) in kurzzeitigen Spracherwerb. In den Studien von Lyster/Ranta (1997) und Lyster (1998b) lag die Quote mit 26,8 bzw. 28,5% deutlich niedriger. Bei Ellis/Basturkmen/Loewen (2001) war die Quote erfolgreichen Lerner-*Uptakes* dagegen sehr viel höher, sie lag bei 59,2%.

Insgesamt ist die Quote erfolgreichen Lerner-*Uptakes*/kurzzeitigen Spracherwerbs in diesen vier Untersuchungen recht unterschiedlich, sie reicht von etwas über 25% bis hin zu fast 60%.

2.7.2 Zur Wirkung der am Prozess mündlicher Fehlerkorrekturen beteiligten Variablen auf den kurzzeitigen Spracherwerb

Es reicht nicht aus, sich bei der Erforschung der Wirksamkeit mündlicher Fehlerkorrekturen ausschließlich der Wirkung unterschiedlicher Korrekturtypen zu widmen. Bei der Entscheidung für eine Korrektur und einen Korrekturtypen wird gleichzeitig immer auch eine Entscheidung für die Korrektur eines Fehlers auf einer bestimmten sprachlichen Ebene zu einem bestimmten Zeitpunkt getroffen. Die Antwort auf die von Hendrickson (1978) formulierten kardinalen Forschungsfragen steht nicht nur noch aus, sondern die Fragen nach dem „wann“ und dem „wie“ einer Korrektur „welcher“ Fehler müssen auch im Zusammenhang betrachtet werden. Dahinter steht die Hypothese, dass die Erfolgsquote eines bestimmten Korrekturtypen sich in Verbindung mit einem unterschiedlich gewählten Korrekturzeitpunkt und der Korrektur von Fehlern auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen deutlich verändern könnte. Meines Wissens nach gibt es keine Arbeiten im Bereich der Fremdspracherwerbsforschung, die dieser Faktorenkomplexion Rechnung getragen und eine entsprechende Analyse vorgenommen haben. Eine solche Analyse soll unter Verwendung meiner Daten im Folgenden versucht werden.

Zunächst werden dabei die individuellen Erfolgsquoten der untersuchten Fehlertypen, Korrekturtypen und Korrekturzeitpunkte dargestellt; hier sind noch Vergleiche mit den

Ergebnissen anderer Studien möglich. Im Anschluss werden die Erfolgsquoten aus Kombinationen von Fehlertyp/Korrekturtyp, Fehlertyp/Korrekturzeitpunkt und Korrekturtyp/Korrekturzeitpunkt präsentiert. In einem weiteren Schritt werden die Ergebnisse aller Kombinationen aus Fehlertyp, Korrekturtyp und Korrekturzeitpunkt betrachtet. Schließlich werden die durch die zunehmende Faktorenkomplexion bedingten Ergebnisveränderungen diskutiert. Mit insgesamt 342 ausgewerteten Korrekturen lassen sich keine statistisch fundierten Aussagen hinsichtlich der Erfolgsquote der einzelnen Variablen treffen; die Ergebnisse erlauben es jedoch, Hypothesen über die Erfolgswahrscheinlichkeit vieler Kombinationen im Hinblick auf kurzfristigen Spracherwerb zu generieren. Mit einem größeren Datensample könnten diese Hypothesen auf statistische Signifikanzen überprüft werden.

2.7.2.1 Fehlertyp und kurzzeitiger Spracherwerb

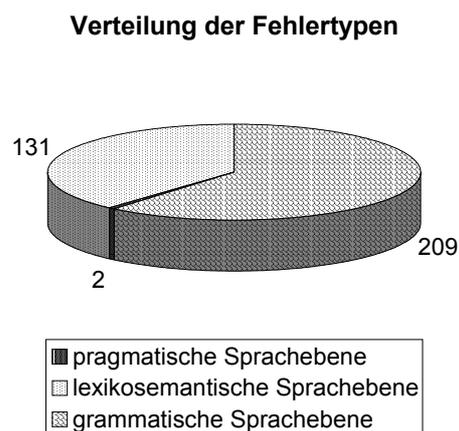


Abb. 2

Die Verteilung der 342 ausgewerteten Korrekturen auf die drei sprachlichen Ebenen war in meiner Studie wie folgt:

auf der grammatischen Ebene 209 Korrekturen (61,1%)

auf der lexikosemantischen Ebene 131 Korrekturen (38,3%)

und auf der pragmatischen Ebene zwei Korrekturen (0,6%)

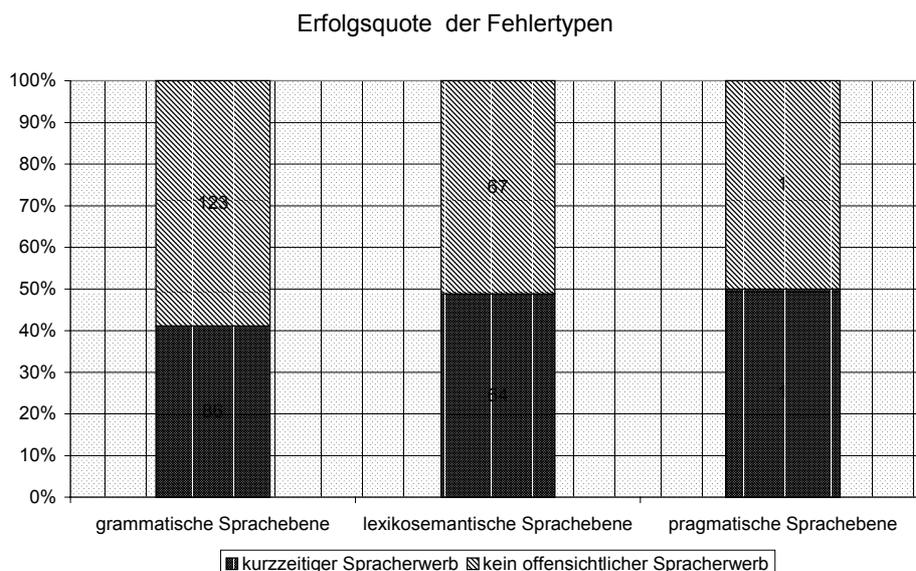


Abb. 3

Von den insgesamt 209 Korrekturen auf der grammatischen Ebene mündeten 86 Korrekturen (41,1%) in kurzzeitigen Spracherwerb, bei den übrigen 123 Fehlern (58,9%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Von den insgesamt 131 Korrekturen auf der lexikosemantischen Ebene mündeten 64 Korrekturen (48,9%) in kurzzeitigen Spracherwerb, bei den übrigen 67 Fehlern (51,1%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Von den beiden Korrekturen auf der pragmatischen Ebene mündete eine in kurzzeitigen Spracherwerb, bei der anderen Korrektur konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden (jeweils 50%).

Den größten Erfolg hatten die Korrekturen lexikosemantischer Fehler (48,9%), es folgen die Korrekturen grammatischer Fehler mit 41,1%. Bei nur insgesamt zwei Korrekturen von Fehlern auf der pragmatischen Ebene lässt sich keine aussagekräftige Einschätzung über die Wirksamkeit von Korrekturen auf dieser sprachlichen Ebene vornehmen. In der Folge werden die Ergebnisse zu diesen beiden Korrekturen der Ordnung halber zwar immer erwähnt, eine darüber hinaus gehende Diskussion ist jedoch nicht möglich.

In diesem Bereich sind die Arbeiten von Lyster (1998b) und Ellis/Basturkmen/Loewen (2001) vergleichbar. Bei Lyster lag die Quote erfolgreichen Lerner-*Uptakes* für lexikalische Fehler bei 41,3% und für grammatische Fehler bei 21,8%; bei Ellis/Basturkmen/Loewen (2001) waren es 53,5% für die lexikalischen Fehler und 52,8% für die grammatischen Fehler.

In allen drei Arbeiten lag die Quote erfolgreichen Lerner-*Uptakes*/kurzzeitigen Spracherwerbs bei lexikalischen Fehlern höher als bei grammatischen Fehlern. Allerdings waren bei

Ellis/Basturkmen/Loewen (2001) die Korrekturen grammatischer Fehler immer noch erfolgreicher als die Korrekturen lexikalischer Fehler in den anderen beiden Studien, in dieser Studie war der erfolgreiche Lerner-*Uptake* insgesamt deutlich höher als in den anderen beiden Arbeiten.

2.7.2.2 Korrekturtyp und kurzzeitiger Spracherwerb

Verteilung der Korrekturtypen

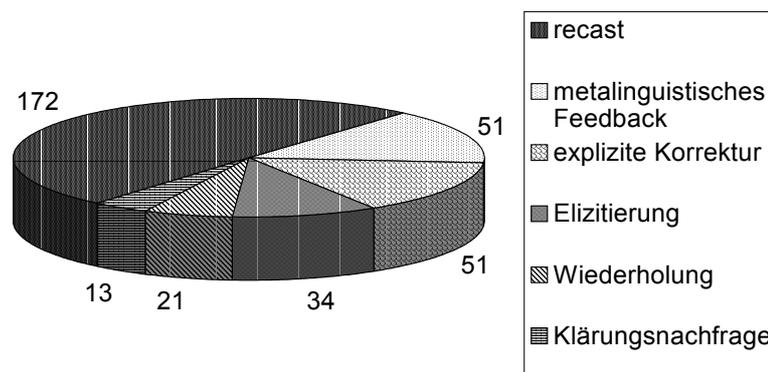


Abb. 4

Die Verteilung der 342 ausgewerteten Korrekturen auf die sechs Korrekturtypen war in meiner Studie wie folgt:

recast 172 = 50,3%

metalinguistisches Feedback 51 = 14,9%

explizite Korrektur 51 = 14,9%

Elizitierung 34 = 10%

Wiederholung 21 = 6,1%

Klärungsnachfrage 13 = 3,8%

Erfolgsquote der Korrekturtypen

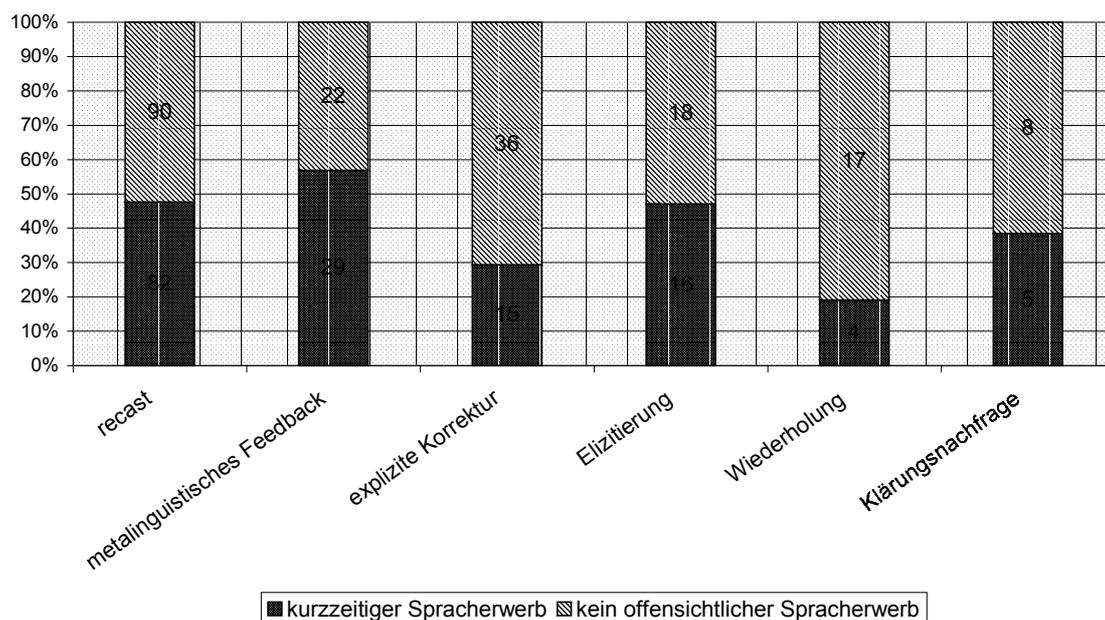


Abb. 5

Von den 172 *recasts* mündeten 82 (47,7%) in kurzzeitigen Spracherwerb, bei den übrigen 90 Korrekturen (52,3%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Von den 51 metalinguistischen Feedbacks mündeten 29 (56,9%) in kurzzeitigen Spracherwerb, bei den übrigen 22 Korrekturen (43,1%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Von den 51 expliziten Korrekturen mündeten 15 (29,4%) in kurzzeitigen Spracherwerb, bei den übrigen 36 Korrekturen (70,6%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Von den 34 Elizitierungen mündeten 16 (47,1%) in kurzzeitigen Spracherwerb, bei den übrigen 18 Korrekturen (52,9%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Von den 21 Wiederholungen mündeten vier (19%) in kurzzeitigen Spracherwerb, bei den übrigen 17 Korrekturen (81%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Von den 13 Klärungsnachfragen mündeten fünf (38,5%) in kurzzeitigen Spracherwerb, bei den übrigen acht Korrekturen (61,5%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Die erfolgreichsten Korrekturtypen waren somit das metalinguistische Feedback (56,9%), gefolgt von der *recast* (47,7%), der Elizitierung (47,1%) und der Klärungsnachfrage (38,5%).

Am wenigsten erfolgreich waren die explizite Korrektur (29,4%) und mit nur 19% Erfolgsquote auf dem letzten Platz liegt die Wiederholung.

In der Studie von Lyster/Ranta (1997) waren die *recasts* mit 54,7% der am häufigsten vorkommende Korrekturtyp. Es folgen die Elizitierungen (13,7%), die Klärungsnachfragen (10,6%), die metalinguistischen Feedbacks (8,4%), die expliziten Korrekturen (7,3%) und die Wiederholungen (5,3%). Erfolgreicher Lerner-*Uptake* verteilte sich wie folgt auf die Korrekturtypen: Elizitierungen (45,8%), metalinguistische Feedbacks (44,8%), explizite Korrekturen (36%), Wiederholungen (30,5%), Klärungsnachfragen (27,4%) und *recasts* (17,6%).

Bei Ellis/Basturkmen/Loewen (2001) waren die *recasts* mit 82,1% der am häufigsten vorkommende Korrekturtyp. Es folgen die expliziten Korrekturen (*inform*) mit 6,7%, die metalinguistischen Feedbacks (*prompt*) und die Wiederholungen (*repeat*) mit jeweils 5,4% sowie die Klärungsnachfragen (*request clarification*) mit 0,4%. Elizitierungen kamen in den *Focus-on-Form*-Episoden mit Antwortcharakter nicht vor. Erfolgreicher Lerner-*Uptake* verteilte sich wie folgt auf die Korrekturtypen: Wiederholungen und Klärungsnachfragen 100% (bei allerdings nur einer einzigen Klärungsnachfrage), metalinguistische Feedbacks 83,3%, explizite Korrekturen 60% und *recasts* 54,6%.

Bei Lyster (1998b) werden die Ergebnisse der vier Selbstkorrekturtypen zusammengefasst und nicht einzeln dargestellt. Der am häufigsten vorkommende Korrekturtyp war die *recast* mit 60,3%. Es folgen die Selbstkorrekturtypen mit zusammen 36,4% und schließlich die expliziten Korrekturen mit 3,3%. Erfolgreicher Lerner-*Uptake* verteilte sich wie folgt auf die Korrekturtypen: Selbstkorrekturtypen 54,9%, explizite Korrekturen 46,1% und *recasts* nur 11,5%.

In allen vier Studien war die *recast* der am häufigsten verwendete Korrekturtyp. Abgesehen von meiner eigenen Studie war sie allerdings auch immer der am wenigsten erfolgreiche Korrekturtyp. Durchgehend erfolgreich war das metalinguistische Feedback. Auch die Elizitierung war in den beiden Studien, in denen sie einzeln bewertet werden konnte, sehr erfolgversprechend. Die Ergebnisse für die expliziten Korrekturen und die Wiederholung hingegen stellen sich als sehr heterogen dar. Die Klärungsnachfrage hingegen scheint weniger erfolgversprechend, die hundertprozentige Erfolgsquote bei Ellis/Basturkmen/Loewen beruht auf einer einzigen Korrektur.

Unterscheidet man zwischen Selbstkorrekturtypen (Klärungsnachfrage, metalinguistisches Feedback, Elizitierung, Wiederholung) und Fremdkorrekturtypen (explizite Korrektur, *recast*) dann erhält man in meiner Studie folgendes Ergebnis:

Von den 119 Selbstkorrekturen mündeten 54 (45,4%) in kurzzeitigen Spracherwerb, bei den übrigen 65 Selbstkorrekturen (54,6%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Von den 223 Fremdkorrekturen mündeten 97 (43,5%) in kurzzeitigen Spracherwerb, bei den übrigen 126 Fremdkorrekturen (56,5%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Bei Lyster/Ranta (1997) mündeten von den 261 Selbstkorrekturen 100 (38,3%) in erfolgreichen Lerner-*Uptake*, bei den übrigen 161 Selbstkorrekturen (61,7%) konnte kein erfolgreicher Lerner-*Uptake* festgestellt werden.

Von den 425 Fremdkorrekturen mündeten 84 (19,8%) in erfolgreichen Lerner-*Uptake*, bei den übrigen 341 Fremdkorrekturen (80,2%) konnte kein erfolgreicher Lerner-*Uptake* festgestellt werden.

Bei Lyster (1998b) mündeten von den 142 Selbstkorrekturen 78 (54,9%) in erfolgreichen Lerner-*Uptake*, bei den übrigen 64 Selbstkorrekturen (45,1%) konnte kein erfolgreicher Lerner-*Uptake* festgestellt werden.

Von den 248 Fremdkorrekturen mündeten 33 (13,3%) in erfolgreichen Lerner-*Uptake*, bei den übrigen 215 Fremdkorrekturen (86,7%) konnte kein erfolgreicher Lerner-*Uptake* festgestellt werden.

Bei Ellis/Basturkmen/Loewen (2001) mündeten von den 25 Selbstkorrekturen 23 (92%) in erfolgreichen Lerner-*Uptake*, bei den übrigen beiden Selbstkorrekturen (8%) konnte kein erfolgreicher Lerner-*Uptake* festgestellt werden.

Von den 198 Fremdkorrekturen mündeten 109 (55,1%) in erfolgreichen Lerner-*Uptake*, bei den übrigen 89 Fremdkorrekturen (44,9%) konnte kein erfolgreicher Lerner-*Uptake* festgestellt werden.

In allen vier Studien waren die Selbstkorrekturtypen insgesamt erfolgreicher als die Fremdkorrekturtypen. Sehr auffällig ist allerdings die im Vergleich zu den anderen Studien

deutlich höhere Erfolgsquote bei Ellis/Basturkmen/Loewen und die deutlich unterschiedlichen Erfolgsquoten in den Studien insgesamt. Zwei Erklärungsmöglichkeiten scheinen mir hierfür plausibel. Einerseits könnten die Differenzen auf die bereits erwähnte problematische Vergleichbarkeit der Studien zurückzuführen sein (vgl. Kap. 2.7.1), zusätzlich stärken diese Ergebnisse aber auch die Vermutung, dass es nicht ausreicht, allein den Korrekturtypen im Hinblick auf einen erfolgreichen Lerner-*Uptake* zu berücksichtigen.

2.7.2.3 Korrekturzeitpunkt und kurzzeitiger Spracherwerb

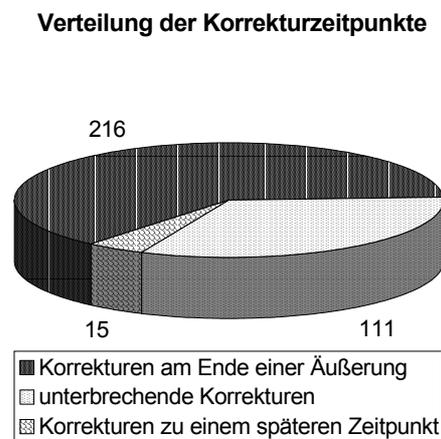


Abb. 6

Die Verteilung der 342 ausgewerteten Korrekturen auf die drei Korrekturzeitpunkte war in meiner Studie wie folgt:

Korrekturen am Ende einer Äußerung 216 = 63,2%

unterbrechende Korrekturen 111 = 32,4%

Korrekturen zu einem späteren Zeitpunkt 15 = 4,4%

Erfolgsquote der Korrekturzeitpunkte

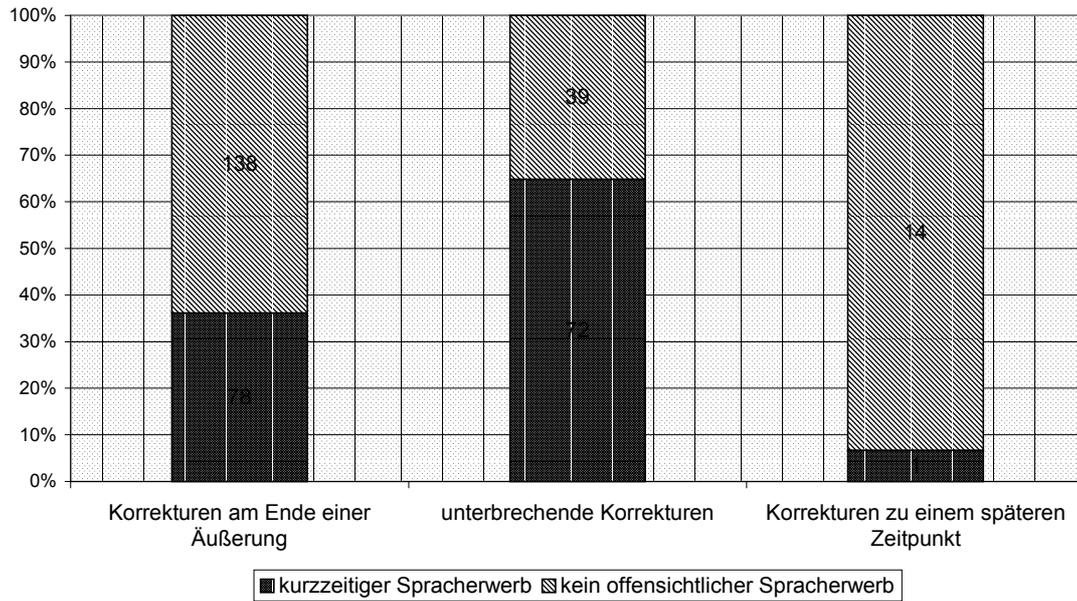


Abb. 7

Von den 216 Korrekturen am Ende einer Äußerung mündeten 78 (36,1%) in kurzzeitigen Spracherwerb, bei den übrigen 138 Korrekturen (63,9%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Von den 111 unterbrechenden Korrekturen mündeten 72 (64,9%) in kurzzeitigen Spracherwerb, bei den übrigen 39 Korrekturen (35,1%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Von den 15 Korrekturen, die zu einem späteren Zeitpunkt stattfanden, mündete nur eine (6,7%) in kurzzeitigen Spracherwerb, bei den übrigen 14 Korrekturen (93,3%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Der erfolgreichste Korrekturzeitpunkt war die unterbrechende Korrektur (64,9%), gefolgt von den Korrekturen am Ende einer Äußerung (36,1%) und den Korrekturen zu einem späteren Zeitpunkt (6,7%). Ein Vergleich mit anderen Studien ist nicht möglich.

2.7.2.4 Kombination von Fehlertyp/Korrekturtyp und kurzzeitiger Spracherwerb

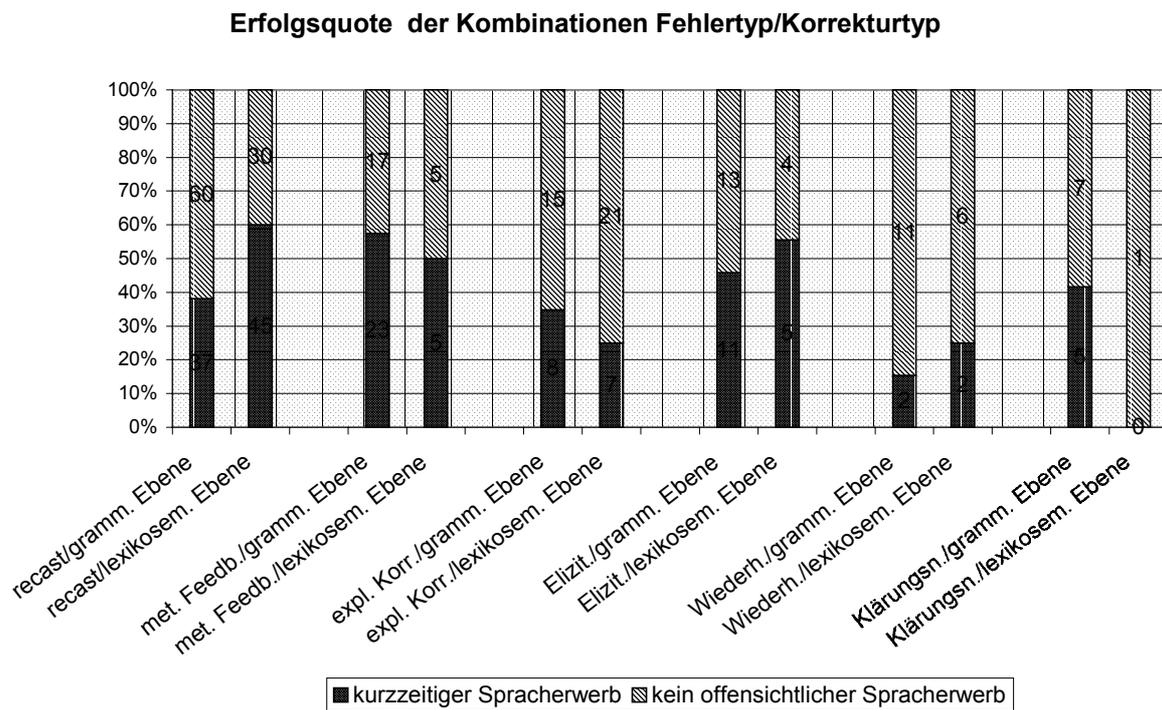


Abb. 8

An der Korrektur von 97 Fehlern auf der grammatischen Ebene waren *recasts* beteiligt. 37 der 97 Korrekturen (38,1%) waren erfolgreich, bei den übrigen 60 Korrekturen (61,9%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

An der Korrektur von 75 Fehlern auf der lexikosemantischen Ebene waren *recasts* beteiligt. 45 der 75 Korrekturen (60%) waren erfolgreich, bei den übrigen 30 Korrekturen (40%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

An der Korrektur von 40 Fehlern auf der grammatischen Ebene waren metalinguistische Feedbacks beteiligt. 23 der 40 Korrekturen (57,5%) waren erfolgreich, bei den übrigen 17 Korrekturen (42,5%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

An der Korrektur von zehn Fehlern auf der lexikosemantischen Ebene waren metalinguistische Feedbacks beteiligt. Fünf der 10 Korrekturen (50%) waren erfolgreich, bei den übrigen fünf Korrekturen (50%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

An einer der beiden Korrekturen auf der pragmatischen Ebene war ein metalinguistisches Feedback beteiligt, diese Korrektur (100%) war erfolgreich.

An der Korrektur von 23 Fehlern auf der grammatischen Ebene waren explizite Korrekturen beteiligt. Acht der 23 Korrekturen (34,8%) waren erfolgreich, bei den übrigen 15 Korrekturen (65,2%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

An der Korrektur von 28 Fehlern auf der lexikosemantischen Ebene waren explizite Korrekturen beteiligt. Sieben der 28 Korrekturen (25%) waren erfolgreich, bei den übrigen 21 Korrekturen (75%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

An der Korrektur von 24 Fehlern auf der grammatischen Ebene waren Elizitierungen beteiligt. 11 der 24 Korrekturen (45,8%) waren erfolgreich, bei den übrigen 13 Korrekturen (54,2%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

An der Korrektur von neun Fehlern auf der lexikosemantischen Ebene waren Elizitierungen beteiligt. Fünf der neun Korrekturen (55,6%) waren erfolgreich, bei den übrigen vier Korrekturen (44,4%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

An einer der beiden Korrekturen auf der pragmatischen Ebene war eine Elizitierung beteiligt, bei dieser Korrektur (100%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

An der Korrektur von 13 Fehlern auf der grammatischen Ebene waren Wiederholungen beteiligt. Zwei der 13 Korrekturen (15,4%) waren erfolgreich, bei den übrigen elf Korrekturen (84,6%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

An der Korrektur von acht Fehlern auf der lexikosemantischen Ebene waren Wiederholungen beteiligt. Zwei der acht Korrekturen (25%) waren erfolgreich, bei den übrigen sechs Korrekturen (75%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

An der Korrektur von 12 Fehlern auf der grammatischen Ebene waren Klärungsnachfragen beteiligt. Fünf der 12 Korrekturen (41,7%) waren erfolgreich, bei den übrigen sieben Korrekturen (58,3%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

An der Korrektur eines Fehlers auf der lexikosemantischen Ebene war eine Klärungsnachfrage beteiligt, bei dieser Korrektur (100%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

In Verbindung mit Korrekturen auf der grammatischen Ebene war das metalinguistische Feedback mit einer Erfolgsquote von 57,5% der erfolgreichste Korrekturtyp. Es folgen die

Elizitierung (45,8%), die Klärungsnachfrage (41,7%), die *recast* (38,1%) und die explizite Korrektur (34,8%). Mit Abstand am wenigsten erfolgreich war die Wiederholung (15,4%). In Verbindung mit Korrekturen auf der lexikosemantischen Ebene war die *recast* mit einer Erfolgsquote von 60% der erfolgreichste Korrekturtyp, gefolgt von der Elizitierung (55,6%) und dem metalinguistischen Feedback (50%). Am wenigsten erfolgreich waren die explizite Korrektur und die Wiederholung (jeweils 25%). Bei nur einer Korrektur auf der lexikosemantischen Ebene lässt sich über die Qualität der Klärungsnachfrage hier keine Aussage treffen.

2.7.2.5 Kombination von Fehlertyp/Korrekturzeitpunkt und kurzzeitiger Spracherwerb

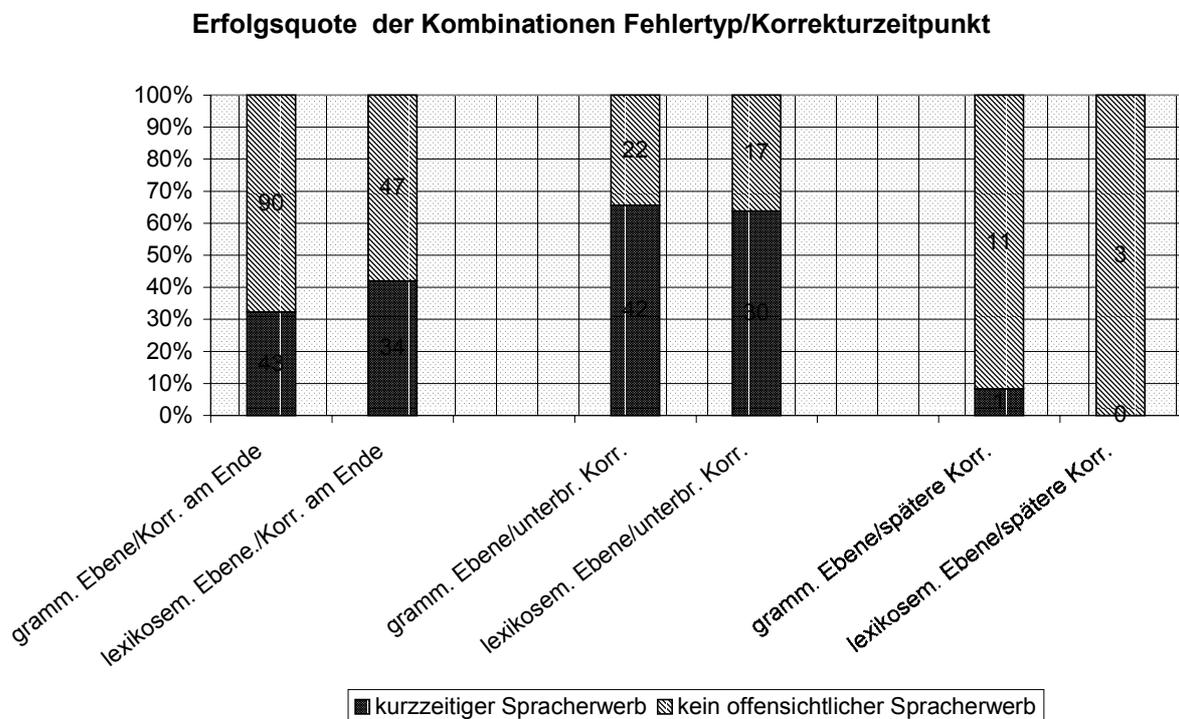


Abb. 9

An der Korrektur von 133 Fehlern auf der grammatischen Ebene waren Korrekturen am Ende einer Äußerung beteiligt. 43 der 133 Korrekturen (32,3%) waren erfolgreich, bei den übrigen 90 Korrekturen (67,7%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

An der Korrektur von 81 Fehlern auf der lexikosemantischen Ebene waren Korrekturen am Ende einer Äußerung beteiligt. 34 der 81 Korrekturen (42%) waren erfolgreich, bei den übrigen 47 Korrekturen (58%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

An den beiden Korrekturen auf der pragmatischen Ebene waren Korrekturen am Ende einer Äußerung beteiligt; eine Korrektur war erfolgreich, bei der anderen konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden (jeweils 50%).

An der Korrektur von 64 Fehlern auf der grammatischen Ebene waren unterbrechende Korrekturen beteiligt. 42 der 64 Korrekturen (65,6%) waren erfolgreich, bei den übrigen 22 Korrekturen (34,4%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

An der Korrektur von 47 Fehlern auf der lexikosemantischen Ebene waren unterbrechende Korrekturen beteiligt. 30 der 47 Korrekturen (63,8%) waren erfolgreich, bei den übrigen 17 Korrekturen (36,2%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

An der Korrektur von 12 Fehlern auf der grammatischen Ebene waren Korrekturen zu einem späteren Zeitpunkt beteiligt. Eine der 12 Korrekturen (8,3%) war erfolgreich, bei den übrigen elf Korrekturen (91,7%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

An der Korrektur von drei Fehlern auf der lexikosemantischen Ebene waren Korrekturen zu einem späteren Zeitpunkt beteiligt. Bei allen drei Korrekturen (100%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

In Verbindung mit Korrekturen auf der grammatischen Ebene waren die unterbrechenden Korrekturen mit einer Erfolgsquote von 65,6% der erfolgreichste Korrekturzeitpunkt; es folgen die Korrekturen am Ende einer Äußerung (32,3%) und die Korrekturen zu einem späteren Zeitpunkt (8,3%).

In Verbindung mit Korrekturen auf der lexikosemantischen Ebene waren ebenfalls die unterbrechenden Korrekturen der erfolgreichste Korrekturzeitpunkt, diesmal mit einer Erfolgsquote von 63,8%; es folgen die Korrekturen am Ende einer Äußerung (42%) und die Korrekturen zu einem späteren Zeitpunkt (0%).

2.7.2.6 Kombination von Korrekturtyp/Korrekturzeitpunkt und kurzzeitiger Spracherwerb

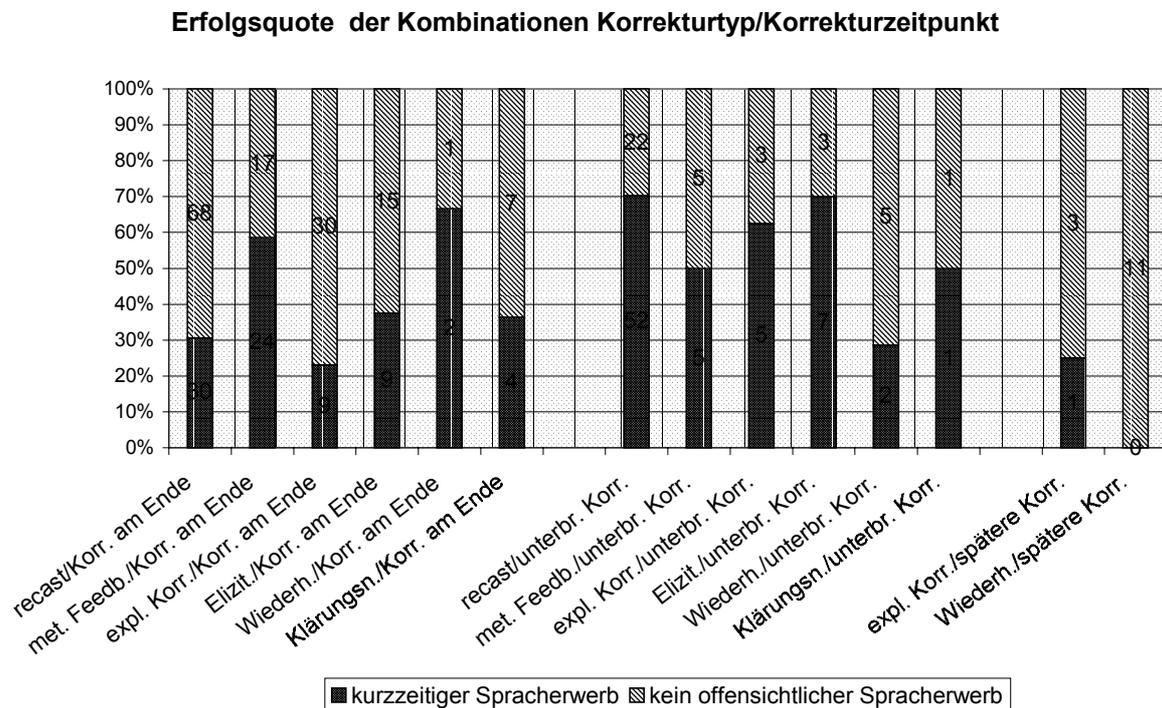


Abb. 10

An 98 Korrekturen am Ende einer Äußerung waren *recasts* beteiligt. 30 der 98 Korrekturen (30,6%) waren erfolgreich, bei den übrigen 68 Korrekturen (69,4%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

An 41 Korrekturen am Ende einer Äußerung waren metalinguistische Feedbacks beteiligt. 24 der 41 Korrekturen (58,5%) waren erfolgreich, bei den übrigen 17 Korrekturen (41,5%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

An 39 Korrekturen am Ende einer Äußerung waren explizite Korrekturen beteiligt. Neun der 39 Korrekturen (23,1%) waren erfolgreich, bei den übrigen 30 Korrekturen (76,9%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

An 24 Korrekturen am Ende einer Äußerung waren Elizitierungen beteiligt. Neun der 24 Korrekturen (37,5%) waren erfolgreich, bei den übrigen 15 Korrekturen (62,5%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

An drei Korrekturen am Ende einer Äußerung waren Wiederholungen beteiligt. Zwei der drei Korrekturen (66,7%) waren erfolgreich, bei der dritten Korrektur (33,3%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

An elf Korrekturen am Ende einer Äußerung waren Klärungsnachfragen beteiligt. Vier der elf Korrekturen (36,4%) waren erfolgreich, bei den übrigen sieben Korrekturen (63,6%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

An 74 unterbrechenden Korrekturen waren *recasts* beteiligt. 52 der 74 Korrekturen (70,3%) waren erfolgreich, bei den übrigen 22 Korrekturen (29,7%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

An zehn unterbrechenden Korrekturen waren metalinguistische Feedbacks beteiligt. Fünf der zehn Korrekturen (50%) waren erfolgreich, bei den übrigen fünf Korrekturen (50%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

An acht unterbrechenden Korrekturen waren explizite Korrekturen beteiligt. Fünf der acht Korrekturen (62,5%) waren erfolgreich, bei den übrigen drei Korrekturen (37,5%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

An zehn unterbrechenden Korrekturen waren Elizitierungen beteiligt. Sieben der zehn Korrekturen (70%) waren erfolgreich, bei den übrigen drei Korrekturen (30%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

An sieben unterbrechenden Korrekturen waren Wiederholungen beteiligt. Zwei der sieben Korrekturen (28,6%) waren erfolgreich, bei den übrigen fünf Korrekturen (71,4%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

An zwei unterbrechenden Korrekturen waren Klärungsnachfragen beteiligt. Eine der beiden Korrekturen (50%) war erfolgreich, bei der anderen Korrektur (50%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

An vier Korrekturen zu einem späteren Zeitpunkt waren explizite Korrekturen beteiligt. Eine der vier Korrekturen (25%) war erfolgreich, bei den übrigen drei Korrekturen (75%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

An elf Korrekturen zu einem späteren Zeitpunkt waren Wiederholungen beteiligt. Bei allen elf Korrekturen (100%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

In Verbindung mit Korrekturen am Ende einer Äußerung waren die Wiederholungen mit einer Erfolgsquote von 66,7% der erfolgreichste Korrekturtyp. Das metalinguistische Feedback folgt mit einer Erfolgsquote von 58,5% deutlich vor den übrigen Korrekturtypen (Elizitierung 37,5%, Klärungsnachfrage 36,4%, *recast* 30,6%, explizite Korrektur 23,1%).

In Verbindung mit unterbrechenden Korrekturen waren die *recast* (70,3%) und die Elizitierung (70%) äußerst erfolgreich. Es folgen die explizite Korrektur (62,5%), das

metalinguistische Feedback und die Klärungsnachfrage (beide jeweils 50%). Mit deutlichem Abstand auf dem letzten Platz rangiert die Wiederholung (28,6%).

Bei den Korrekturen zu einem späteren Zeitpunkt waren nur zwei der sechs Korrekturtypen beteiligt (explizite Korrektur 25%, Wiederholung 0%). 14 der 15 Korrekturen mündeten nicht in kurzzeitigen Spracherwerb.

2.7.2.7 Kombination von Fehlertyp/Korrekturtyp/Korrekturzeitpunkt und kurzzeitiger Spracherwerb

2.7.2.7.1 Grammatikfehler + Korrekturtyp/Korrekturzeitpunkt

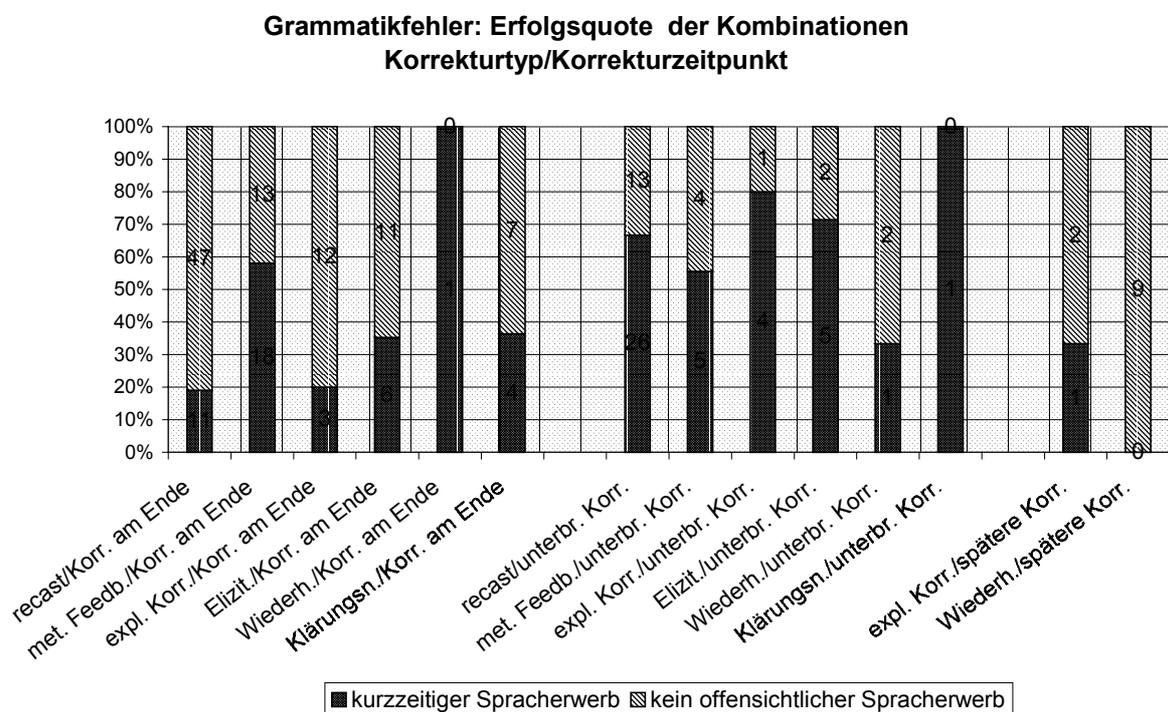


Abb. 11

Bei den Korrekturen von 97 Fehlern auf der grammatischen Ebene, bei denen *recasts* eingesetzt wurden, waren bei 58 der 97 Fehler Korrekturen am Ende einer Äußerung beteiligt. Elf der 58 Korrekturen (19%) waren erfolgreich, bei den übrigen 47 Korrekturen (81%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Bei den übrigen 39 der 97 Fehler waren unterbrechende Korrekturen beteiligt. 26 der 39 Korrekturen (66,7%) waren erfolgreich, bei den übrigen 13 Korrekturen (33,3%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Bei den Korrekturen von 40 Fehlern auf der grammatischen Ebene, bei denen metalinguistische Feedbacks eingesetzt wurden, waren bei 31 der 40 Fehler Korrekturen am Ende einer Äußerung beteiligt. 18 der 31 Korrekturen (58,1%) waren erfolgreich, bei den

übrigen 13 Korrekturen (41,9%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Bei den übrigen neun der 40 Fehler waren unterbrechende Korrekturen beteiligt. Fünf der neun Korrekturen (55,6%) waren erfolgreich, bei den übrigen vier Korrekturen (44,4%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Bei den Korrekturen von 23 Fehlern auf der grammatischen Ebene, bei denen explizite Korrekturen eingesetzt wurden, waren bei 15 der 23 Fehler Korrekturen am Ende einer Äußerung beteiligt. Drei der 15 Korrekturen (20%) waren erfolgreich, bei den übrigen 12 Korrekturen (80%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Bei fünf der 23 Fehler waren unterbrechende Korrekturen beteiligt. Vier der fünf Korrekturen (80%) waren erfolgreich, bei einer Korrektur (20%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Bei den übrigen drei der 23 Fehler waren Korrekturen zu einem späteren Zeitpunkt beteiligt. Eine der drei Korrekturen (33,3%) war erfolgreich, bei den übrigen beiden Korrekturen (66,7%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Bei den Korrekturen von 24 Fehlern auf der grammatischen Ebene, bei denen Elizitierungen eingesetzt wurden, waren bei 17 der 24 Fehler Korrekturen am Ende einer Äußerung beteiligt. Sechs der 17 Korrekturen (35,3%) waren erfolgreich, bei den übrigen elf Korrekturen (64,7%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Bei den übrigen sieben der 24 Fehler waren unterbrechende Korrekturen beteiligt. Fünf der sieben Korrekturen (71,4%) waren erfolgreich, bei den übrigen beiden Korrekturen (28,6%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Bei den Korrekturen von 13 Fehlern auf der grammatischen Ebene, bei denen Wiederholungen eingesetzt wurden, war bei einem der 13 Fehler eine Korrektur am Ende einer Äußerung beteiligt. Diese Korrektur (100%) war erfolgreich.

Bei drei der 13 Fehler waren unterbrechende Korrekturen beteiligt. Eine der drei Korrekturen (33,3%) war erfolgreich, bei den übrigen beiden Korrekturen (66,7%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Bei den übrigen neun der 13 Fehler waren Korrekturen zu einem späteren Zeitpunkt beteiligt. Bei allen neun Korrekturen (100%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Bei den Korrekturen von 12 Fehlern auf der grammatischen Ebene, bei denen Klärungsnachfragen eingesetzt wurden, waren bei elf der 12 Fehler Korrekturen am Ende einer Äußerung beteiligt. Vier der elf Korrekturen (36,4%) waren erfolgreich, bei den übrigen sieben Korrekturen (63,6%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden. Bei einem der 12 Fehler war eine unterbrechende Korrektur beteiligt. Diese Korrektur (100%) war erfolgreich.

2.7.2.7.2 Lexikosemantische Fehler + Korrekturtyp/Korrekturzeitpunkt

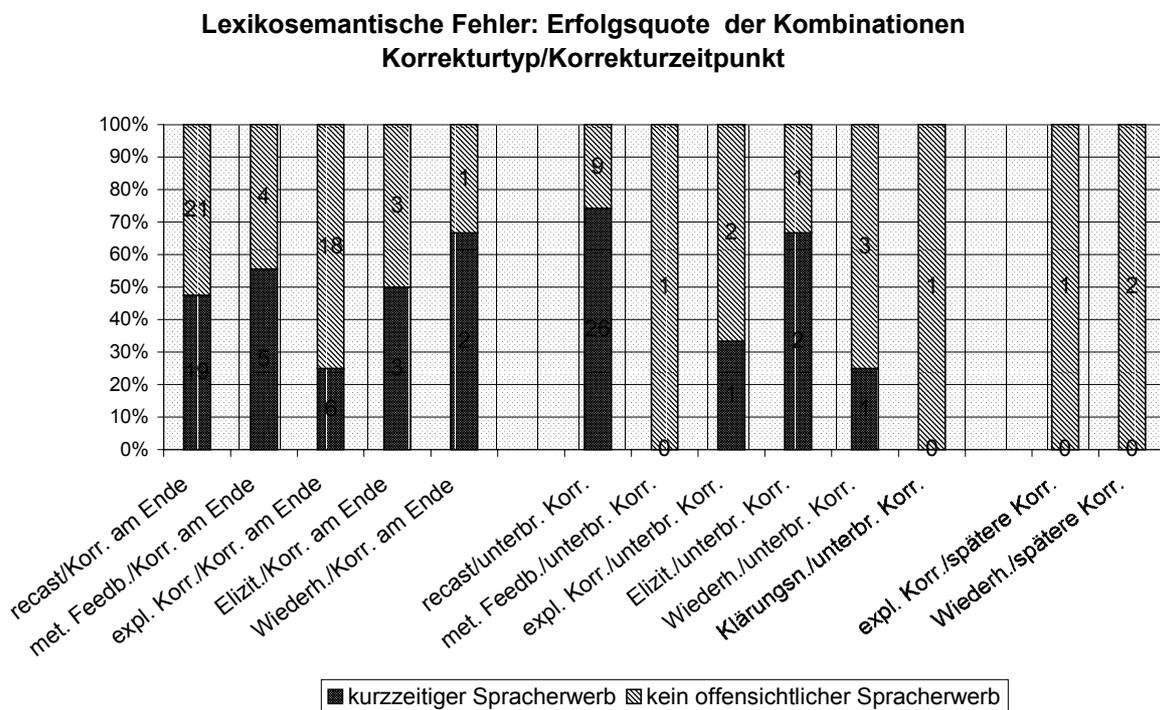


Abb. 12

Bei den Korrekturen von 75 Fehlern auf der lexikosemantischen Ebene, bei denen *recasts* eingesetzt wurden, waren bei 40 der 75 Fehler Korrekturen am Ende einer Äußerung beteiligt. 19 der 40 Korrekturen (47,5%) waren erfolgreich, bei den übrigen 21 Korrekturen (52,5%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Bei den übrigen 35 der 75 Fehler waren unterbrechende Korrekturen beteiligt. 26 der 35 Korrekturen (74,3%) waren erfolgreich, bei den übrigen neun Korrekturen (25,7%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Bei den Korrekturen von zehn Fehlern auf der lexikosemantischen Ebene, bei denen metalinguistische Feedbacks eingesetzt wurden, waren bei neun der zehn Fehler Korrekturen am Ende einer Äußerung beteiligt. Fünf der neun Korrekturen (55,6%) waren erfolgreich, bei

den übrigen vier Korrekturen (44,4%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Bei einem der zehn Fehler war eine unterbrechende Korrektur beteiligt. Bei dieser Korrektur (100%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Bei den Korrekturen von 28 Fehlern auf der lexikosemantischen Ebene, bei denen explizite Korrekturen eingesetzt wurden, waren bei 24 der 28 Fehler Korrekturen am Ende einer Äußerung beteiligt. Sechs der 24 Korrekturen (25%) waren erfolgreich, bei den übrigen 18 Korrekturen (75%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Bei drei der 28 Fehler waren unterbrechende Korrekturen beteiligt. Eine der drei Korrekturen (33,3%) war erfolgreich, bei den übrigen beiden Korrekturen (66,7%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Bei einem der 28 Fehler war eine Korrektur zu einem späteren Zeitpunkt beteiligt. Bei dieser Korrektur (100%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Bei den Korrekturen von neun Fehlern auf der lexikosemantischen Ebene, bei denen Elizitierungen eingesetzt wurden, waren bei sechs der neun Fehler Korrekturen am Ende einer Äußerung beteiligt. Drei der sechs Korrekturen (50%) waren erfolgreich, bei den übrigen drei Korrekturen (50%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Bei den übrigen drei der neun Fehler waren unterbrechende Korrekturen beteiligt. Zwei der drei Korrekturen (66,7%) waren erfolgreich, bei der dritten Korrektur (33,3%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Bei den Korrekturen von acht Fehlern auf der lexikosemantischen Ebene, bei denen Wiederholungen eingesetzt wurden, waren bei zwei der acht Fehler Korrekturen am Ende einer Äußerung beteiligt. Eine der beiden Korrekturen (50%) war erfolgreich, bei der anderen Korrektur (50%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Bei vier der acht Fehler waren unterbrechende Korrekturen beteiligt. Eine der vier Korrekturen (25%) war erfolgreich, bei den übrigen drei Korrekturen (75%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Bei den übrigen beiden der acht Fehler waren Korrekturen zu einem späteren Zeitpunkt beteiligt. Bei beiden Korrekturen (100%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Bei der Korrektur eines Fehlers auf der lexikosemantischen Ebene, bei der eine Klärungsnachfrage eingesetzt wurde, war eine unterbrechende Korrektur beteiligt. Bei dieser Korrektur (100%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

2.7.2.7.3 Pragmatikfehler + Korrekturtyp/Korrekturzeitpunkt

Bei der Korrektur eines der beiden Fehler auf der pragmatischen Ebene, bei der ein metalinguistisches Feedback eingesetzt wurde, war eine Korrektur am Ende einer Äußerung beteiligt. Diese Korrektur (100%) war erfolgreich.

Bei der Korrektur eines der beiden Fehler auf der pragmatischen Ebene, bei der eine Elizitierung eingesetzt wurde, war eine Korrektur am Ende einer Äußerung beteiligt. Bei dieser Korrektur (100%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

2.7.2.7.4 Zusammenfassung

Die zweite Forschungsfrage lautete:

Welche Wirkung haben die unterschiedlichen Ausprägungen der am Prozess mündlicher Fehlerkorrekturen beteiligten Variablen „Fehlertyp“, „Korrekturtyp“ und „Korrekturzeitpunkt“ auf den erfolgreichen Lerner-Uptake/kurzzeitigen Spracherwerb? Welche Kombinationen von „Fehlertyp“, „Korrekturtyp“ und „Korrekturzeitpunkt“ erscheinen besonders erfolgversprechend?

Für die Beantwortung dieser Forschungsfrage möchte ich zwischen den Korrekturen grammatischer und den Korrekturen lexikosemantischer Fehler unterscheiden.

Bei Fehlern auf der grammatischen Ebene mündeten die Korrekturen insgesamt, unabhängig vom Einsatz unterschiedlicher Korrekturtypen und Korrekturzeitpunkte, in 41,1% der Fälle in kurzzeitigen Spracherwerb.

Betrachtet man die Korrekturen grammatischer Fehler allein in Verbindung mit den unterschiedlichen Korrekturtypen, dann stieg diese Quote in drei von sechs Fällen: bei dem Einsatz metalinguistischer Feedbacks auf 57,5%, bei Elizitierungen auf 45,8% und bei Klärungsnachfragen auf 41,7%. In den übrigen drei Fällen sank sie: bei *recasts* auf 38,1%, bei expliziten Korrekturen auf 34,8% und bei Wiederholungen auf 15,4%.

Betrachtet man die Korrekturen grammatischer Fehler allein in Verbindung mit den unterschiedlichen Korrekturzeitpunkten, dann stieg diese Quote bei unterbrechenden

Korrekturen auf 65,6%; bei Korrekturen am Ende einer Äußerung hingegen fiel sie auf 32,3% und bei Korrekturen zu einem späteren Zeitpunkt auf 8,3%.

Betrachtet man die Korrektur grammatischer Fehler in Verbindung mit unterschiedlichen Korrekturtypen und Korrekturzeitpunkten, dann ergibt sich folgendes Bild:⁵⁴ eine Erfolgsquote von 80% bei unterbrechenden expliziten Korrekturen, 71,4% bei unterbrechenden Elizitierungen, 66,7% bei unterbrechenden *recasts*, 58,1% bei metalinguistischen Feedbacks am Ende einer Äußerung, 55,6% bei unterbrechenden metalinguistischen Feedbacks, 36,4% bei Klärungsnachfragen am Ende einer Äußerung, 35,3% bei Elizitierungen am Ende einer Äußerung, 20% bei expliziten Korrekturen am Ende einer Äußerung, 19% bei *recasts* am Ende einer Äußerung und 0% bei Wiederholungen bei Korrekturen zu einem späteren Zeitpunkt.

Die Ergebnisse machen deutlich, dass es nicht ausreicht, einzig die Erfolgsquote von grammatischen Fehlern insgesamt (41,1%) zu betrachten. Schon durch eine zusammenfassende Betrachtung in Verbindung mit Korrekturtypen oder Korrekturzeitpunkten verschieben sich die Erfolgsquoten für grammatische Fehler immens.

Der Maximalwert bei Korrekturtypen wird in Verbindung mit metalinguistischem Feedback erreicht (57,5%), in Verbindung mit der Wiederholung sind es dagegen nur noch 15,4%; bei den Korrekturzeitpunkten erreichen die unterbrechenden Korrekturen grammatischer Fehler eine Quote von 65,6%, die Korrekturen zu einem späteren Zeitpunkt nur 8,3%. Dass aber auch eine alleinige Kombination von einem Fehlertyp mit einem Korrekturtyp oder einem Korrekturzeitpunkt nicht ausreicht, machen die weiteren Zahlen deutlich. Explizite Korrekturen hatten in Verbindung mit grammatischen Fehlern eine Erfolgsquote von 34,8%; bei zusätzlicher Betrachtung des Korrekturzeitpunktes erreichten sie bei unterbrechenden Korrekturen eine Erfolgsquote von 80,1%, am Ende einer Äußerung jedoch lediglich 20%. Daraus kann man folgern, dass es bei expliziten grammatischen Korrekturen deutlich vielversprechender ist, unterbrechend zu korrigieren. Ebenso verhält es sich bei den Elizitierungen (eine Erfolgsquote von 71,4% bei unterbrechenden Korrekturen gegenüber nur 35,3% bei Korrekturen am Ende einer Äußerung) und den *recasts* (64,7% bei unterbrechenden Korrekturen gegenüber nur 19% bei Korrekturen am Ende einer Äußerung). Bei dem metalinguistischen Feedback hingegen scheint in Verbindung mit Grammatikfehlern der Korrekturzeitpunkt relativ gleichgültig zu sein; bei einer Erfolgsquote von 58,1% bei

⁵⁴Berücksichtigt werden hier nur die Kombinationen, die in meinem Datenkorpus mindestens viermal vorkamen.

Korrekturen am Ende einer Äußerung und einer Quote von 55,6% bei unterbrechenden Korrekturen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es bei Korrekturen grammatischer Fehler vier erfolgversprechende Korrekturtypen im Hinblick auf kurzzeitigen Spracherwerb gibt, allerdings jeweils unter Berücksichtigung des „richtigen“ Korrekturzeitpunktes: *Recasts*, explizite Korrekturen und Elizitierungen weisen allein in Verbindung mit unterbrechenden Korrekturen sehr hohe Erfolgsquoten auf, metalinguistisches Feedback hingegen hat vielversprechende Erfolgsquoten sowohl bei unterbrechenden Korrekturen als auch bei Korrekturen am Ende einer Äußerung. Die Korrekturtypen Wiederholung und Klärungsnachfrage sowie Korrekturen zu einem späteren Zeitpunkt scheinen in Verbindung mit der Korrektur von Grammatikfehlern nicht sehr erfolgversprechend zu sein. Allerdings waren die Fallzahlen für die einzelnen Kombinationen mit diesen drei Merkmalen teilweise recht gering.

Bei den lexikosemantischen Fehlern sind die Fallzahlen für viele der möglichen Kombinationen leider sehr niedrig. Um bei einer Analyse nicht in reine Spekulation zu verfallen, werden an dieser Stelle ebenfalls nur Kombinationen berücksichtigt, die mindestens viermal vorkamen.

Bei Fehlern auf der lexikosemantischen Ebene mündeten die Korrekturen insgesamt, unabhängig vom Einsatz unterschiedlicher Korrekturtypen und Korrekturzeitpunkte, in 48,9% der Fälle in kurzzeitigen Spracherwerb.

Betrachtet man die Korrekturen lexikosemantischer Fehler allein in Verbindung mit den unterschiedlichen Korrekturtypen, dann stieg diese Quote ebenso wie bei den Grammatikfehlern in drei Fällen: bei dem Einsatz von *recasts* auf 60%, bei Elizitierungen auf 55,6% und bei metalinguistischem Feedback auf 50%. Bei Wiederholungen und expliziten Korrekturen sank die Quote auf jeweils 25%.

Ähnlich verhält es sich bei den Korrekturzeitpunkten; bei unterbrechenden Korrekturen stieg die Quote auf 63,8%, bei Korrekturen am Ende einer Äußerung lag sie bei nur 42%.

Wie wichtig eine zusammenhängende Betrachtung aller drei Faktoren ist, lässt sich besonders gut am Beispiel der *recast* erkennen. Bei der unterbrechenden Korrektur lexikosemantischer Fehler war sie in fast drei Viertel aller Fälle erfolgreich (74,3%), am Ende einer Äußerung hingegen nur noch in etwas weniger als der Hälfte der Fälle (47,5%). Metalinguistische Feedbacks hatten mit 50% eine akzeptable Erfolgsquote, wurden aber fast nur (in neun von zehn Fällen) am Ende einer Äußerung eingesetzt. Vielleicht wäre der Erfolg

metalinguistischen Feedbacks bei unterbrechenden Korrekturen noch höher gewesen. Explizite Korrekturen lexikosemantischer Fehler wurden ebenfalls in der überwältigenden Zahl der Fälle (85,7%) am Ende einer Äußerung eingesetzt, wobei die Erfolgsquote mit 25% recht niedrig war. Betrachtet man die Erfolgsquote von ungefähr 80% bei expliziten unterbrechenden Korrekturen grammatischer Fehler, so liegt die Vermutung nahe, dass explizite unterbrechende Korrekturen auch bei lexikosemantischen Fehlern vorteilhafter sein könnten als Korrekturen am Ende einer Äußerung. Dasselbe gilt für Elizitierungen. Auch sie wurden als unterbrechende Korrekturen für lexikosemantische Fehler kaum eingesetzt, hatten jedoch in dieser Form bei grammatischen Fehlern eine herausragende Erfolgsquote (71,4%). Wiederholungen scheinen kein so erfolgreicher Korrekturtyp bei der Korrektur lexikosemantischer Fehler zu sein, kamen insgesamt jedoch nur selten zum Einsatz. In noch stärkerem Maße gilt dies für die Klärungsnachfrage, die gerade einmal bei einer der 131 lexikosemantischen Korrekturen verwendet wurde. Eine detaillierte Interpretation der Wirkung dieser beiden Korrekturtypen kann daher im Zusammenhang mit der Korrektur lexikosemantischer Fehler nicht vorgenommen werden.

2.7.3 Mündliche Fehlerkorrekturen aus der Lehrendenperspektive: subjektive Einschätzungen und unterrichtliche Praxis

Im Folgenden werden zunächst für die einzelnen Lehrenden die Kernaussagen aus den Interviews zu den Leitfragenkomplexen zusammengefasst, die einen Erkenntnisgewinn hinsichtlich der Beantwortung der Forschungsfragen versprechen. Zusätzlich werden ihre Korrekturen mit Bezug auf die am Korrekturprozess beteiligten Variablen dargestellt. Schließlich werden die Aussagen aus den Interviews kurz in Relation zu den Korrekturen diskutiert.

2.7.3.1 Lh1: Interview und Korrekturen

Lh1 ist der Auffassung, dass man zu dem Bereich mündliche Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht keine „allgemein gültigen“ und „definitiven“ Aussagen machen kann. Er glaubt, dass sein Korrekturverhalten situations- und personenabhängig ist, dass aber in den DSH-Kursen ein kommunikativer und somit weitgehend korrekturfreier Kontext überwiegt. Dennoch schätzt er die Beherrschung bestimmter grammatischer Phänomene des Deutschen (z.B. Stellung des Verbes und Artikelgebrauch) als so wichtig ein, dass er auch in einem kommunikativen Kontext auf diese aufmerksam macht, allerdings unter der Voraussetzung, dass es sich bei dem korrigierten Lerner um einen Lernertyp handelt, der sich

öfter mal „selbstinitiiert“ in den Unterricht einschaltet. Lh1 gibt jedoch einschränkend zu bedenken, dass man nicht „einfach so eine schöne Hierarchie aufbauen kann, so mit Kommunikation, Personen, sondern das kann bei gleichartigen Situationen auch verschieden sein“.

Für Lh1 gibt es drei verschiedene Ebenen, die für ihn die Entscheidung für oder wider eine Korrektur beeinflussen: den Unterrichtskontext, den individuellen Lerner und die Häufigkeit des Fehlers. Er betont die Komplexität und Interaktion verschiedenster Faktoren (Unterrichtssituation, Aufmerksamkeit und Zeitplanung des Lehrenden etc.) im Fremdsprachenunterricht. Aus diesem Grunde sollte man für fremdsprachenunterrichtliche Curricula „hinzuschreiben, dass diese Situation so komplex ist, dass man sie zu verschiedenen Zeiten verschieden verfolgen müsste“.

Daher sieht er sich auch nicht imstande, klare Aussagen zu den von ihm bevorzugten Korrekturtypen zu machen, je nach Situation kann dies immer wieder ein anderer sein. Was den Korrekturzeitpunkt betrifft, so äußert Lh1, dass er „eher sofort als später“ korrigiert. Lerner, die selbstbewusster sind und sich öfter im Unterricht beteiligen, werden von Lh1 tendenziell öfter unterbrechend korrigiert als zurückhaltende Lerner. Aber auch der Korrekturzeitpunkt wird von Lh1 flexibel gehandhabt: „Alles ist zulässig und auch situations- und lernerabhängig“. Lh1 korrigiert die Fehler auf allen sprachlichen Ebenen primär unter kontrastiven Gesichtspunkten, indem er sich auf Fehler konzentriert, von denen er vermutet, dass sie auf Transfer aus der Erstsprache zurückzuführen sind. Ansonsten korrigiert er die Fehler, die (fast) universal für alle Lerner interessant sein könnten, weil sie Besonderheiten des Deutschen betreffen, z.B. Verbstellung und Artikelgebrauch. Er erhofft sich von mündlichen Fehlerkorrekturen, dass „die Leute nicht nur ihre Performanz, sondern auch ihre Kompetenz verbessern, dadurch dass der Spracherwerb beeinflusst wird“. Sein Korrekturverhalten basiert auf „meiner Lehrerfahrung und meiner Hoffnung. Man hofft, dass der Tropfen mit der Zeit den Stein höhlt“.

Insgesamt wurden von Lh1 63 Fehler korrigiert; 40 davon aus dem grammatischen Bereich (63,5%), 21 lexikosemantische Fehler (33,3%) und zwei Pragmatikfehler (3,2%).

Die Verteilung auf die Korrekturtypen war wie folgt: 31 *recasts* (49,2%), 13 Elizitierungen (20,6%), 11 metalinguistische Feedbacks (17,5%), sechs explizite Korrekturen (9,5%) und zwei Klärungsnachfragen (3,2%).

Die Verteilung auf die Korrekturzeitpunkte war wie folgt: 36 Korrekturen am Ende einer Äußerung (57,1%) und 27 unterbrechende Korrekturen (42,9%).

Bei 36 der 63 Fehler (57,1%) mündete die Korrektur in kurzzeitigen Spracherwerb, bei den übrigen 27 Korrekturen (42,9%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Aufgrund der von ihm stark hervorgehobenen Komplexität des Fremdsprachenunterrichts und der Interaktion vieler verschiedener Faktoren in diesem, propagiert Lh1 ein flexibles, situations- und personenabhängiges Korrekturverhalten. Er hat keinen generell von ihm bevorzugten Korrekturtypen und hält sich auch bei der Wahl des Korrekturzeitpunktes für sehr flexibel. Diese Einschätzung spiegelt sich in seinen Korrekturen durchaus wider. Er korrigierte Fehler auf allen analysierten sprachlichen Ebenen, er verwendete fünf der sechs möglichen Korrekturtypen und korrigierte relativ gleichgewichtig sowohl unterbrechend als auch am Ende einer Äußerung. Es hat den Anschein, dass das vermeintliche und das tatsächliche Korrekturverhalten von Lh1 recht große Übereinstimmungen aufweist.

Unter kontrastiven Gesichtspunkten ist ihm die Korrektur bestimmter Grammatikfehler wichtig. Fast zwei Drittel der von ihm korrigierten Fehler waren Fehler auf der grammatischen Ebene. Von den 40 Korrekturen grammatischer Fehler waren dabei 23 Korrekturen erfolgreich (57,5%). Seine Korrekturen waren ohnedies schon überdurchschnittlich erfolgreich (57,1%).

2.7.3.2 Lh2: Interview und Korrekturen

Lh2 glaubt, dass es „eine Diskrepanz zwischen dem, was die Studierenden möchten und dem, was der Lehrende tut“, gibt. Ihrer Erfahrung nach möchten Studierende so oft als möglich korrigiert werden und so „führ ich dann in der Regel eine Viertelstunde lang dieses Experiment mal durch und unterbreche die Leute sofort, wenn sie einen Fehler gemacht haben und dann sind sie so genervt, dass sie dann von diesem Wunsch geheilt sind“. Lh2 eröffnet in den DSH-Kursen von Zeit zu Zeit Korrekturphasen, die von ihr nachdrücklich als solche angekündigt werden. In diesen Korrekturphasen wird gezielt nur in bestimmten Bereichen korrigiert (Aussprache, Verbstellung etc.), um die Kommunikation nicht völlig zum Erliegen zu bringen. Für Lh2 hat im Normalfall die Kommunikation im Unterricht Vorrang und ihr Korrekturverhalten wird durch seine Konformität mit den Lernzielen bzw. den Unterrichtsinhalten determiniert. Der Einsatz mündlicher Fehlerkorrekturen kann bei ihr aus

unterschiedlichen Gründen erfolgen: wenn ein Fehler bei einer Struktur, welche gleichzeitig Lernziel ist, gehäuft auftritt; wegen des stigmatisierenden Effekts bestimmter Fehler; wenn Anzeichen (Blickkontakt, Verzögerung etc.) dafür vorliegen, dass der Lerner es wünscht, korrigiert zu werden.

Im Hinblick auf den Einsatz unterschiedlicher Korrekturtypen hat Lh2 sehr klare Vorstellungen: Sie präferiert die Mitlernerkorrektur, gefolgt von der Selbstkorrektur der Lerner und erst am Schluss rangiert bei ihr die Fremdkorrektur durch den Lehrenden. Voraussetzung für alle Korrekturen sollte jedoch sein, dass Lh2 den Eindruck hat, dass ein Lerner auch anzeigt, dass er korrigiert werden möchte. Sie ist davon überzeugt, dass sich ein solch idealtypischer Ablauf recht häufig in der Unterrichtspraxis realisieren lässt.

Lh2 mag keine unterbrechenden Korrekturen, glaubt aber auch, dass Sammelkorrekturen zu einem späteren Zeitpunkt kein probates Mittel sind. Einerseits wird ihrer Meinung nach der Lehrende praktisch überfordert, wenn er den „Argumentationsverlauf mitnotieren will und auch noch die Fehler, die dabei gemacht werden“, andererseits könnte der Sprechfluss des Lerners „deutlich verlangsamt“ werden, wenn er feststellt, dass der Lehrende seine Fehler mitnotiert. Lh2 präferiert eine Korrektur im unmittelbaren Anschluss an eine Diskussionsphase, wobei sie manchmal auch nur vermeintlich vorgekommene Fehler korrigiert, „Dinge..., die vielleicht jetzt so in dem Moment gar nicht gesagt worden sind“. Diese doch recht eigenwillige Maßnahme wendet sie an, wenn der Lerner „zum Beispiel mehrfach Fehler im Bereich der Wortstellung gemacht“ hat „und selbst wenn man jetzt die genaue Formulierung vergessen hat und die hat man sicherlich vergessen, kann man aber irgendetwas aus diesem thematischen Bereich nehmen und ganz einfach dann präsentier ich ein falsches Sätzchen“.

Lh2 glaubt, dass Fehler im phonetischen und intonatorischen Bereich mit besonderer Dringlichkeit korrigiert werden müssten, dies aber ganz individuell zu geschehen hätte. Leider besteht in den DSH-Kursen ihrer Meinung nach nicht die Zeit dazu. Eine phonetisch-intonatorische Korrektur hält Lh2 deshalb für so wichtig, weil derartige Fehler in Deutschland zu schwerwiegenden Stigmatisierungen der Sprecher führen können.

Sie kann sich nicht vorstellen, dass sie durch ihre Rolle als Lehrende Einfluss auf das zukünftige Vermeiden von Lernerfehlern hat. Wenn überhaupt, dann sind es ihrer Meinung nach die vom Lerner eingeforderten, die selbstinitiierten Korrekturen, die eine positive Wirkung auf den Spracherwerb haben könnten. Sie vermutet, dass es „bestimmte Begegnungen mit einem Phänomen und einem Fehler oder mit einer Wortwahl bei einem individuellen Lerner gibt, und wenn eine ganz bestimmte Begegnung mit einem Fehler

stattfindet, dann ist unter Umständen die Wahrscheinlichkeit sehr groß, dass das gemerkt wird“. Aber „ich...weiß (nicht), wie ich eine besondere individuelle Begegnung herbeiführen soll“. Lh2 glaubt, dass der Erfolg von Fehlerkorrekturen nichts „mit der Quantität...zu tun (hat), sondern mit der Qualität; mit der Intensität, mit der Bedeutung dieses Fehlerereignisses für den Lerner. Irgendwie muss da ein Kick bei der Sache sein, so dass man etwas im Kopf behält“.

Insgesamt wurden von Lh2 23 Fehler korrigiert; 17 davon aus dem grammatischen Bereich (73,9%) und sechs lexikosemantische Fehler (26,1%).

Die Verteilung auf die Korrekturtypen war wie folgt: 12 *recasts* (52,2%), fünf metalinguistische Feedbacks (21,8%), vier Klärungsnachfragen (17,4%) und je eine explizite Korrektur bzw. Elizitierung (jeweils 4,3%).

Die Verteilung auf die Korrekturzeitpunkte war wie folgt: 21 Korrekturen am Ende einer Äußerung (91,3%) und zwei unterbrechende Korrekturen (8,7%).

Bei acht der 23 Fehler (34,8%) mündete die Korrektur in kurzzeitigen Spracherwerb, bei den übrigen 15 Korrekturen (65,2%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Lh2 hat eine sehr klare Vorstellung davon, wie mündliche Fehlerkorrekturen idealtypisch ablaufen sollten. Sie präferiert Mitlerner- und Selbstkorrekturen, danach erst folgen die Fremdkorrekturen. Weiterhin bevorzugt sie Korrekturen zu einem späteren Zeitpunkt und hält phonetisch-intonatorische Korrekturen für besonders wichtig. Über deren Häufigkeit lassen sich in dieser Studie allerdings keine Aussagen treffen, da phonetisch-intonatorische Korrekturen nicht Gegenstand der Untersuchung waren. Die von Lh2 präferierten Korrekturen zu einem späteren Zeitpunkt kamen in den von ihr ausgewerteten Unterrichtsstunden nicht vor und auch die Präferenz für Selbstkorrekturen spiegelte sich in ihren Korrekturen aus diesen Stunden nicht wider; mehr als die Hälfte der Korrekturen entfiel allein auf den Fremdkorrekturtyp *recast*. Vermeintliches und tatsächliches Korrekturverhalten scheinen bei Lh2 kaum übereinzustimmen.

Gegenstand meiner Untersuchung waren vier verschiedene Selbstkorrekturtypen, die sehr unterschiedliche Erfolgsquoten aufwiesen (vgl. Kap. 2.7.2). Daher ist es nicht zulässig, die von Lh2 geäußerte allgemeine Präferenz für Selbstkorrekturen in Relation zum Erfolg

einzelner Selbstkorrekturtypen zu setzen. Es kann lediglich festgestellt werden, dass die Selbstkorrekturen insgesamt geringfügig erfolgreicher waren als die Fremdkorrekturen.

Die von Lh2 bevorzugten Korrekturen zu einem späteren Zeitpunkt, die jedoch in den von mir beobachteten Stunden von ihr nicht eingesetzt wurden, waren in meiner Studie fast ausnahmslos nicht erfolgreich. Nur eine dieser insgesamt 15 Korrekturen mündete in kurzzeitigen Spracherwerb.

2.7.3.3 Lh3: Interview und Korrekturen

Lh3 glaubt, dass sich ihr mündliches Korrekturverhalten an zielgruppenspezifischen Charakteristika orientiert. Bei den Lernern der sehr heterogen zusammengesetzten DSH-Kurse vermutet sie, dass die Angst der negativste Einflussfaktor ist und daher hat für sie „das mündliche Korrekturverhalten...im Unterricht also nicht die erste Priorität. Ich möchte sie auch nicht ständig korrigieren, weil es mir widerstrebt und ich denke, das verlagere ich dann eher auf den schriftlichen Bereich“. Lh3 möchte in ihrem Unterricht also vor allem eine angstfreie Atmosphäre schaffen, bei den Lernern keine „Blockaden“ aufbauen und sie durch Korrekturen nicht „schädigen“. Dieses Prinzip eines eher zurückhaltenden Korrigierens variiert Lh3 jedoch entsprechend den Unterrichtsinhalten; bei grammatischen Übungen „muss ich sie natürlich korrigieren“ und auch inhaltliche Korrekturen, z.B. bei Textzusammenfassungen, hält sie für angemessen. Da Lh3 die DSH-Kurse als vornehmlich kommunikativ ausgerichtet empfindet, möchte sie „einen spontanen, ideenreichen, interessanten Unterricht“, in dem Fehler einzelner Lerner bevorzugt von ihren Mitlernern korrigiert werden sollten. Falls die Option der Selbst- bzw. Mitlernerkorrektur nicht den gewünschten Erfolg bringt, würde Lh3 auch selbst korrigierend einschreiten, „denn du musst ihnen zu verstehen geben, du kennst dich auch aus..., denn sonst bist du als Lehrperson ja auch irgendwie unglaubwürdig“.

Klare Aussagen hinsichtlich von ihr präferierter Korrekturtypen macht Lh3 nicht; ihre Korrekturen sollen „situationen- und personenabhängig“ sein, wobei selbstbewusstere Lerner tendenziell eher „vehement direkt“ und zurückhaltendere Lerner tendenziell eher indirekt, „durch Intonation und etwas höflicheres Vorgehen“, korrigiert werden. Auch die Frage nach dem Korrekturzeitpunkt wird von Lh3 in einen situativen Kontext gerückt. Allerdings korrigiert sie „spätestens am Ende des Unterrichts, am selben Tag“. Ansonsten sagt sie: „Ich kann mir eigentlich alles vorstellen; kommt auch darauf an, wie ich mich befinde an dem Tag und wie es läuft insgesamt im Unterricht“. Das oberste Prinzip bei Lerneräußerungen ist für Lh3 die Verständlichkeit. Sie glaubt, dass Fehler aus allen sprachlichen Bereichen diese

beeinträchtigen können und hat deshalb keine Präferenzen für Korrekturen von Fehlern auf bestimmten sprachlichen Ebenen.

Über die potenzielle Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen kann und möchte Lh3 keine näheren Angaben machen; sie hofft lediglich, dass sich der Lerner später noch einmal an den „Einzelfall“ erinnert und dass die „Vielfalt“ von „Unterrichtspersonen und Unterrichtsstile(n) insgesamt bestimmt eine positive Wirkung“ hat, aber „wie gesagt, meine Hoffnung ist, dass die Beiträge nicht allzu falsch kommen“.

Insgesamt wurden von Lh3 57 Fehler korrigiert, 30 davon aus dem grammatischen Bereich (52,6%) und 27 lexikosemantische Fehler (47,4%).

Die Verteilung auf die Korrekturtypen war wie folgt: 29 *recasts* (50,9%), 12 explizite Korrekturen (21%), acht Elizitierungen (14%), vier Wiederholungen (7%), drei metalinguistische Feedbacks (5,3%) und eine Klärungsnachfrage (1,8%).

Die Verteilung auf die Korrekturzeitpunkte war wie folgt: 36 Korrekturen am Ende einer Äußerung (63,2%) und 21 unterbrechende Korrekturen (36,8%).

Bei 23 der 57 Fehler (40,4%) mündete die Korrektur in kurzzeitigem Spracherwerb, bei den übrigen 34 Korrekturen (59,6%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Lh3 legt sich in keinster Weise auf einen von ihr präferierten Korrekturtyp bzw. Korrekturzeitpunkt fest. Ebenso hält sie die gesamte Bandbreite von Fehlern potenziell für korrekturwürdig, vor allem, wenn diese Fehler die Verständlichkeit behindern. Ihr tatsächliches Korrekturverhalten scheint ihre Einschätzung zu bestätigen. Sie verwendete alle der sechs unterschiedenen Korrekturtypen, wobei allerdings ca. die Hälfte der Korrekturen auf die *recast* entfielen. Ebenfalls fast gleichgewichtig fiel die Verteilung der Korrekturen zwischen grammatischen und lexikosemantischen Fehlern aus, lediglich in Bezug auf den Korrekturzeitpunkt wurden von ihr keine Sammelkorrekturen zu einem späteren Zeitpunkt verwendet.

2.7.3.4 Lh4: Interview und Korrekturen

Lh4 gründet seine Prinzipien zur mündlichen Fehlerkorrektur auf die entsprechenden Leitlinien im DSH-Curriculum der Universität Bielefeld. Zunächst wird hieraus der Passus

„Korrekturverfahren sollen des Weiteren so angelegt sein, dass sie die Lernenden nicht entmutigen oder gar vor der Gruppe bloßstellen“ diskutiert. Lh4 erläutert, dass hiermit „direkte Korrekturen“ gemeint sind, Korrekturen, die „unmittelbar im Anschluss daran, wenn sie den Fehler gemacht haben...in der Gruppenöffentlichkeit“ erfolgen. Bei „bestimmten Lernern“, bei denen „das den Effekt hat, dass sie dann immer weniger sagen“ oder „dass sie Scheu haben sich frei zu äußern“, sollten diese Korrekturen nach Meinung von Lh4 zunächst einmal unterbleiben. Zu einem späteren Zeitpunkt, bei einem veränderten Verhalten dieser Lerner, könnte es aber durchaus vorkommen, dass man „dann bei diesen Personen genauso korrigieren kann wie bei anderen“. Dieser Passus sollte aber zusätzlich so interpretiert werden, dass der Lehrende „mit sehr viel Geduld, mit sehr viel Verständnis und mit einer großen Frustrationstoleranz“ korrigieren sollte. Außerdem „hat es keinen Sinn, jeden Fehler, der da gemacht wird, zu korrigieren“, denn „wenn der Lehrer (im freien Gespräch) dauernd als Korrektor auftritt, funktioniert das nicht mehr“.

Lh4 befürwortet uneingeschränkt eine Korrektur bei „stark gelenkten Äußerungen, z.B. in Übungskontexten, Übungssequenzen“ in der Reihenfolge „Selbstkorrektur, dann Korrektur durch die anderen Kursteilnehmer und dann Korrektur...durch die Lehrperson“. Ebenso sollte die Korrektur in Abhängigkeit von der Persönlichkeitsstruktur der einzelnen Lerner erfolgen. Lh4 hält es für unerlässlich, dass sich der Lehrende zunächst eine genaue Vorstellung von dieser Persönlichkeitsstruktur der einzelnen Lerner macht, um dann bei Lernern, die „verschüchtert oder mit Schweigen auf Korrekturen reagieren“ andere als die direkte Korrekturform anzuwenden, beispielsweise indem er in einem Gespräch mit dem Lerner außerhalb des Unterrichts den Bereich Korrekturen thematisiert.

Lh4 beurteilt die Korrekturtypen Wiederholung und metalinguistisches Feedback eher positiv, wohingegen er dem Korrekturtyp Elizitierung nichts Positives abgewinnen kann, denn „das bringt ja nichts, das bringt ihn nicht weiter“. Ebenso wird die explizite Korrektur vehement von ihm abgelehnt, denn „das ist mir zu negativ“. In inhaltlich-kommunikativ orientiertem Unterricht kommen für Lh4 nur beiläufige (*recasts*) und unterbrechende Korrekturen in Frage: „Wenn der Satz mündlich rüber ist und verstanden ist, werde ich ihn nie wieder korrigieren“.

Überhaupt ist der unterrichtliche Kontext das entscheidende Kriterium für Lh4 für oder wider eine Korrektur: „Wenn es wirklich um Sprachrichtigkeit geht, in entsprechend gesteuerten Übungen, da (wird) ganz penibel bis zum letzten (korrigiert)“. Dementsprechend ist es in einem solchen Kontext dann unerheblich, auf welcher sprachlichen Ebene ein Fehler erfolgt.

In inhaltlich-kommunikativem Unterricht gilt für Lh4 die allem übergeordnete Maxime, dass die Kommunikation „überhaupt zustande kommt oder aufrecht erhalten wird“.

Lh4 glaubt, dass häufig vorkommende Fehler in der Regel Fehler sind, denen komplexe Regularitäten zugrunde liegen. Diese korrigiert er in freier Kommunikation nicht, weil sie (Beispiel Adjektivdeklinaton) „nicht störend ist, weil sie nicht sinntragend ist“. Die Behandlung solcher häufig auftretenden Fehler erfolgt im Unterricht lediglich in gesondert darauf ausgerichteten Übungskontexten sowie im schriftlichen Bereich.

Lh4 verspricht sich von mündlichen Fehlerkorrekturen „eine allmähliche Verbesserung der Fähigkeit, sich frei mit immer weniger Fehlern zu äußern“, ohne zu glauben, dass eine ein- oder mehrmalige Korrektur diesen Fehler für die Zukunft ausmerzt: „Was letztlich die sprachliche Verbesserung gebracht hat, ist unheimlich schwer zu sagen“. Zusammenfassend bemerkt er: „Ohne Korrekturen geht es überhaupt nicht..., nur ich kann die Frage nicht beantworten, zu welchem Prozentsatz sie letztlich beitragen zur Erhöhung der Sprachkompetenz im weitesten Sinne gesprochen“. Und weiter: „Dem (Korrigieren) sind Grenzen gesetzt, weil Anderes wichtiger ist, beziehungsweise dann nicht mehr möglich wäre, wenn ich da eine totale Korrektur versuchen würde“.

Insgesamt wurden von Lh4 25 Fehler korrigiert, 17 davon aus dem grammatischen Bereich (68%) und acht lexikosemantische Fehler (32%).

Die Verteilung auf die Korrekturtypen war wie folgt: 14 *recasts* (56%), fünf metalinguistische Feedbacks (20%), drei Klärungsnachfragen (12%), zwei explizite Korrekturen (8%) und eine Wiederholung (4%).

Die Verteilung auf die Korrekturzeitpunkte war wie folgt: 21 Korrekturen am Ende einer Äußerung (84%) und vier unterbrechende Korrekturen (16%).

Bei neun der 25 Fehler (36%) mündete die Korrektur in kurzzeitigen Spracherwerb, bei den übrigen 16 Korrekturen (64%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Lh4 äußert sich sehr präzise zu seiner Präferenz bei Korrekturtypen: Wiederholungen, metalinguistisches Feedback und *recasts* werden als positiv betrachtet, Elizitierungen und explizite Korrekturen werden von ihm abgelehnt. Ebenso befürwortet er deutlich und uneingeschränkt unterbrechende Korrekturen, während er im Hinblick auf den Fehlertyp keine Prioritäten für eine Korrektur aufstellt.

Vermeintliches und tatsächliches Korrekturverhalten stimmen bei Lh4 nicht immer überein. Bei den Korrekturtypen entspricht seine Einschätzung fast vollständig auch seinem tatsächlichen Verhalten. Lediglich die beiden von ihm verwendeten expliziten Korrekturen, die er eigentlich vehement ablehnt, fallen hier aus dem Rahmen. Andererseits setzt er nur zu einem geringen Teil (16%) die von ihm positiv beurteilten unterbrechenden Korrekturen ein. Die relativ geringe Erfolgsquote seiner Korrekturen ist vor allem darauf zurückzuführen, dass er einen von ihm favorisierten und in der Praxis auch erfolgreichen Korrekturzeitpunkt letztendlich doch nicht benutzt. Dies kann auch nicht dadurch wettgemacht werden, dass zwei der drei allgemein erfolgreichsten Korrekturtypen (*recast* und metalinguistisches Feedback) bei ihm überdurchschnittlich häufig verwendet werden. Ein dritter relativ erfolgreicher Korrekturtyp, die Elizitierung, wird von Lh4 negativ beurteilt und kommt bei ihm auch nicht zum Einsatz. Auch dies könnte ein Grund für die niedrige Erfolgsquote seiner Korrekturen sein.

2.7.3.5 Lh5: Interview und Korrekturen

Lh5 glaubt, dass bei ihr mündliche Fehlerkorrekturen im Unterricht „situation- und teilnehmerentsprechend“ eingesetzt werden; sie bezeichnet persönliche Gespräche ohne jede Korrektur als das eine Extrem und Grammatikübungen, bei denen „alles“ korrigiert wird als das andere Extrem. Lh5 nimmt an, dass sie in den DSH-Kursen tendenziell etwas häufiger als in anderen von ihr unterrichteten Kursen korrigiert, da die Lerner in den DSH-Kursen das nötige Selbstbewusstsein haben und auch entsprechend „lernerfrügend“ sind, wobei alle Korrekturen immer übergeordnet von ihrer Einschätzung des jeweiligen Lerners abhängig sind (zurückhaltende, schüchterne Lerner werden seltener korrigiert). Diese Einschätzung des individuellen Lerners steht ihrer Meinung nach auch über den jeweiligen Unterrichtsphasen, so dass beispielsweise zurückhaltende Lerner auch bei Grammatikübungen nicht korrigiert werden.

In freier Kommunikation korrigiert Lh5 mit Priorität Fehler, die das Verständnis behindern. Sie glaubt, dass dies in erster Linie auf lexikalische und auf Aussprachefehler zutrifft, wobei die letzteren mit großer Sensibilität zu handhaben sind, „weil die sich einfach blöd vorkommen, wenn sie irgendwas nachsprechen müssen“. Nur bei sehr fortgeschrittenen Lernern können auch schon einmal stilistische Fehler korrigiert werden, „weil jemand, der so gut ist, der darf dann nochmal so ein bisschen gefeilt werden“.

Was den Korrekturzeitpunkt betrifft, so glaubt Lh5, dass sie alle verschiedenen Korrekturzeitpunkte in ihrem Unterricht verwendet. Sie glaubt, dass sie von ihrem Naturell

her eher zu unterbrechenden Korrekturen neigt, möchte jedoch keine wertende Beurteilung oder Gewichtung der einzelnen Korrekturzeitpunkte vornehmen. Auch im Hinblick auf Korrekturtypen glaubt Lh5, dass sie alle von mir angesprochenen Korrekturtypen verwendet, ohne sie jedoch in irgendeiner Weise schematisch bestimmten Fehlertypen oder Korrekturzeitpunkten zuzuordnen. Ihr Kommentar hierzu lautet: „Aber ich kann mir auch wirklich nicht vorstellen, dass jemand Unterricht macht und sich vornimmt, das ist meine Korrekturmethode und die zieh ich durch“.

Sie hofft, dass mündliche Fehlerkorrekturen dazu beitragen können, dass Fehler aus dem Sprachgebrauch der Lerner verschwinden, hat aber keine Belege für diese erhoffte Wirkung. Lh5 denkt, dass Fehlerkorrekturen vielleicht zumindest einen „Anstoß“ geben können: „Also hast einen Fehler gemacht, bist korrigiert worden, bist sehr bewusst vielleicht in dem Moment, dass es der Fehler war und, na ja, es gibt ja dann noch diese Selbstkorrekturen später bei fortgeschrittenen Lernern; dass die zum Fehler ansetzen und sagen sich dann selber, stop, das kann ja auch eine Konsequenz von dem sein“.

Insgesamt wurden von Lh5 43 Fehler korrigiert, 30 davon aus dem grammatischen Bereich (69,8%) und 13 lexikosemantische Fehler (30,2%).

Die Verteilung auf die Korrekturtypen war wie folgt: 28 *recasts* (65,2%), sieben metalinguistische Feedbacks (16,3%), vier explizite Korrekturen (9,3%), zwei Elizitierungen (4,6%) und zwei Wiederholungen (4,6%).

Die Verteilung auf die Korrekturzeitpunkte war wie folgt: 26 Korrekturen am Ende einer Äußerung (60,5%) und 17 unterbrechende Korrekturen (39,5%).

Bei 24 der 43 Fehler (55,8%) mündete die Korrektur in kurzzeitigen Spracherwerb, bei den übrigen 19 Korrekturen (44,2%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Lh5 macht keine Unterscheidungen im Hinblick auf die von mir analysierten Korrekturzeitpunkte, Korrekturtypen und Fehlertypen. Zwar kommt bei ihr in der Tat fast die gesamte Bandbreite der analysierten Typen zum Einsatz, auffällig ist aber schon, dass bei allen Variablen eine Variante mit einem Anteil von mindestens 60% überdurchschnittlich häufig Verwendung findet: die *recast*, die Korrekturen am Ende einer Äußerung sowie Korrekturen von Grammatikfehlern. Die sehr hohe Erfolgsquote ihrer Korrekturen (55,8%)

korreliert mit einer überdurchschnittlich hohen Verwendung relativ erfolgreicher Variablen (*recast*, metalinguistisches Feedback, unterbrechende Korrekturen).

2.7.3.6 Lh6: Interview und Korrekturen

Der Einsatz mündlicher Fehlerkorrekturen ist nach Aussage von Lh6 bei ihr immer im Zusammenhang mit unterschiedlichen Unterrichtsphasen zu sehen: „In Diskussionsphasen, wo es um das freie Sprechen geht, werde ich wohl kaum da reingehen, also da korrigieren; geht es aber beispielsweise um eine Grammatikphase oder um ein Erlernen von bestimmten Redemitteln, dann werde ich natürlich korrigieren“. Diese Einschätzung trifft ihrer Meinung nach auch speziell auf den DSH-Kurs zu.

Lh6 korrigiert Fehler auf allen sprachlichen Ebenen; sie hat diesbezüglich keine Vorbehalte und macht keine Unterschiede, aber die Entscheidung für oder gegen eine Korrektur ist nach ihrer Einschätzung fast immer phasenabhängig, das heißt auch „schwere“ Fehler werden in Phasen des freien Gesprächs nicht korrigiert. Hinsichtlich des Korrekturzeitpunkts betrachtet sich Lh6 ebenfalls als sehr flexibel. Alle Korrekturzeitpunkte können potenziell in ihre Korrekturen einfließen, wobei sie unterbrechende Korrekturen nur „ganz ganz ganz ganz ungerne“ bei „grob(en)“ Fehlern benutzt. Ebenso bevorzugt Lh6 keinen bestimmten Korrekturtyp: „Ich kann mir verschiedene Sachen vorstellen, ich bin da eher flexibel. Mein Ziel ist es eigentlich, dass Leute irgendwann mal lernen, sich selbst zu korrigieren“.

Lh6 ist der Auffassung, dass die einzelne Fehlerkorrektur im Unterricht noch nicht ausreicht; die Lerner müssten zusätzlich und eigenständig nachbereitende Übungen zu ihren Fehlern anstellen, besonders auch deshalb, da die Zeit im Unterricht nicht für eine (notwendige) intensive Beschäftigung mit Fehlerkorrekturen ausreicht.

Insgesamt wurden von Lh6 27 Fehler korrigiert, 17 davon aus dem grammatischen Bereich (63%) und zehn lexikosemantische Fehler (37%).

Die Verteilung auf die Korrekturtypen war wie folgt: 13 *recasts* (48,2%), sechs explizite Korrekturen (22,2%), fünf metalinguistische Feedbacks (18,5%), zwei Elizitierungen (7,4%) und eine Wiederholung (3,7%).

Die Verteilung auf die Korrekturzeitpunkte war wie folgt: 21 Korrekturen am Ende einer Äußerung (77,8%) und sechs unterbrechende Korrekturen (22,2%).

Bei sechs der 27 Fehler (22,2%) mündete die Korrektur in kurzzeitigen Spracherwerb, bei den übrigen 21 Korrekturen (77,8%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Auch Lh6 hat keine bestimmten Fehlertypen, Korrekturtypen oder Korrekturzeitpunkte, die bei ihr bevorzugt Verwendung finden. In der Tat korrigiert sie in größerem Umfang sowohl grammatische als auch lexikosemantische Fehler und verwendet fünf der sechs analysierten Korrekturtypen. Sie äußert lediglich, dass sie unterbrechende Korrekturen sehr ungern einsetzt. Weil sie dies auch in ihren Korrekturen zum Ausdruck bringt (der Anteil unterbrechender Korrekturen liegt bei ihr mit 22,2% deutlich unter dem durchschnittlichen Anteil unterbrechender Korrekturen von 32,4%), ist diese Tatsache in großem Maße dafür verantwortlich, dass ihre Erfolgsquote im Vergleich zu den anderen Lehrenden sehr niedrig ist (22,2%). Bei den sechs erfolgreichen Korrekturen handelte es sich in vier Fällen um unterbrechende Korrekturen.

2.7.3.7 Lh7: Interview und Korrekturen

Lh7 stellt sich im Idealfall im Unterricht eine Kombination aus „Korrektur und Bewusstmachung“ vor. „Bewusstmachung heißt anhand anderer Fälle eben diesen einen Fall erklären, warum der so oder so korrigiert werden soll, ...ich meine Erklärungen, Metaerklärungen oder andere Erklärungen geben, warum das jetzt so sein soll“. Lh7 glaubt, dass er in den DSH-Kursen relativ wenig korrigiert, weil die Fehlerkorrektur gewissermaßen einem anderen Unterrichtsziel „geopfert“ wird, der Textarbeit und Diskussion. Er vertraut darauf, dass „die Leute selbst zuhause was tun, nachbereiten“. Die Entscheidung für oder gegen eine Korrektur ordnet er dem Thema des Unterrichts unter, wobei er bevorzugt Fehler im Bereich der Lexik korrigiert.

Lh7 ist sich nicht sicher, welche Korrekturtypen er verwendet, abgesehen davon, dass er glaubt, nicht in irgendeiner Weise gesichtsverletzend zu korrigieren. Hinsichtlich des Korrekturzeitpunkts hat Lh7 eine Vorliebe für Sammelkorrekturen zu einem späteren Zeitpunkt, hält dies aber aufgrund der Heterogenität der Lernervorkenntnisse in den DSH-Kursen für nicht praktikabel. Daher strebt er an, am Ende einer Lerneräußerung zu korrigieren und nicht unterbrechend, denn „das wäre DDR“. Nichtsdestotrotz vermutet er, dass Sammelkorrekturen in ihrer Eigenschaft als fokussierte Nebensequenzen, in denen zahlreiche authentische Fehler thematisiert werden, über die Komponente „Aufmerksamkeit auf die

Korrektur“ den größten Erfolg versprechen, indem den Lernern „nochmal das Problem bewusst ist, was an dieser Stelle passiert“. Sein Fazit zur Wirkung von Fehlerkorrekturen: „Also nach allem was ich aus der Kognitionspsychologie weiß, ist Fokussierung und Aufmerksamkeitssteuerung und Bewusstmachung und Ähnliches da effektiver als mechanisches Nachplappern oder auch Drillübungen, die man schnell einbaut. Davon bin ich überzeugt“.

Insgesamt wurden von Lh7 22 Fehler korrigiert, zehn davon aus dem grammatischen Bereich (45,5%) und 12 lexikosemantische Fehler (54,5%).

Die Verteilung auf die Korrekturtypen war wie folgt: 13 *recasts* (59,2%), sechs explizite Korrekturen (27,3%) und je eine Klärungsnachfrage, Elizitierung und Wiederholung (jeweils 4,5%).

Die Verteilung auf die Korrekturzeitpunkte war wie folgt: 15 Korrekturen am Ende einer Äußerung (68,2%) und sieben unterbrechende Korrekturen (31,8%).

Bei sieben der 22 Fehler (31,8%) mündete die Korrektur in kurzzeitigem Spracherwerb, bei den übrigen 15 Korrekturen (68,2%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Ein Abgleich zwischen vermeintlichem und tatsächlichem Korrekturverhalten führt bei Lh7 zu keinem eindeutigen Ergebnis; teilweise lassen sich seine Einstellungen in den Korrekturen wiederfinden, teilweise aber auch nicht.

Er äußert eine Präferenz für die Korrektur lexikalischer Fehler, wobei er aufgrund der Heterogenität der Lernervorkenntnisse im DSH-Kurs nicht, wie eigentlich erwünscht, auf Korrekturen zu einem späteren Zeitpunkt zurückgreifen kann und sie daher am Ende einer Lerneräußerung vornehmen möchte. Abgesehen von Lh10 (bei insgesamt nur drei Korrekturen) war Lh7 der einzige Lehrende, der mehr lexikosemantische als grammatische Fehler korrigierte; seine Präferenz für die Korrektur von Fehlern auf dieser sprachlichen Ebene spiegelt sich hier schon in gewissem Maße wider. Bevorzugte Korrekturtypen gibt es für ihn nicht. In der Tat kamen in den ausgewerteten Korrekturen fünf verschiedene Korrekturtypen zum Einsatz, wobei aber fast 60% davon auf die *recasts* entfielen. Eine Diskrepanz offenbart sich bei den unterbrechenden Korrekturen. Trotz ihrer vehementen Ablehnung kamen diese jedoch bei fast jeder dritten Korrektur zum Einsatz. Andererseits ist

eine solch negative Einstellung gegenüber unterbrechenden Korrekturen absolut nicht gerechtfertigt; diese hatten schließlich eine Erfolgsquote von fast 65%.

2.7.3.8 Lh8: Interview und Korrekturen

Lh8 glaubt, dass mündliche Fehlerkorrekturen generell wichtig sind, „weil ohne dieses Feedback oder so schleifen sich sonst zu schnell Fehler ein“. In den DSH-Kursen korrigiert er eher öfter als in anderen Kursen, „weil ich da eine andere Verständnisebene mit den Leuten finde, weil die halt schon ein bisschen weiter sind...“.

Lh8 glaubt, dass er gleichmäßig Fehler aus allen sprachlichen Bereichen korrigiert, wobei die Häufigkeit und die kommunikationsbehindernde Wirkung von Fehlern für ihn Kriterien zum Eingreifen darstellen. Den Korrekturzeitpunkt wählt Lh8 vorrangig unter lernerabhängigem Gesichtspunkt aus: „Je nachdem ob es jemand ist, der sich zurückhält, den schon ich dann etwas, und dann sage ich erst später was dazu, während es gibt einige, die sind ein bisschen lebhafter, die sich häufiger melden, wo man dann auch, je nachdem wie gut man sich kennt, auch mal schneller so eine Korrektur einfordern kann oder eben direkt unterbrechend korrigiert“. Unabhängig davon wäre die unterbrechende Korrektur für Lh8 allerdings die erste Option „bei Lernern, wo eine unterbrechende Korrektur möglich ist“. Lh8 sieht Selbstkorrekturen der Lerner und Fremdkorrekturen des Lehrenden als gleichwertig an, wobei ihm bei Fremdkorrekturen eine explizitere Form besser gefällt.

Schließlich hofft er, durch Fehlerkorrekturen die Lerner für ihre Fehler zu sensibilisieren, „so dass sie hinterher den Fehler so nicht noch mal machen oder zumindest in der nächsten Zeit nicht...“. Allerdings glaubt er auch, dass es sich hier um einen Lernprozess handelt, der nicht von heute auf morgen abläuft; vereinzelte Fehlerkorrekturen allein sind seiner Ansicht nach noch nicht ausreichend.

Insgesamt wurden von Lh8 64 Fehler korrigiert, 40 davon aus dem grammatischen Bereich (62,5%) und 24 lexikosemantische Fehler (37,5%).

Die Verteilung auf die Korrekturtypen war wie folgt: 24 *recasts* (37,5%), 12 metalinguistische Feedbacks (18,8%), elf Wiederholungen (17,2%), acht explizite Korrekturen (12,5%), sieben Elizitierungen (10,9%) und zwei Klärungsnachfragen (3,1%).

Die Verteilung auf die Korrekturzeitpunkte war wie folgt: 29 Korrekturen am Ende einer Äußerung (45,3%), 21 unterbrechende Korrekturen (32,8%) und 14 Korrekturen zu einem späteren Zeitpunkt (21,9%).

Bei 32 der 64 Fehler (50%) mündete die Korrektur in kurzzeitigen Spracherwerb, bei den übrigen 32 Korrekturen (50%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Auch Lh8 besitzt keine augenscheinlichen Präferenzen für die Korrektur bestimmter Fehlertypen mit ausgesuchten Korrekturtypen zu bestimmten Zeitpunkten. Bei ihm spiegelt sich das mehr als bei jedem anderen Lehrenden auch in seinem tatsächlichen Korrekturverhalten wider; er ist der einzige Lehrende, in dessen Korrekturen sämtliche der analysierten Fehlertypen, Korrekturtypen und Korrekturzeitpunkte vorkommen. Sein „Mix“ aus allen verfügbaren Einsatzmöglichkeiten, situationsabhängig intuitiv kombiniert, ergab eine Erfolgsquote von 50%.

2.7.3.9 Lh9: Korrekturen

Insgesamt wurden von Lh9 15 Fehler korrigiert, acht davon aus dem grammatischen Bereich (53,3%) und sieben lexikosemantische Fehler (46,7%).

Die Verteilung auf die Korrekturtypen war wie folgt: sechs explizite Korrekturen (40%), fünf *recasts* (33,3%), drei metalinguistische Feedbacks (20%) und eine Wiederholung (6,7%).

Die Verteilung auf die Korrekturzeitpunkte war wie folgt: acht Korrekturen am Ende einer Äußerung (53,3%), sechs unterbrechende Korrekturen (40%) und eine Korrektur zu einem späteren Zeitpunkt (6,7%).

Bei sechs der 15 Fehler (40%) mündete die Korrektur in kurzzeitigen Spracherwerb, bei den übrigen neun Korrekturen (60%) konnte kein offensichtlicher Spracherwerb festgestellt werden.

Mit Lh9 konnte kein Interview durchgeführt werden. Das meinen Forschungsfragen zugrunde liegende Erkenntnisinteresse kann daher im Hinblick auf ihre Korrekturen nicht weiter verfolgt werden.

2.7.3.10 Lh10: Interview und Korrekturen

Lh10 schätzt sich als eine Lehrperson ein, die eher weniger korrigiert, da sie glaubt, dass Fehlerkorrekturen den Lerner unnötig aus dem Konzept bringen. Ausnahmen sind Unterrichtsphasen, in denen Grammatik geübt wird, sowie verständnisstörende Fehler. Darüber hinaus korrigiert sie dann nur noch Lerner, von denen sie weiß, dass diese korrigiert werden möchten. In den DSH-Kursen korrigiert Lh10 ihrer Einschätzung nach sogar noch

weniger als ohnehin schon, da es sich um fortgeschrittene Lerner handelt und die Grammatikphasen im Unterricht nicht sehr häufig sind.

Lh10 glaubt auch, dass sie vorrangig lexikalische und phonetisch/phonologische Fehler korrigiert, weil bei Fehlern in diesen Bereichen häufiger Verständnisprobleme auftreten und die Korrektur somit ein Instrument der Verständnissicherung darstellt. In Bezug auf den Korrekturzeitpunkt hat Lh10 klare Prioritäten, sie bevorzugt eine Sammelkorrektur zu einem späteren Zeitpunkt. Bei punktuellen Fehlern, deren Korrektur sie spontan als wichtig betrachtet, kommt auch eine Korrektur unmittelbar am Ende der Lerneräußerung in Frage, wohingegen sie unterbrechende Korrekturen ablehnt, um beim Lerner kein negatives Gefühl zu erzeugen. Hinsichtlich der Korrekturtypen präferiert sie die Klärungsnachfrage, das metalinguistische Feedback und die *recast*.

Allgemein glaubt sie, „dass mündliche Fehlerkorrekturen eigentlich wenig Sinn haben, weil man sich das nicht in der Situation merken kann. Also erstmal ist der Lerner vielleicht sowieso ein bisschen nervös und aufgekratzt, weil er jetzt was Mündliches sagen muss und das ist schon nicht so leicht, und ist also eben mit den Gedanken und der Formulierung sehr beschäftigt, und wenn ich ihn korrigiere ist der Gedanke weg und die Formulierung, und alles das ist ja nur hemmend würde ich sagen“. Wenn sie dennoch, wenn auch in sehr geringem Umfang, mündliche Korrekturen vornimmt, dann geschieht dies oftmals auf den ausdrücklichen Wunsch einzelner oder mehrerer Lerner hin. Die Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen sieht sie bei „fast gleich null“ und „die einzige Möglichkeit, die sich da bietet, ist eben in einer gesonderten Phase das nochmal zu thematisieren und die Sensibilität oder Sensibilisierung in diesem Moment eben zu erhöhen“.

Insgesamt wurden von Lh10 drei Fehler korrigiert, allesamt lexikosemantische Fehler (100%).

Die drei Korrekturtypen waren allesamt *recasts* (100%).

Die drei Korrekturzeitpunkte waren allesamt am Ende der Äußerung (100%).

Keine der drei Korrekturen mündete offensichtlich in kurzfristigen Spracherwerb (100%).

Die Selbsteinschätzung von Lh10 („mündliche Fehlerkorrektur ist sicher etwas, was ich wenig praktiziere“) trifft auf die von mir beobachteten Unterrichtsstunden vollkommen zu. Die lediglich drei vorhandenen Korrekturen folgten alle demselben Schema und befanden sich

auch im Rahmen der von ihr geäußerten Präferenzen. Eine Übereinstimmung zwischen vermeintlichem und tatsächlichem Korrekturverhalten scheint in hohem Maße gegeben zu sein. Die Präferenz für metalinguistische Feedbacks, *recasts* und eine Korrektur lexikalischer Fehler korrespondiert zwar mit einer relativ hohen Erfolgsquote dieser Typen, schlägt sich aber in ihren Korrekturen nicht nieder. Die ablehnende Einstellung gegenüber unterbrechenden Korrekturen ist vielleicht zusätzlich dafür verantwortlich, dass die Korrekturen nicht offensichtlich in kurzzeitigen Spracherwerb mündeten.

2.7.3.11 Zusammenfassung

Die dritte Forschungsfrage lautete:

In welcher Weise korrespondieren die subjektiven Einschätzungen von Lehrenden zu ihrem mündlichen Korrekturverhalten mit ihrem tatsächlichen Korrekturverhalten im Fremdsprachenunterricht?

Neun Lehrende äußerten im Rahmen dieser Studie ihre subjektiven Einschätzungen zum Stellenwert und der Wirkung der am Prozess mündlicher Fehlerkorrekturen beteiligten Variablen. Bei fünf von ihnen (Lh1, Lh3, Lh6, Lh8 und Lh10) fanden sich größere Übereinstimmungen zwischen ihren Urteilen und ihrem tatsächlichen Korrekturverhalten im Fremdsprachenunterricht. Bei drei weiteren Lehrenden (Lh4, Lh5, Lh7) ist das Ergebnis eher uneinheitlich, wobei es den Anschein hat, dass bei Lh5 doch die Gemeinsamkeiten etwas überwiegen. Die einzige Lehrende, bei der ein deutliches Ungleichgewicht zwischen Einschätzung und tatsächlichem Verhalten offensichtlich wurde, war Lh2. Die von ihr geäußerten Präferenzen für bestimmte Korrekturmerkmale wurden in den von mir beobachteten Unterrichtsstunden nicht umgesetzt; von ihr wurden sogar ganz im Gegenteil solche Korrekturmerkmale sehr häufig verwendet, denen im Interview ein negativer Charakter attestiert wurde.

Zusammenfassend komme ich für diese Studie zu der Einschätzung, dass die Lehrenden in Bezug auf mündliche Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht ihr eigenes Korrekturverhalten recht gut beurteilen konnten. Allerdings lassen sich bei einem Abgleich für gerade einmal neun Lehrende keine verallgemeinerbaren Aussagen treffen.

Die vierte Forschungsfrage lautete:

In welcher Weise korrespondieren die subjektiven Einschätzungen von Lehrenden zur Wirkung unterschiedlicher Variablen im Prozess mündlicher Fehlerkorrekturen mit der tatsächlichen Wirkung dieser Variablen in mündlichen Fehlerkorrekturen auf den erfolgreichen Lerner-*Uptake*/kurzzeitigen Spracherwerb?

Für vier der neun Lehrenden (Lh3, Lh5, Lh6, Lh8) lässt sich in Bezug auf die vierte Forschungsfrage keine Aussage treffen, da diese Lehrenden keine Präferenzen hinsichtlich bestimmter am Korrekturprozess beteiligter Variablen äußerten.

Lh1 hob lediglich die Korrekturwürdigkeit bestimmter Grammatikfehler hervor. Gemäß den Ergebnissen meiner Studie könnte man dazu raten, Grammatikfehler unterbrechend zu korrigieren, vorzugsweise durch den Gebrauch von *recasts*, Elizitierungen oder expliziten Korrekturen.

Lh2 äußerte eine Präferenz für Selbstkorrekturtypen zu einem späteren Zeitpunkt. Nach den Ergebnissen dieser Studie wäre von einer solchen Kombination erst einmal abzuraten. Korrekturen zu einem späteren Zeitpunkt wiesen eine sehr niedrige Erfolgsquote auf. In Kombination mit der Wahl eines anderen Korrekturzeitpunktes (am Ende der Äußerung bzw. unterbrechend) müsste sorgfältig zwischen den verschiedenen Selbstkorrekturtypen abgewogen werden; Klärungsnachfragen und Wiederholungen scheinen insgesamt weniger gut abzuschneiden als metalinguistische Feedbacks oder Elizitierungen.

Lh4 machte sehr eindeutige Aussagen zu seinen Präferenzen: Drei Korrekturtypen wurden von ihm positiv beurteilt (Wiederholung, metalinguistisches Feedback, *recast*), zwei andere negativ (Elizitierung, explizite Korrektur). Außerdem favorisiert er unterbrechende Korrekturen. Bei der Korrektur von Grammatikfehlern erzielten jedoch die unterbrechenden Korrekturen die höchsten Erfolgsquoten für kurzzeitigen Spracherwerb gerade in Verbindung mit Elizitierungen und expliziten Korrekturen. Seine positive Einschätzung von *recasts* in Verbindung mit unterbrechenden Korrekturen hingegen deckt sich völlig mit den Ergebnissen der Studie (Erfolgsquoten von 64,7% bei Grammatikfehlern und 74,3% bei lexikosemantischen Fehlern). Auch eine Favorisierung des metalinguistischen Feedbacks erscheint vollkommen angemessen. Es erzielte bei der Korrektur von Grammatikfehlern sowohl was die absolute Zahl der Fälle betrifft, als auch in Verbindung mit unterbrechenden Korrekturen und Korrekturen am Ende einer Äußerung jeweils eine Erfolgsquote von mindestens 50%. Dasselbe gilt für die metalinguistische Korrektur lexikosemantischer Fehler und, unter Hinzunahme eines Korrekturzeitpunktes, auch in Verbindung mit Korrekturen am

Ende einer Äußerung. Auffällig ist, dass die Erfolgsquote metalinguistischen Feedbacks jedoch nie über 60% liegt; sie befindet sich also jeweils in einem recht eng begrenzten und konstanten Bereich, zwischen 50 und 60%. Hinzu kommt, dass das metalinguistische Feedback in einigen Kombinationen von Lehrenden überhaupt nicht eingesetzt wird: In Kombination mit Korrekturen zu einem späteren Zeitpunkt trat es überhaupt nicht auf, in Kombination mit unterbrechenden Korrekturen bei lexikosemantischen Fehlern nur ein einziges Mal (bei insgesamt 131 Korrekturen lexikosemantischer Fehler). Die von Lh4 ebenfalls noch positiv eingeschätzten Wiederholungen kamen insgesamt eher selten vor und wiesen überdies in keiner Kombination eine Erfolgsquote von mehr als 25% auf, schnitten also im Vergleich zu anderen Korrekturtypen konstant schlecht ab.

Lh7 äußerte eine Vorliebe für die Korrektur lexikosemantischer Fehler die, aus organisationspraktischen Gründen, am Ende einer Äußerung stattfinden sollten. Eine Korrektur lexikosemantischer Fehler scheint insgesamt etwas aussichtsreicher zu sein als eine Korrektur von Grammatikfehlern und auch gegen eine Korrektur am Ende einer Äußerung ist nach den vorliegenden Ergebnissen nichts einzuwenden. Nicht unerheblich scheint aber auch hier wieder der „richtige“ Korrekturtyp zu sein. Betrachtet man die Ergebnisse, dann sollte man das metalinguistische Feedback oder die Elizitierung empfehlen.

Lh10 hielt eine bevorzugte Korrektur lexikosemantischer Fehler für angemessen. Außerdem präferierte sie Korrekturen zu einem späteren Zeitpunkt und als Korrekturtypen die Klärungsnachfrage, das metalinguistische Feedback und die *recast*. Über die Korrekturen lexikosemantischer Fehler zu einem späteren Zeitpunkt lassen sich in meiner Studie keine fundierten Aussagen treffen, es gab lediglich drei Fälle. In Kombination mit Grammatikfehlern hingegen waren Korrekturen zu einem späteren Zeitpunkt nur mäßig erfolgreich. Beim Einsatz verschiedener Korrekturtypen bei der Korrektur lexikosemantischer Fehler muss auch hier noch einmal auf die Wahl des „richtigen“ Korrekturzeitpunktes hingewiesen werden: Bei *recasts* empfiehlt sich bevorzugt die unterbrechende Korrektur, bei metalinguistischem Feedback auf jeden Fall eine Korrektur am Ende einer Äußerung. Zu metalinguistischen unterbrechenden Korrekturen und zum Einsatz von Klärungsnachfragen lassen sich im Zusammenhang mit lexikosemantischen Fehlern in meiner Studie keine Aussagen treffen, da die Fallzahl zu gering war. Metalinguistische unterbrechende Korrekturen waren bei der Korrektur von Grammatikfehlern jedoch ziemlich erfolgreich, Klärungsnachfragen hingegen weniger. Rückschlüsse auf die „Korrekturqualität“ dieser Merkmale bei lexikosemantischen Fehlern sollten dennoch nicht voreilig gezogen werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass nach den ersten Eindrücken und Erfahrungen aus dieser Studie die subjektiven Einschätzungen von Lehrenden zur Wirkung unterschiedlicher Variablen im Prozess mündlicher Fehlerkorrekturen vielleicht kein wirklich brauchbares Instrument für eine zuverlässige Prognose über die tatsächliche Wirkung dieser Variablen auf den kurzzeitigen Spracherwerb darstellen. Die Ergebnisse waren zu heterogen, um Lehrenden pauschal eine entsprechende Qualifikation hierfür zuzuschreiben. Allerdings sollte man sich davor hüten, bei der geringen Zahl von nur neun Lehrenden ein vorschnelles, negatives Urteil zu fällen.

Die Perspektive der Lehrenden muss auch schon deshalb bei der Planung zukünftiger Studien berücksichtigt werden, weil in einigen Arbeiten (Fox 1993, Green 1993, McCargar 1993) belegt werden konnte, dass sich eine große Diskrepanz zwischen Lehrenden und Lernern hinsichtlich der Wirksamkeit von Instruktionsmaßnahmen nachteilig auf den Erwerb einer Fremdsprache auswirken kann, wobei unterrichtsmethodische Überzeugungen des Lehrenden völlig unerheblich sind und an Einfluss verlieren. Daher müssen Lehrende sich darüber informieren, welchen Faktoren des Fremdsprachenunterrichts die Lerner eine positive Wirkung auf den Spracherwerb beimessen. Als Konsequenz dessen müssten sie entweder versuchen, die Einstellungen der Studierenden oder aber ihren eigenen Unterricht zu verändern, um das Konfliktpotenzial zu minimieren. Ich sehe hier, ähnlich wie Schulz (2001), die Gefahr, dass bei einer Diskrepanz zwischen den Verhaltensweisen der Lehrenden und den Erwartungen der Lerner, sowohl die Motivation der Lernenden als auch die Glaubwürdigkeit der Lehrenden leiden würde. Eine solche Betrachtungsweise gewinnt noch zusätzlich an Bedeutung, wenn Lehrende und Lerner aus unterschiedlichen Kulturkreisen stammen. Die empirische Fremdspracherwerbsforschung, die gerade erst damit begonnen hat, solide Erkenntnisse über die Komplexität der Wirkung von Fehlerkorrekturen auf den Spracherwerb zu sammeln, muss in ihrem Bestreben fortfahren, Einsichten in die Optimierung des Korrekturprozesses zu erlangen. Über eine Weitergabe entsprechender Erkenntnisse an die Lehrenden können diese in die Lage versetzt werden, die Meinungen ihrer Studierenden adäquat zu beurteilen und, durch eine behutsame Einflussnahme, eventuell auch zu verändern. Die Kluft zwischen den Ansichten von Lehrenden und Lernern könnte so vielleicht ein gutes Stück verringert werden, wobei das Korrekturverhalten der beteiligten Akteure dann nicht mehr nur auf reiner Spekulation beruhen würde, sondern auf empirisch fundierten Erkenntnissen.

2.7.4 Mündliche Fehlerkorrekturen aus der Lernerperspektive

Fast alle Lerner aus meiner Studie hatten Vorerfahrungen mit dem Unterrichtsfach Deutsch in Institutionen in Deutschland und/oder im Ausland. Die zeitliche Spanne dieser Vorerfahrungen war sehr heterogen: Sie umfasste einen Zeitraum von einigen Monaten bis hin zu mehreren Jahren. Etwas mehr als die Hälfte der Lerner hatte sich darüber hinaus auch schon vor dem aktuellen Aufenthalt ein- oder mehrmals für eine gewisse Zeit in Deutschland aufgehalten. In ähnlicher Weise unterschiedlich war auch die Dauer ihres (zum Zeitpunkt der Erhebung) gegenwärtigen Deutschlandaufenthaltes.

Im Folgenden werden nur die Lernerstatements zu den Fragen dargestellt, die auf eine Elizitierung von Aussagen hinsichtlich des Stellenwertes und der potenziellen Wirkung von Fehlerkorrekturen auf den Fremdsprachenerwerb fokussierten.⁵⁵

Zunächst wird immer der Originaltext der Frage präsentiert und im Anschluss daran das mit der jeweiligen Frage verbundene Erkenntnisinteresse formuliert. Schließlich werden die Lernerstatements, in ihren Tendenzen geordnet, übergreifend zusammengefasst. Da insgesamt 100 Fragebögen ausgewertet werden konnten, sind Zahlenangaben und prozentuale Angaben in ihrem Wert identisch (Beispiel: 15 Nennungen zu einer Frage = 15% aller abgegebenen Antworten zu dieser Frage).

Auf was achten Sie im Allgemeinen mehr, grammatisch korrekt oder flüssig zu sprechen?

Erkenntnisinteresse: Wie hoch ist der grammatische Korrektheitsanspruch von Fremdsprachenlernern an ihre Sprachproduktion?

Ergebnis:

46% der Lerner gaben an, mehr Wert auf grammatisch korrektes Sprechen zu legen. Für 27% war beides gleich wichtig und 25% legten ein höheres Gewicht auf flüssiges Sprechen. 2% beantworteten die Frage unzureichend.

In welchen Situationen ist es Ihnen besonders wichtig, grammatisch korrekt zu sprechen?

Erkenntnisinteresse: Ist Lernern das grammatisch korrekte Sprechen im Fremdsprachenunterricht ein besonderes Anliegen?

Ergebnis: Eine relative Mehrheit der Teilnehmer (25%) nannte in diesem Zusammenhang den Unterricht; eng hiermit verbunden, weil ebenfalls auf einen institutionell-pädagogischen

⁵⁵Die Antworten zu den ersten beiden Fragen erlauben indirekte Rückschlüsse auf den Stellenwert mündlicher Fehlerkorrekturen bei den Befragten. Sie dienen gleichzeitig einer Validierung der direkten Nachfragen.

Kontext verweisend, sind Aussagen wie „(mündliche) Prüfung“, „mit dem Lehrer“ und auch „an der Uni“ (zusammen 18 Nennungen). Von ebenfalls herausragender Wichtigkeit für das grammatisch korrekte Sprechen waren die „offiziellen Situationen“ (20 Nennungen).

Zumindest für einen größeren Teil der Lerner war also das grammatisch korrekte Sprechen im Fremdsprachenunterricht von primärer Bedeutung.

Wünschen Sie im Allgemeinen, dass Ihre mündlichen Fehler im Unterricht vom Lehrenden korrigiert werden? Bitte begründen Sie Ihre Antwort!

Erkenntnisinteresse: Wie groß ist bei Fremdsprachenlernern das generelle Bedürfnis nach mündlichen Fehlerkorrekturen? Des Weiteren sollte bei den Lernern eine Reflektion über ihre allgemeine Einstellung zu Fehlerkorrekturen angeregt werden, um die Beweggründe für ihre Meinung in Erfahrung zu bringen.

Ergebnis:

Nur vier der 100 Lerner möchten im Allgemeinen nicht, dass ihre mündlichen Fehler im Unterricht vom Lehrenden korrigiert werden. Es handelte sich hierbei ausschließlich um Lerner aus dem südostasiatischen Raum. Ihre Begründungen gingen allesamt in dieselbe Richtung, nämlich die Angst vor Gesichtsverlust („Ich verliere den Mut“, „Ich verliere Zuversicht“, „Es ist mir peinlich“). Sechs Lerner machten kleine Einschränkungen; fünf von ihnen äußerten den Wunsch, Fehlerkorrekturen nur auf „schwere“ Fehler zu begrenzen, ein Lerner möchte durch eine Korrektur nicht unterbrochen werden. Zwei weitere Lerner beantworteten die Frage nicht.

Alles in allem kann man feststellen, dass fast 90% der Lerner mündlichen Korrekturen im Unterricht uneingeschränkt positiv gegenüberstehen und solche auch wünschen.

Wie oft sollten Ihrer Meinung nach mündliche Fehler in bestimmten sprachlichen Bereichen korrigiert werden? Markieren Sie Ihren Vorschlag!

Gefragt wurde nach Grammatik-, Aussprache- und Wortschatzfehlern. Die Skala der möglichen Antworten reichte von „immer“ über „meistens“, „manchmal“ und „selten“ bis hin zu „nie“.

Erkenntnisinteresse: Korrespondieren die Präferenzen von Fremdsprachenlernern für Korrekturen auf bestimmten sprachlichen Ebenen mit der Quote kurzzeitigen Spracherwerbs bei der Korrektur von Fehlern auf diesen Ebenen?

Die Wirkung von Fehlerkorrekturen auf Aussprachefehler wurde in meiner Studie nicht getestet. Insofern ist die Frage hiernach für diese Arbeit nicht relevant. Die Antworten geben

jedoch Aufschluss darüber, für wie wichtig die Korrektur von Aussprachefehlern in Relation zu anderen Fehlern gehalten wird.

Ergebnis:

Bei den Grammatikfehlern möchten 41% der Lerner immer korrigiert werden, 33% meistens, 21% manchmal und 5% selten.

Bei den Aussprachefehlern möchten 24% der Lerner immer korrigiert werden, 36% meistens, 29% manchmal, 7% selten und 1% nie. Drei Lerner machten hierzu keine Angabe.

Bei den Wortschatzfehlern möchten 42% der Lerner immer korrigiert werden, 34% meistens, 14% manchmal und 7% selten. Auch hier machten drei Lerner keine Angabe.

Vergibt man für die einzelnen Wertungen einen („nie“) bis fünf („immer“) Punkte, dann erhält man einen Durchschnittswert von 4,1 (also fast genau ein „meistens“) für die Grammatikfehler; ähnlich verhält es sich mit einem Durchschnittswert von 3,8 für die Aussprachefehler und einem Durchschnittswert von 4,1 für die Wortschatzfehler. Mit anderen Worten: Die Lerner erachten die Korrektur von Fehlern auf allen drei sprachlichen Ebenen für ziemlich wichtig; ihre Fehler sollten „meistens“ korrigiert werden, wobei Grammatik- und Lexikfehler gleichauf geringfügig vor den Aussprachefehlern rangieren.

Interessant ist in diesem Fall noch die Aussage der vier Lerner, die bei der vorherigen Frage angaben, dass sie es im Allgemeinen nicht wünschen, korrigiert zu werden. Diese vier Lerner erzielten einen Durchschnittswert von 2,5 bei den Grammatikfehlern, von 4 bei den Aussprachefehlern und von 3,5 bei den Wortschatzfehlern. Hieraus kann man schließen, dass sich ihre ablehnende Haltung gegenüber Korrekturen in erster Linie auf Grammatikfehler bezieht, mit etwas größeren Einschränkungen auch noch auf Wortschatzfehler, wohingegen ihr Korrekturbedürfnis für Aussprachefehler mit dem Durchschnittswert 4 noch über dem Durchschnitt aller Lerner liegt. Vielleicht verbinden Lerner eine allgemeine Frage nach Fehlerkorrekturen vorrangig mit einer Korrektur von Grammatikfehlern.

Wie möchten Sie mündlich korrigiert werden? Geben Sie bitte für jeden Lösungsvorschlag an, ob Sie ihn gut finden oder nicht!

Im Anschluss wurden den Teilnehmern erklärende Hinweise zur Beschreibung der Korrekturtypen „explizite Korrektur“, „recast“, „Klärungsnachfrage“, „metalinguistisches Feedback“, „Elizitierung“ und „Wiederholung“ präsentiert. Für die Beurteilung jedes einzelnen Korrekturtyps konnten die Lerner dann zwischen den Statements „finde ich gut“ und „finde ich nicht gut“ wählen.

Erkenntnisinteresse: Korrespondieren die Präferenzen von Fremdsprachenlernern hinsichtlich bestimmter Korrekturtypen mit der Quote kurzzeitigen Spracherwerbs dieser Korrekturtypen?

An dieser Stelle könnte man argumentieren, dass eine offene Frage (ohne die Benennung der verschiedenen Korrekturtypen und die Aufforderung, diese zu beurteilen) den Lernern den Freiraum für eine Vielfalt von Antworten gegeben hätte. Dagegen möchte ich einwenden, dass das Sprachniveau der Untersuchungsteilnehmer zu niedrig für komplexe oder gar fachliche Erklärungen gewesen ist, so dass zu befürchten gewesen wäre, dass etwaige Antworten kaum die Bewertung verschiedener, und schon gar nicht die Bewertung aller für mich relevanten Korrekturtypen enthalten hätten.

Ergebnis:

Die größte Zustimmung der Lerner gab es zu dem Korrekturtyp Elizitierung. 90% der Lerner standen diesem Korrekturtyp positiv gegenüber, 7% negativ und 3% äußerten sich hierzu nicht. Die zweitgrößte Zustimmung fand die explizite Korrektur mit 78%; 19% der Lerner lehnten sie ab, 3% machten keine Angabe. Eine ebenfalls noch deutlich positive Resonanz fand die Klärungsnachfrage. Die Zustimmung hierzu belief sich auf 68%, die Ablehnung auf 24%, 8% der Lerner machten keine Angabe. Knapper, aber auch noch positiv fiel das Ergebnis für die *recast* aus (53% Zustimmung gegenüber 41% Ablehnung; 6% machten keine Angabe).

Überwiegend abgelehnt wurden die Wiederholung (52% Ablehnung gegenüber 44% Zustimmung, vier Lerner äußerten sich nicht) und ganz deutlich negativ wurde einzig das metalinguistische Feedback beurteilt (64% Ablehnung gegenüber 32% Zustimmung; vier Lerner äußerten sich nicht).

Zu welchem Zeitpunkt möchten Sie vom Lehrenden mündlich korrigiert werden? Geben Sie bitte für jeden Lösungsvorschlag an, ob Sie ihn gut finden oder nicht!

Bei dieser Frage wurden den Lernern vier Korrekturzeitpunkte zur Beurteilung angeboten (unterbrechend, am Ende eines Satzes⁵⁶, am Ende der gesamten Äußerung, Sammelkorrektur zu einem späteren Zeitpunkt). Auch für diese Beurteilung konnten die Lerner zwischen den Statements „finde ich gut“ und „finde ich nicht gut“ auswählen.

Erkenntnisinteresse: Korrespondieren die Präferenzen von Fremdsprachenlernern hinsichtlich bestimmter Korrekturzeitpunkte mit der Quote kurzzeitigen Spracherwerbs dieser Korrekturzeitpunkte?

⁵⁶Zur Begründung für den Ausschluss dieses Korrekturzeitpunktes aus der Analyse vgl. Kap. 2.5.4.

Ergebnis:

Die größte Zustimmung erfuhr die Korrektur am Ende des Satzes mit 79% (Ablehnung 18%), gefolgt von der Korrektur am Ende der Äußerung mit 57% (Ablehnung 41%). Auch die Sammelkorrektur zu einem späteren Zeitpunkt wurde noch von einer knappen Mehrheit der Lerner als positiv betrachtet (51% Zustimmung gegenüber 48% Ablehnung).

Klar negativ beurteilt wurde die unterbrechende Korrektur mit einer Ablehnungsquote von 79% bei einer Zustimmung von 18%.

Wie wichtig ist für Sie, dass Sie nach der Korrektur die korrekte Form noch einmal laut wiederholen?

Eine akustisch wahrnehmbare Wiederholung/Produktion der korrekten Form durch den Fehlerproduzenten gilt nach der von mir gewählten Definition in Anlehnung an Henrici (1995) als ein Kennzeichen des kurzzeitigen Erwerbs dieser Form.

Würde sich beispielsweise ein großer Teil der Lerner dafür aussprechen, dass eine unmittelbare Wiederholung der korrekten Form für sie nicht wichtig ist, dann könnte man qua Definition diese Wiederholung zwar immer noch als ein Indiz für kurzzeitigen Spracherwerb betrachten, sollte dann aber gleichzeitig davon ausgehen, dass eine solche Wiederholung oftmals deshalb nicht erfolgt, weil Lerner dies nicht für wichtig erachten. Bei einem derartigen Ergebnis wäre es eventuell überlegenswert, weitere, noch zu definierende Kriterien für kurzzeitigen Spracherwerb hinzuzuziehen.

Erkenntnisinteresse: Welchen Stellenwert messen Fremdsprachenlerner der Wiederholung der korrekten sprachlichen Form im Anschluss an eine mündliche Fehlerkorrektur des Lehrenden bei?

Ergebnis:

Nahezu drei Viertel der befragten Lerner empfanden es als wichtig (30%) oder sogar sehr wichtig (44%) nach der mündlichen Fehlerkorrektur die korrekte Form noch einmal laut zu wiederholen. Nur für ein knappes Fünftel (18%) war eine solche Wiederholung „nicht so wichtig“. 8% der Befragten machten keine Aussage bzw. ihre Äußerung war hinsichtlich einer Bewertung nicht aussagekräftig.

Es muss ergänzend angefügt werden, dass die Kategorien „wichtig“, „sehr wichtig“ etc. sich aus der Betrachtung der Antworten ergeben haben. In den meisten Fällen wurden genau diese Bezeichnungen wörtlich von den Lernern benutzt. Ähnliche Bezeichnungen wurden von mir entsprechend eingeordnet (z.B. „das finde ich auch gut“ in die Kategorie „wichtig“).

Glauben Sie, dass eine einmalige mündliche Fehlerkorrektur im Unterricht schon ausreicht, damit Sie den Fehler in Zukunft vermeiden? Was müsste vielleicht außerdem noch erfolgen, damit Sie den Fehler in Zukunft vermeiden?

Erkenntnisinteresse: Wie beurteilen Fremdsprachenlerner die Wirkung einzelner mündlicher Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht?

Ergebnis:

Nur eine relativ kleine Minderheit der Studierenden (12%) ist der Meinung, dass eine einmalige mündliche Fehlerkorrektur ausreicht, um den Fehler in Zukunft nicht zu wiederholen. Die überwältigende Mehrheit ist der Auffassung, dass dies nicht ausreicht.

Die Teilnehmer schlugen eine Vielzahl von unterstützenden und nach ihrer eigenen Erfahrung hilfreichen Maßnahmen vor: Die schriftliche Notiz und das anschließende, eigenständige Wiederholen und Üben der korrekten Form, das Auswendiglernen der korrekten Form, zusätzliche schriftliche Beispiele durch den Lehrenden zur Übung der Form sowie außerunterrichtlicher Input in der Zielsprache.

Haben Sie bestimmte Tricks oder Techniken, um einmal gemachte Fehler später zu vermeiden?

Erkenntnisinteresse: Gibt es individuelle Lerntechniken, die nach Lernermeinung über die Fehlerkorrektur des Lehrenden hinaus dazu beitragen, den Spracherwerb zu fördern?

Ergebnis:

Die Mehrheit der Lerner (72%) gab an, dass sie keine besonderen Tricks oder Techniken zur Fehlervermeidung kennt oder benutzt.

Von denen, die Tricks oder Techniken zu glauben kennen und empfehlen, nennen die relativ meisten Lerner (15%) das wiederholende Üben (mündlich oder schriftlich) als bevorzugte Technik. Ansonsten wurden in geringem Umfang außerdem noch benannt: Auswendiglernen, im Wörterbuch nachschauen, mit Muttersprachlern darüber sprechen, „humorvolle“ Korrektur des Lehrenden (kann sich positiv auf eine langfristige Erinnerung an die Korrektur auswirken), Vermeidungsstrategien, Rechtschreibung merken, „assoziative“ Methoden, Notizen machen, sich an die Situation erinnern.

War das jetzt das erste Mal, dass Sie über das Thema Fehlerkorrektur nachgedacht haben oder haben Sie das zu einem früheren Zeitpunkt bereits einmal getan? Wenn es nicht das erste Mal war, in welcher Situation haben Sie früher bereits darüber nachgedacht bzw. diskutiert?

Erkenntnisinteresse: Inwieweit sind Fremdsprachenlerner mit dem Bereich Fehlerkorrektur vertraut bzw. dafür sensibilisiert?

Ergebnis:

Genau die Hälfte der Lerner (50%) gab an, dass es nicht das erste Mal war, dass sie über das Thema Fehlerkorrektur nachgedacht haben. Die Situationen, in denen dies bereits vorher passierte, waren vielfältiger Natur: in Gesprächen mit Freunden oder in der Gastfamilie, in der Schule oder im Sprachkurs mit Lehrenden oder Mitlernern.

Eine sehr starke Minderheit (39%) der Lerner hatte vorher noch nicht über das Thema nachgedacht. Der Rest (11%) machte keine Angaben zu dieser Frage.

2.7.4.1 Zusammenfassung

Fast die Hälfte der Lerner (46%) gab an, einen größeren Wert auf grammatisch korrektes als auf flüssiges Sprechen zu legen. 43 dieser 46 Lerner betonten in einer weiteren Frage, dass ihnen das grammatisch korrekte Sprechen vor allen Dingen in eher formellen Situationen (besonders auch im Unterricht) außerordentlich wichtig ist. Dies kann als ein erster Hinweis auf den aus Lernalternativen hohen Stellenwert von Fehlerkorrekturen im Unterricht gewertet werden. Zugleich ist es Beleg dafür, dass bei vielen Lernern ein grammatischer Korrektheitsanspruch an die eigene Sprachproduktion mit dem Wunsch nach Korrekturen einhergeht.

Eine sehr große Mehrheit (88%) der Befragten gab an, dass sie mündlichen Fehlerkorrekturen im Unterricht positiv gegenüberstehen und im Allgemeinen eine Korrektur befürworten. In die gleiche Richtung gehen die Aussagen der Lerner zu Fehlerkorrekturen auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen. Sowohl grammatische, lexikalische, als auch mit geringem Abstand Aussprachefehler sollten im Durchschnitt der Lernermeinungen „meistens“ korrigiert werden.

Beliebteste Korrekturtypen waren die Elizitierung und die explizite Korrektur, mehrheitlich negativ wurden die Wiederholung und vor allem das metalinguistische Feedback beurteilt. Beliebtester Korrekturzeitpunkt war die Korrektur am Ende des Satzes, eine deutliche Mehrheit hingegen sprach sich gegen eine unterbrechende Korrektur aus. Fremdsprachenlerner empfinden offensichtlich eine Korrektur am Ende eines Satzes nicht als

unterbrechende Korrektur, sondern als einen eigenständigen, von anderen abgrenzbaren Korrekturzeitpunkt, der noch dazu sehr positiv bewertet wird. Vermutlich empfinden Lerner eine Korrektur nur dann als unterbrechend, wenn der Lehrende ihnen in den Satz fällt; die Gelegenheit, einen begonnenen Satz auch beenden zu können, scheint ihnen eminent wichtig zu sein. Die Mehrheit der Lerner präferiert es also, nach einem fehlerhaften Satz „unterbrochen“ zu werden und zieht eine solche „Unterbrechung“ einer Korrektur am Ende der gesamten Äußerung vor.

Der relativ hohe Stellenwert einer lauten mündlichen Wiederholung der vom Lehrenden korrigierten oder auch elizitierten korrekten sprachlichen Form (ca. drei Viertel der Lerner erachteten dies als wichtig bzw. sehr wichtig) lässt hoffen, dass eine Definition kurzzeitigen Spracherwerbs über eine solche laute Wiederholung bzw. Wiederverwendung auch eine hohe externe Validität besitzen könnte. Dabei ist es notwendig, in Zukunft so viele Fremdsprachenlerner als möglich zu diesem Punkt zu befragen.

Schließlich ist eine sehr große Mehrheit der Lerner der Auffassung, dass eine einmalige mündliche Fehlerkorrektur zwar sehr oft wünschenswert, aber eigentlich nie ausreichend dafür ist, den Fehler in Zukunft zu vermeiden. Andererseits wissen die meisten Lerner auch keine besonderen Tricks oder Techniken, um diesen Fehlern in Zukunft vorzubeugen. Es bleibt unklar, ob dies u.a. auch damit im Zusammenhang steht, dass sich immerhin oder nur (je nach Betrachtungsweise) ca. die Hälfte der Lerner über das Thema Fehlerkorrektur bereits zu einem früheren Zeitpunkt schon einmal Gedanken gemacht bzw. mit anderen Leuten darüber gesprochen hat.

Die vierte Forschungsfrage lautete:

In welcher Weise korrespondieren die subjektiven Einschätzungen von Fremdsprachenlernern zum Stellenwert mündlicher Fehlerkorrekturen, zur allgemeinen Wirkung dieser Korrekturen sowie zur detaillierten Wirkung unterschiedlicher Variablen im Prozess mündlicher Fehlerkorrekturen mit der tatsächlichen Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen auf den erfolgreichen Lerner-Uptake/kurzzeitigen Spracherwerb?

Sehr vielen Fremdsprachenlernern ist das grammatisch korrekte Sprechen wichtig bzw. sehr wichtig. Sie möchten im Unterricht in den meisten Fällen korrigiert werden und können auch Angaben dazu machen, wann und wie das geschehen sollte. Leider glauben sie nicht, dass diese mündliche Korrektur allein ausreicht, um Fehler in Zukunft zu vermeiden, wissen aber

auch keine wirklich zuverlässigen Techniken, um dieses für sie erstrebenswerte Ziel zu erreichen.

Aus Lernericht ist gegen häufige mündliche Fehlerkorrekturen also nichts einzuwenden. Eine Erfolgsquote hinsichtlich kurzzeitigen Spracherwerbs von mehr als 40% bei grammatischen sowie fast 50% bei lexikosemantischen Fehlern unterstützt eine Forderung nach Korrekturen. Was die Wirkungsweise der einzelnen am Fehlerkorrekturprozess beteiligten Variablen betrifft, so waren die Lernerurteile allerdings keine zuverlässigen Indikatoren für den tatsächlichen Erfolg dieser Variablen. So waren z.B. die von den Lernern so stark negativ beurteilten unterbrechenden Korrekturen deutlich erfolgreicher als die beiden anderen analysierten Korrekturzeitpunkte. Die von den Lernern favorisierten Korrekturtypen, die expliziten Korrekturen und die Elizitierungen, waren zwar in der Tat sehr erfolgreich (bei der Korrektur von Grammatikfehlern), aber eben lediglich in Verbindung mit unterbrechenden Korrekturen. Das von den Lernern mehrheitlich negativ bewertete metalinguistische Feedback hingegen hatte eine konstant hohe Erfolgsquote und erwies sich damit als relativ unabhängig von der Verbindung mit unterschiedlichen Fehlertypen und Korrekturzeitpunkten.

Die Ergebnisse dieser Studie lassen es zunächst zweifelhaft erscheinen, ob Lernerurteile zu Fehlerkorrekturen mit Bezug auf deren empirisch ermittelte Wirkungsweise mehr sein können als eine Sammlung subjektiver Statements, die kein relevantes Prognosematerial und somit auch keine adäquate Alternative zu quantifizierten Unterrichtsdaten bilden.

2.7.5 Retrospektionen und langzeitiger Spracherwerb

In meiner Studie war es primäres Ziel, die Angemessenheit von Retrospektionen als Forschungsmethode bei der Erhebung von Daten zum langzeitigen Spracherwerb zu testen. Nichtsdestotrotz erfolgte, in Analogie zum Vorgehen bei der Analyse kurzzeitigen Spracherwerbs, auch eine Auswertung der zur Verfügung stehenden Korrekturen im Hinblick auf langzeitigen Spracherwerb.

Insgesamt flossen 51 Korrekturen in die Auswertung ein. Maximal hätten 81 Korrektursequenzen auf langzeitigen Spracherwerb untersucht werden können (die Korrektursequenzen 184 bis 264). Für elf dieser Korrektursequenzen (191, 193, 202, 203, 208, 210, 212, 217, 218, 220 und 233) liegen jedoch keine Retrospektionen vor.⁵⁷

Des Weiteren mussten die gesamten Korrektursequenzen von einer Auswertung ausgenommen werden, bei denen vom Lehrenden im Unterricht mehrere Korrekturtypen

⁵⁷Hierbei handelt es sich um die Korrektursequenzen, die bei einer nochmaligen späteren Überprüfung der Audiomitschnitte als ebenfalls relevant erkannt wurden. Zu diesem Zeitpunkt war eine Retrospektion mit den Teilnehmern jedoch nicht mehr möglich.

verwendet wurden; also nicht nur einzelne Korrekturen, bei denen mehrere Korrekturtypen unmittelbar hintereinander, also ohne Unterbrechung durch einen Lerner, eingesetzt wurden.⁵⁸ Anders als für den kurzzeitigen Spracherwerb halte ich es bei der Feststellung langzeitigen Spracherwerbs für problematisch, diesen auf einen bestimmten Korrekturtypen zurückzuführen, wenn in der Korrektursequenz insgesamt verschiedene Korrekturtypen zum Einsatz kamen. Der Zeitraum zwischen Korrektur und Retrospektion ist so groß, dass mir die Propagierung einer solchen Verbindung als zu gewagt erscheint.

Abweichend von der Analyse zum kurzzeitigen Spracherwerb, wurde keine Auswertung einer Kombination von Faktoren einer Korrektur vorgenommen (Fehlertyp, Korrekturtyp und Korrekturzeitpunkt), da bei der geringen Zahl der zur Verfügung stehenden Korrekturen keine auch nur annähernd aussagekräftigen Ergebnisse möglich sind. Dasselbe gilt für eine Auswertung der Korrekturen der einzelnen Lehrenden, auf die daher ebenfalls verzichtet wurde.

Von den insgesamt 51 Korrekturen mündeten 18 Korrekturen (35,3%) in langzeitigen Spracherwerb, bei den übrigen 33 Korrekturen (64,7%) konnte kein langzeitiger Spracherwerb festgestellt werden.

Vergleichend kann festgestellt werden, dass bei 24 der betreffenden 51 Korrekturen (47,1%) vorab kurzzeitiger Spracherwerb erfolgte, für die übrigen 27 Korrekturen (52,9%) erfolgte vorab kein offensichtlicher kurzzeitiger Spracherwerb.

Von diesen 24 Korrekturen, die in kurzzeitigen Spracherwerb mündeten, konnte bei acht Korrekturen (33,3%) auch langzeitiger Spracherwerb festgestellt werden, bei den übrigen 16 Korrekturen (66,7%) konnte dies nicht festgestellt werden.

Umgekehrt konnte von den 27 Korrekturen, die nicht offensichtlich in kurzzeitigen Spracherwerb mündeten, bei zehn Korrekturen (37%) langzeitiger Spracherwerb festgestellt werden, bei den übrigen 17 Korrekturen (63%) konnte dies nicht festgestellt werden.

2.7.5.1 Fehlertyp und langzeitiger Spracherwerb

Die Verteilung der 51 ausgewerteten Korrekturen auf die drei sprachlichen Ebenen war wie folgt:

auf der grammatischen Ebene 36 Korrekturen (70,6%)

auf der lexikosemantischen Ebene 15 Korrekturen (29,4%)

Es lagen keine Korrekturen auf der pragmatischen Ebene vor.

⁵⁸Dieser Ausschluss betraf demgemäß alle Korrektursequenzen mit mehr als einer Korrektur. Diese Korrekturen werden im Anhang mit dem Zusatz a, b, c etc. dargestellt (Beispiel: Korrektur 207a, 207b, 207c).

Von den 36 Korrekturen auf der grammatischen Ebene mündeten 14 Korrekturen (38,9%) in langzeitigen Spracherwerb, bei den übrigen 22 Korrekturen (61,1%) konnte kein langzeitiger Spracherwerb festgestellt werden.

Von den 15 Korrekturen auf der lexikosemantischen Ebene mündeten vier Korrekturen (26,7%) in langzeitigen Spracherwerb, bei den übrigen 11 Korrekturen (73,3%) konnte kein langzeitiger Spracherwerb festgestellt werden.

2.7.5.2 Korrekturtyp und langzeitiger Spracherwerb

Die Verteilung der 51 Korrekturen auf die sechs Korrekturtypen war wie folgt:

recast 30 = 58,8%

metalinguistisches Feedback 10 = 19,7%

explizite Korrektur 7 = 13,7%

Elizitierung 2 = 3,9%

Klärungsnachfrage 2 = 3,9%

Wiederholungen kamen in den ausgewerteten Korrekturen nicht vor.

Von den 30 *recasts* mündeten zehn (33,3%) in langzeitigen Spracherwerb, bei den übrigen 20 Korrekturen (66,7%) konnte kein langzeitiger Spracherwerb festgestellt werden.

Von den zehn metalinguistischen Feedbacks mündeten vier (40%) in langzeitigen Spracherwerb, bei den übrigen sechs Korrekturen (60%) konnte kein langzeitiger Spracherwerb festgestellt werden.

Von den sieben expliziten Korrekturen mündeten vier (57,1%) in langzeitigen Spracherwerb, bei den übrigen drei Korrekturen (42,9%) konnte kein langzeitiger Spracherwerb festgestellt werden.

Von den beiden Elizitierungen mündete offensichtlich keine (100%) in langzeitigen Spracherwerb.

Von den beiden Klärungsnachfragen mündete offensichtlich keine (100%) in langzeitigen Spracherwerb.

2.7.5.3 Korrekturzeitpunkt und langzeitiger Spracherwerb

Die Verteilung der 51 Korrekturen auf die drei Korrekturzeitpunkte war wie folgt:

Korrekturen am Ende einer Äußerung 35 = 68,6%

unterbrechende Korrekturen 16 = 31,4%

Korrekturen zu einem späteren Zeitpunkt kamen in den ausgewerteten Korrekturen nicht vor.

Von den 35 Korrekturen am Ende einer Äußerung mündeten 14 (40%) in langzeitigen Spracherwerb, bei den übrigen 21 Korrekturen (60%) konnte kein langzeitiger Spracherwerb festgestellt werden.

Von den 16 unterbrechenden Korrekturen mündeten sieben (43,8%) in langzeitigen Spracherwerb, bei den übrigen neun Korrekturen (56,2%) konnte kein langzeitiger Spracherwerb festgestellt werden.

2.7.5.4 Kommentar

Die von mir quasi als „Nebenprodukt“ dieser Studie durchgeführten Retrospektionen dienten dem Zweck, ihre forschungsmethodologische Angemessenheit im Hinblick auf die Ermittlung der Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen auf den langzeitigen Fremdsprachenerwerb zu testen.

Dieser erste Test verlief aus meiner Sicht überwiegend ermutigend und vielversprechend. Zum organisatorischen Ablauf ist zu sagen, dass, wie generell bei Datenerhebungen mit denselben Teilnehmern, Sorge dafür getragen werden muss, dass die Lerner zu späteren Zeitpunkten noch einmal für eine weitere Teilnahme zur Verfügung stehen und die Daten so aufbereitet werden, dass sie für eine Retrospektion nutzbar sind. Daneben ist naturgemäß die konsequente Durchführung der Retrospektion gemäß des vorher vom Forscher bestimmten idealtypischen Ablaufs von großer Bedeutung. Mir ist beispielsweise erst im Nachhinein aufgefallen, dass bei einigen Teilnehmern nicht alle Leitfragenkomplexe erörtert wurden, die eigentlich hätten erörtert werden sollen. Hier ist besondere Sorgfalt geboten.

Solange kein besserer Vorschlag bekannt ist, möchte ich bis auf Weiteres auch die von mir praktizierte Durchführung empfehlen. Die Gliederung nach Leitfragenkomplexen hat sich bewährt, je nach Erkenntnisinteresse können die Retrospektionen natürlich aber auch umfangreicher oder weniger umfangreich ablaufen. Nach meiner Planung sollten ja nicht nur Daten zur Ermittlung langzeitigen Spracherwerbs erhoben werden, sondern diese Erkenntnisse sollten mit Fragen zu anderen relevanten Forschungsfeldern (Aufmerksamkeit, *noticing*, Regelwissen etc.) vernetzt werden. In diesem Zusammenhang darf man sicherlich die Angemessenheit der Fragen im Hinblick auf ihre Validität nicht aus dem Blickfeld verlieren. Geben die Aussagen der Lerner zu den Leitfragen auch wirklich einen Einblick in das zugrunde gelegte Erkenntnisinteresse?

Bei einer vergleichenden Analyse zur Wirkung derselben Korrekturen auf den kurzzeitigen Spracherwerb der Lerner traten Fälle auf, in denen offensichtlich kein kurzzeitiger, wohl aber ein langzeitiger Spracherwerb konstatiert werden musste. Diese Fälle sollte man aus meiner

Sicht auf keinen Fall vorschnell so interpretieren, dass ohne kurzzeitigen auch kein langzeitiger Spracherwerb als Folge einer Korrektur eintreten kann. Ich habe mit Bedacht die Formulierung gewählt, dass kein offensichtlicher kurzzeitiger Spracherwerb in dieser Situation bei dem Lerner feststellbar war. Verschiedentlich ist aber schon darauf hingewiesen worden, dass hierfür gute Gründe vorliegen können: Der Lerner legte schlicht keinen Wert auf die Nennung der korrekten Form oder aber der Lehrende gab ihm keine Gelegenheit dazu, weil er beispielsweise sofort im Unterricht fortfuhr. Ich räume ein, dass eine Manifestation von Spracherwerb, die sich auf nur ein, noch dazu recht eng definiertes Kriterium beschränkt, nicht besonders zufriedenstellend ist. Deswegen sollten zusätzliche validierende Maßnahmen hinzugezogen werden. Der an anderer Stelle (vgl. Kap. 2.7.1) schon einmal erwähnte, von G. Henrici in die Diskussion eingebrachte Vorschlag, Retrospektionen zur zusätzlichen Validierung des kurzzeitigen Spracherwerbs hinzuzuziehen, ist ein erster fruchtbarer Beitrag hierzu.

Der brisanteste Punkt ist sicherlich jedoch, ob die Nennung einer korrekten grammatischen oder lexikalischen Form mehrere Wochen oder gar Monate nach einem im Unterricht produzierten Fehler noch irgendeine Form von Kausalität zu der Korrektur aufweisen kann oder nicht. Es ist müßig, hier alle internen und externen Einflussfaktoren diskutieren zu wollen, die in der Zwischenzeit auf den Lerner einwirken konnten. Sie sind zu zahlreich, ihre Wechselwirkungen zu komplex und empirische Erkenntnisse oftmals doch nicht mehr als ein Anschein von Evidenz. Es mag provokant klingen, aber so lässt sich in diesem Punkt keine konstruktive Debatte führen. Wenn die Forderung nach der Erhebung longitudinaler Daten zur Ermittlung der langzeitigen Wirkung von Fehlerkorrekturen auf den Fremdspracherwerb erhoben wird, und sie ist oft erhoben worden, dann muss auch klar und deutlich gesagt werden, wie dieses Erkenntnisinteresse forschungsmethodologisch sauber operationalisiert werden kann. Solange hierzu keine konstruktiven Vorschläge in die Diskussion eingebracht werden, ist eine Beantwortung dieser anscheinend doch so relevanten Forschungsfrage nicht möglich. Dieser Teil meiner Arbeit versteht sich als ein erster Versuch, jetzt endlich eine Debatte in Gang zu bringen, auf welche Art und Weise die Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen auf den langzeitigen Spracherwerb möglichst umfassend und mit quantifizierbaren Daten festgestellt werden kann. Ich erhebe natürlich nicht im entferntesten den Anspruch hier in irgendeiner Form schon das non plus ultra gefunden zu haben. Weitere detaillierte Überlegungen und Planungen sind, wie so oft, auch in diesem Bereich vonnöten.

3 Fazit

Mündliche Fehlerkorrekturen sind ein fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Selbst Lehrende, die einem korrektiven Feedback eher skeptisch gegenüberstehen, konzedieren, dass sein Einsatz in bestimmten Unterrichtsphasen nicht nur gerechtfertigt, sondern auch unverzichtbar ist. Betrachtet man aus der Sicht der Fremdsprachenerwerbsforschung die Optimierung des Fremdsprachenunterrichts als ein wesentliches Forschungsziel, dann kommt man nicht umhin, zu ermitteln, ob es angebracht erscheint, so viel Zeit im Unterricht mit Fehlerkorrekturen zu verbringen. Es ist hier nicht der Platz, um eine detaillierte Diskussion der Argumentationen zu reproduzieren, mit denen Befürworter und Gegner von Fehlerkorrekturen, so man sie pauschal so bezeichnen kann, ihre Debatten bereichern. Vieles davon ist schon in den Lehrendeninterviews und auch in den Aussagen der Lerner meiner Studie zur Sprache gekommen. Da wir aber auch in Zukunft mit Fehlerkorrekturen im Unterricht leben werden, ist es höchste Zeit, vermehrt Ergebnisse zu ihrer Wirkung auf den Fremdsprachenerwerb vorzulegen.

Zentrales Erkenntnisinteresse dieser Studie war die Ermittlung der Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen auf den kurzzeitigen Fremdsprachenerwerb. Die dafür erforderlichen Daten wurden anhand von Beobachtungen mündlicher Interaktionen in authentischem Fremdsprachenunterricht erhoben. Die relevanten Korrektursequenzen wurden identifiziert und die einzelnen Korrekturen dann nach den Ausprägungen der Variablen Fehlertyp, Korrekturtyp und Korrekturzeitpunkt klassifiziert. Für jede einzelne Korrektur konnte so ermittelt werden, ob sie in kurzzeitigem Spracherwerb mündete bzw. ob ein offensichtlicher kurzzeitiger Spracherwerb nicht festgestellt werden konnte. Eine derart diversifizierende und trennscharfe Betrachtungsweise geht über ein in vergleichbaren Studien (Lyster/Ranta 1997, Lyster 1998b, Ellis/Basturkmen/Loewen 2001) gewähltes Design hinaus, ist allerdings auch unverzichtbar, um der Komplexität des Phänomens Fehlerkorrektur gerecht werden zu können. Im Folgenden möchte ich noch einmal anhand verschiedener Aspekte Beispiele dafür anführen, dass eine sorgfältige und detaillierte Annäherung an den Forschungsgegenstand Fehlerkorrektur unerlässlich ist.

Die Plausibilität einer solchen Einschätzung lässt sich unter anderem anhand von Studien belegen, die sich mit den Effekten negativen Feedbacks beschäftigt haben. Ihre Ergebnisse erweisen sich in ihrer Übertragbarkeit auf spezifische Korrekturtypen als sehr beschränkt und etwaige Generalisierungen erwecken falsche Schlüsse und zeichnen ein falsches Bild.

Einige Studien (Tomasello/Herron 1988, 1989; Pica/Holliday/Lewis/Morgenthaler, Lightbown/Spada 1990, White 1991, Carroll/Swain 1993) kommen zu dem Ergebnis, dass negatives Feedback generell einen potenziell positiven Einfluss auf den Fremdspracherwerb haben kann, ohne dabei die verschiedenen Ausprägungen negativen Feedbacks, nämlich unterschiedliche Korrekturtypen, angemessen voneinander zu unterscheiden. In diesem konkreten Fall geht es mir um implizites negatives Feedback, um den Korrekturtypen *recast*. Bei näherer Betrachtung der in diesen Studien vollzogenen Implikationen ist eine Übertragbarkeit auf implizites negatives Feedback nicht gewährleistet.

In den Arbeiten von Tomasello/Herron (1988, 1989) z.B. handelt es sich bei dem untersuchten Feedback um explizite Korrekturen. Die korrigierten Items wurden von den Lehrenden an die Tafel geschrieben und unmittelbar mit den daneben stehenden fehlerhaften Formen der Lerner kontrastiert. Hinzu kamen explizite Kommentare der Lehrenden. Lightbown/Spada (1990) berichten dezidiert von einem positiven Einfluss expliziter Instruktion und korrektiven Feedbacks. In der Beschreibung der Studie finden sich jedoch keinerlei Hinweise darauf, dass es sich bei diesem korrektiven Feedback eventuell um implizites negatives Feedback, also *recasts*, handelte. Die Autorinnen berichten ganz im Gegenteil von expliziten nonverbalen Korrektursignalen. Auch bei White (1991) wurden die Lehrenden angewiesen, Fehler explizit zu benennen und zu korrigieren. In der Studie von Carroll/Swain (1993) gab es zwar eine Lernkondition (*modeling/implicit negative feedback*), die man zunächst einmal für eine *Recast*-Kondition halten könnte. Bei genauerer Betrachtung handelte es sich aber auch bei diesem Feedback nicht um *recasts*, da den Lernern vorab mitgeteilt wurde, dass sie ein Feedback lediglich als Reaktion auf fehlerhafte Äußerungen erhalten würden. Der implizite Charakter einer *recast* war somit nicht mehr vorhanden.

In Anbetracht derartiger Irritationen muss man konsequenterweise die Minimalforderung anschließen, die Wirkung klar voneinander abgrenzbarer Korrekturtypen zu betrachten und irreführende Generalisierungen zu unterlassen. Selbst dann jedoch haben nicht alle Korrekturtypen die gleichen „Startbedingungen“.

Wenn verschiedene Korrekturtypen auf ihre Wirksamkeit hinsichtlich kurzzeitigen Spracherwerbs gemäß der in meiner Studie gewählten Definition miteinander verglichen werden, dann sind die Formaushandlungskorrekturtypen (Klärungsnachfrage, metalinguistisches Feedback, Elizitierung, Wiederholung) gegenüber den Fremdkorrekturtypen (explizite Korrektur, *recast*) zunächst einmal im Vorteil, denn das Ziel des Lehrenden bei von ihm initiierten Versuchen einer Selbstkorrektur des Lerners ist mit dem Kriterium für kurzzeitigen Spracherwerb identisch, nämlich die Nennung der korrekten

Form durch den Lerner. Falls modifizierter Output sich positiv auf die Interimsprache der Lerner auswirkt, dann könnte korrekatives Feedback, und zwar besonders in Form von Formaushandlungskorrekturtypen, die dem Lerner Gelegenheit zu einer Selbstkorrektur geben, solche Aushandlungssequenzen anregen und anstoßen. Allerdings erfordern diese Korrekturtypen ein der Situation angemessenes, relativ hohes Sprachstandsniveau der Lerner. Bei expliziten Korrekturen oder *recasts* hingegen kann man nicht ohne Weiteres davon ausgehen, dass der Lehrende die Intention hat, vom Lerner die Nennung der korrekten Form einzufordern. Explizite Korrekturen, möglicherweise noch verstärkt durch schriftliche Hinweise (Tafel, Folie etc.), gehen derart intensiv auf den Fehler ein, dass Lehrende darüber hinaus vielleicht die Nennung der korrekten Form durch den Lerner nicht auch noch für notwendig erachten. *Recasts* hingegen haben einen beiläufigen, impliziten Charakter. Diese immanenten Eigenschaften legen den Schluss nahe, dass Lehrende, die diesen Korrekturtyp wählen, zwar einerseits Wert darauf legen, einen Fehler zu korrigieren, andererseits aber nicht gewillt sind bzw. beabsichtigen, diesen Fehler ausführlicher im Unterricht zu thematisieren. Daher schließt sich unwillkürlich die Vermutung an, dass Lehrende bei einer Korrektur mittels *recasts* oftmals keinen Lerner-*Uptake* erwarten bzw. ein solcher nicht einmal erwünscht ist.

Zusammengefasst bedeutet das, dass fremdinitiierte Aufforderungen zur Selbstkorrektur des Lerners das von mir gewählte Charakteristikum für kurzzeitigen Spracherwerb (den erfolgreichen Lerner-*Uptake*) begünstigen, indem sie ihn herausfordern, wohingegen fremdinitiierte Fremdkorrekturtypen einen Lerner-*Uptake* nicht unbedingt einfordern und, im Falle von *recasts*, vielleicht auch mit Priorität in solchen Kontexten vom Lehrenden verwendet werden, in denen eine zeitliche Ausdehnung der Korrektursequenz über eine beiläufige Korrektur hinaus auch gar nicht erwünscht ist.

Ein weiterer Grund für die Beliebtheit von *recasts* könnte darin liegen, dass Lehrende auf diese Art bequem im Unterricht fortfahren können und die Aufmerksamkeit der Lerner trotz sprachlicher Defizite weiter auf den Inhalt gelenkt bleibt. Studien von Lehrer-Lerner-Interaktionen (Oliver 1995, Mackey/Philp 1998) belegen, dass Lehrende in vielen Fällen ihren Lernern keine Gelegenheit geben, die Reformulierung in ihre Sprachproduktion zu integrieren. Daher scheint mir Olivers (2000) Forderung sinnvoll, den Anteil von *recasts* zu ermitteln, der die Aufmerksamkeit der Lerner auch wirklich auf die fehlerhafte sprachliche Form lenkt. In sehr vielen Fällen führten Lehrende im Anschluss an eine *recast* den Unterricht weiter fort, ohne den Lernern die Möglichkeit zu geben, auf die implizite Korrektur zu reagieren. Dadurch wurde die Aufmerksamkeit der Lerner mit großer Wahrscheinlichkeit

gleich wieder auf das Unterrichtsthema gelenkt. Mit einem solchen Verhalten werden viele Gelegenheiten „verschenkt“, bei denen Lernern feststellen könnten, dass ihre Sprachproduktion noch nicht zielsprachenkonform ist.

Die Gefahr unzulässiger Generalisierungen besteht ebenso bei einer Vernachlässigung des Datenerhebungskontextes. In diesem Zusammenhang müssen die vermeintlich positiven Effekte von *recasts* in Laborstudien (Long/Inagaki/Ortega 1998, Mackey/Philp 1998) gesehen werden. Ungeachtet der Tatsache, dass in diesen Studien durchaus kommunikative Problemlösungsaufgaben behandelt wurden, könnte es sein, dass die Aufmerksamkeit der Teilnehmer in Laborstudien von vornherein in starkem Maße auf die sprachliche Form gerichtet ist. Ein solcher Aufmerksamkeitsfokus unterscheidet sich jedoch deutlich von den Interaktionen in kommunikativ orientiertem Fremdsprachenunterricht, wo die Sprache über die Vermittlung von Inhalten gelehrt wird. Partnerinteraktionen in Laborstudien hingegen werden in höchstem Maße kontrolliert gestaltet und erlauben für gewöhnlich nur die Fokussierung einzelner sprachlicher Merkmale. Eine derartige Dekontextualisierung begünstigt eine explizite Formfokussierung auf Seiten des Lerners. Solche Formfokussierungen werden sich wahrscheinlich in einem kommunikativ orientierten Unterricht kaum reproduzieren lassen. Zumindest wäre es ein schwieriges, wenn nicht sogar unerwünschtes Unterfangen. Es soll nicht bezweifelt werden, dass natürlich auch Laborstudien einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung einer umfassenden Fremdspracherwerbtheorie leisten können, ihr Erkenntniswert im Hinblick auf konkrete unterrichtsdidaktische Implikationen hingegen bleibt m.E. beschränkt; zu vielfältig und komplex bleiben die Ziele und Foki unterrichtlicher Interaktionen.

Aus den Transkriptionen von Unterrichtsinteraktionen (Doughty 1994, Lyster 1998a, Oliver 2000) ging eine große Anzahl von fehlerfreien Lerneräußerungen hervor, die von den Lehrenden einfach nur wiederholt wurden. Die Lehrenden verstärkten auf diese Art die Lerneräußerung und nutzten sie als Ausgangspunkt für fortführende Statements. Eine solche Wiederholung einer fehlerfreien Lerneräußerung darf nicht, wie bislang üblich, als *recast* bezeichnet werden. Hier muss trennscharf zwischen Reformulierungen mit oder ohne Korrekturabsicht unterschieden werden, und diese deutlich voneinander abgrenzbaren sprachlichen Handlungen sollten dementsprechend auch mit unterschiedlichen Termini belegt werden. Vergleichbarkeit und Nachvollziehbarkeit empirischer Arbeiten sollten unter anderem auch an ihrer terminologischen Transparenz bemessen werden.

Obwohl ich dafür plädiere, erfolgreichen Lerner-*Uptake* als ein Indiz für kurzzeitigen Spracherwerb zu betrachten, so soll nicht behauptet werden, dass ein nicht offensichtlich erfolgreicher bzw. fehlender *uptake* mit fehlendem Spracherwerb gleichzusetzen ist (vgl. auch Kap. 2.7.5.4). Fremdsprachenerwerb ist mit Sicherheit ein komplexer und zeitintensiver Prozess, der sich nicht auf die unmittelbare Lernerreaktion auf ein korrekatives Feedback des Lehrenden reduzieren lässt. Mackey/Philp (1998) z.B. stellten fest, dass als Reaktion auf *recasts* nur in wenigen Fällen ein modifizierter Lerneroutput erfolgte, nicht viel höher war die Quote erfolgreichen Lerner-*Uptakes*. Dennoch verbesserten sich die Lerner hinsichtlich der Grammatikalität der von ihnen gebildeten Frageformen des Englischen. Daraus kann man folgern, dass *recasts* auch dann eine positive Wirkung entfalten können, wenn sie nicht unmittelbar in den Lerner-*Uptake* aufgenommen werden. Mackey/Philps Ergebnisse lassen vermuten, dass einige Lerner bei der Weiterentwicklung ihrer Interimsprache auf *recasts* zurückgriffen, ohne vorab in der Situation, in der die *recast* zur Korrektur eines Lernerfehlers verwendet wurde, diese in einem *Uptake*-Turn in ihre Sprachproduktion integriert zu haben. Die Existenz von erfolgreichem Lerner-*Uptake* sollte also nicht als ausschließlicher und einzig zuverlässiger Anhaltspunkt für Prognosen über die *Interlanguage*-Entwicklung eines Lerners herangezogen werden. Nur weil sich über einen nicht erfolgreichen Lerner-*Uptake* kein kurzfristig messbarer Erfolg feststellen lässt, darf man daraus nicht schließen, dass sich ein solch positiver Effekt auch auf mittlere oder gar lange Sicht nicht einstellt. In diesem Zusammenhang schließt sich auch die in meinen Augen bislang stark vernachlässigte Frage an, inwieweit wir es wirklich mit Spracherwerb als dem Erwerb neuer Strukturen zu tun haben, oder ob es sich oftmals „nur“ um eine Weiterentwicklung bereits vorhandenen Lernerwissens handelt.

Um allerdings den Erfolg unterschiedlicher Korrekturtypen zu bestimmen, reicht es mit Sicherheit nicht aus, einzig diese im Hinblick auf kurzzeitigen Spracherwerb zu betrachten. Es sollte mindestens noch dazu einbezogen werden, welcher Fehlertyp korrigiert wurde und zu welchem Zeitpunkt dies geschah. Die Ergebnisse meiner Studie lieferten eine klare Bestätigung dafür, dass sich die Wirkung von Korrekturtypen in Abhängigkeit von ihrer Verbindung mit unterschiedlichen Fehlertypen und Korrekturzeitpunkten verändert. Zum Teil waren diese Veränderungen so gravierend, dass es mehr als fahrlässig erscheint, auch in Zukunft noch die Wirkung von Korrekturtypen isoliert betrachten zu wollen.

Die Auswirkungen mündlicher Fehlerkorrekturen auf den Fremdsprachenerwerb müssen in sehr sorgfältig designten Unterrichtsstudien belegt werden. Erst dann lassen sich vielleicht

erste, vorsichtig generalisierende Aussagen bezüglich ihrer Wirksamkeit auf den Fremdsprachenerwerb tätigen.

Daneben gibt es noch einige weitere interessante Ansatzpunkte, denen nachgegangen werden sollte. Wenig ist z.B. über die Beweggründe von Lehrenden bekannt, die für die Auswahl der von ihnen verwendeten Korrekturtypen und Korrekturzeitpunkte relevant sind. Sind Lehrende überhaupt für solche Details sensibilisiert? Beschäftigen sie sich mit Arbeiten aus der Fremdsprachenerwerbsforschung oder wird ihr unterrichtliches Verhalten vielleicht in so starkem Maße von anderen Zwängen geprägt, dass eine Implementierung wissenschaftlich fundierter Erkenntnisse von vornherein oft nur eingeschränkt möglich ist? Fairerweise muss man an dieser Stelle anfügen, dass die Fremdsprachenerwerbsforschung in vielen Bereichen noch nicht so weit vorangeschritten ist, dass sie Lehrenden guten Gewissens generalisierbare Handlungsempfehlungen geben kann. Daher erscheint es umso wichtiger, verstärkt Kooperationen zwischen Forschern, Lehrenden und natürlich auch den Fremdsprachenlernern zu forcieren.

Die Wirkung von Fehlerkorrekturen sollte auf lange Sicht unbedingt auch lernerindividuell erforscht werden. Es gilt dabei u.a. zu untersuchen, ob und warum einige Lerner von bestimmten Korrekturen profitieren, andere hingegen nicht.

Daneben sollte der Versuch unternommen werden, einen Zusammenhang zwischen der Wirkung von Fehlerkorrekturen und anderen, relativ gesicherten Erkenntnissen aus der Fremdsprachenerwerbsforschung herzustellen. Hier böte sich z.B. eine Analyse in Verbindung mit der von Pienemann/Johnston (1987) postulierten Erwerbssequenzhypothese an.

Schließen möchte ich mit einigen kurzen, schon oft getroffenen, und dabei ebenso simplen wie zutreffenden Bemerkungen: Die Fremdsprachenerwerbsforschung hat auch mit Blick auf die Erforschung der Effizienz von Fehlerkorrekturen auf den Fremdsprachenerwerb noch ein weitgehend brachliegendes Forschungsfeld vor sich. Die Komplexität des Phänomens Fehlerkorrektur erfordert auch in Zukunft die gesamte Bandbreite empirischer Forschung: Querschnittstudien, Longitudinalstudien und vor allem auch Replikationsstudien. Es ist zu hoffen, dass so bald wie möglich so viele Arbeiten wie möglich, etwas mehr Licht ins noch vorhandene Dunkel bringen.

4 Literatur

- Aguado, K. (2000): Empirische Fremdsprachenerwerbsforschung. Ein Plädoyer für mehr Transparenz. In: K. Aguado (ed.): *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 119-131.
- Aguado, K. (2000): *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Aguado, K./Riemer, C. (2001): Triangulation: Chancen und Grenzen mehrmethodischer empirischer Forschung. In: K. Aguado/C. Riemer (eds.): *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen). Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 245-257.
- Albrechtsen, D./Henriksen, B./Faerch, C. (1980): Native speaker reactions to learners' spoken interlanguage. *Language Learning* 30, 365-396.
- Allwright, D. (1975): Problems in the study of the language teacher's treatment of learner error. In: M. Burt/H. Dulay (eds.): *On TESOL '75: new directions in second language learning, teaching and bilingual education*. Washington, D.C.: TESOL, 96-109.
- Allwright, D. (1984): Why don't learners learn what teachers teach? In: D. Singleton/D. Little (eds.): *Language learning in formal and informal contexts*. Dublin: Irish Association for Applied Linguistics, 3-18.
- Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld (1996a): Fremdsprachenerwerbsspezifische Forschung. Aber wie? Theoretische und methodologische Überlegungen (I). *Deutsch als Fremdsprache* 33, 144-155.
- Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld (1996b): Fremdsprachenerwerbsspezifische Forschung. Aber wie? Theoretische und methodologische Überlegungen (II). *Deutsch als Fremdsprache* 33, 200-210.
- Ayoun, D. (2001): The role of negative and positive feedback in the second language acquisition of the passé composé and imparfait. *Modern Language Journal* 85, 226-243.
- Bärenfänger, O./Stevener, J. (2001): Datenerhebungsverfahren und ihre Evaluation: ein Kriterienkatalog. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 30, 13-27.
- Baker, N./Nelson, K. (1984): Recasting and related conversational devices for triggering syntactic development in children. *First Language* 5, 3-22.

- Beck, M./Eubank, L. (1991): Acquisition theory and experimental design: a critique of Tomasello and Herron. *Studies in Second Language Acquisition* 13, 73-76.
- Blex, K. (2001): Zur Wirkung von Instruktionsmaßnahmen auf den Fremdsprachenerwerb (Studien 1983-1997). *Deutsch als Fremdsprache* 38, 226-232.
- Bliesener, U. (1984): Korrigieren und Bewerten ist schwieriger als man denkt. *Der fremdsprachliche Unterricht* 71, 223-230.
- Bohannon, J./Stanowicz L. (1988): The issue of negative evidence. *Developmental Psychology* 24, 684-689.
- Brown, P./Levinson, S. (1978): Universals in language usage: politeness phenomena. In: E. Goody (ed.): *Questions and politeness. Strategies in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 56-289.
- Bruton, A./Samuda, V. (1980): Learner and teacher roles in the treatment of oral error in group work. *RELC Journal* 11, 49-63.
- Burt, M. (1975): Error analysis in the adult EFL classroom. *TESOL Quarterly* 9, 53-63.
- Burt, M./Kiparsky, C. (1972): *The Gooficon: a repair manual for English*. Rowley, MA: Newbury House.
- Carroll, S./Swain, M. (1993): Explicit and implicit negative feedback: an empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 357-386.
- Carroll, S./Swain, M./Roberge, Y. (1992): The role of feedback in adult second language acquisition: error correction and morphological generalizations. *Applied Psycholinguistics* 13, 173-198.
- Cathcart, R./Olsen, J. (1976): Teachers' and students' preferences for correction of classroom conversation errors. In: J. Fanselow/R. Crymes (eds.): *On TESOL '76*. Washington, D.C.: TESOL, 41-53.
- Chastain, K. (1980): Native-speaker reaction to instructor-identified student second-language errors. *Modern Language Journal* 64, 210-215.
- Chastain, K. (1981): Native speaker evaluation of student composition errors. *Modern Language Journal* 65, 288-294.
- Chaudron, C. (1986): Teachers' priorities in correcting learners' errors in French immersion classes. In: R. Day (ed.): *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 64-84.
- Chaudron, C. (1988): *Second language classrooms: research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Chenoweth, N./Day, R./Chun, A./Lupescu, S. (1983): Attitudes and preferences of ESL students to error correction. *Studies in Second Language Acquisition* 6, 79-87.
- Chun, A./Day, R./Chenoweth, N./Lupescu, S. (1982): Errors, interaction, and correction: a study of native-nonnative conversations. *TESOL Quarterly* 16, 537-547.
- Cohen, A. (1975): Error correction and the training of language teachers. *Modern Language Journal* 59, 414-422.
- Corder, S.P. (1967): The significance of learner's errors. *IRAL* 5, 161-169.
- Crookes, G./Rulon, K. (1985): Incorporations of corrective feedback in native speaker/non-native speaker discourse. *TESOL Quarterly* 19, 607.
- Davies, E. (1983): Error evaluation: the importance of viewpoint. *English Language Teaching Journal* 37, 304-311.
- Day, R. (ed.) (1986): *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Day, R./Chenoweth, N./Chun, A./Lupescu, S. (1984): Corrective feedback in native-nonnative discourse. *Language Learning* 34, 19-45.
- DeKeyser, R. (1993): The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. *Modern Language Journal* 77, 501-514.
- Desgranges, I. (1990): *Korrektur und Spracherwerb. Selbst- und Fremdkorrekturen in Gesprächen zwischen deutschen und ausländischen Kindern*. Frankfurt: Peter Lang.
- Doughty, C. (1991): Second language instruction does make a difference: evidence from an empirical study on SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition* 13, 431-469.
- Doughty, C. (1994): Fine-tuning of feedback by competent speakers to language learners. In: J. Alatis (ed.): *GURT 1993: strategic interaction and language acquisition*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 96-108.
- Doughty, C./Pica, T. (1986): Information gap tasks: an aid to second language acquisition? *TESOL Quarterly* 20, 305-325.
- Doughty, C./Varela, E. (1998): Communicative focus on form. In: C. Doughty/J. Williams (eds.): *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 114-138.
- Doughty, C./Williams, J. (eds.) (1998): *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eckman, F. (1977): Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning* 27, 315-330.

- Edmondson, W. (1983): Kann der Lehrer Fehler erzeugen? Überlegungen zum Korrekturverhalten im Fremdsprachenunterricht. In: M. Heid (ed.): *Kommunikation im Klassenzimmer und Fremdsprachenlernen. Protokoll eines Werkstattgesprächs des Goethe House New York im September 1982*. Goethe House New York und Referat für Medientechnologie und Medientechnik des Goethe-Instituts München, 106-118.
- Edmondson, W. (1986): Some ways in which the teacher brings errors into being. In: G. Kasper (ed.): *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom*. Aarhus: Aarhus University Press, 111-124.
- Ellis, R. (1995a): Modified input and the acquisition of word meanings. *Applied Linguistics* 16, 409-441.
- Ellis, R. (1995b): Uptake as language awareness. *Language Awareness* 4, 123-146.
- Ellis, R./Basturkmen, H./Loewen, S. (2001): Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning* 51, 281-318.
- Ellis, R./He, X. (1999): The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings. *Studies in Second Language Acquisition* 21, 285-301.
- Ellis, R./Heimbach, R. (1997): Bugs and birds: children's acquisition of second language vocabulary through interaction. *System* 25, 247-259.
- Ellis, R./Tanaka, Y./Yamazaki, A. (1994): Classroom interaction, comprehension and the acquisition of word meanings. *Language Learning* 44, 449-491.
- Ensz, K. (1982): French attitudes toward typical speech errors of American speakers of French. *Modern Language Journal* 66, 133-139.
- Faerch, C./Kasper, G. (1982): Phatic, metalingual and metacommunicative functions in discourse: gambits and repairs. In: N. Enkvist (ed.): *Impromptu speech*. Abo: Abo Akademi, 71-103.
- Faerch, C./Kasper, G. (1985): Repair in learner-native speaker discourse. In: E. Glahn/A. Holmen (eds.): *Anglica et Americana* 22, Department of English, University of Copenhagen, 11-20.
- Fanselow, J. (1977): The treatment of error in oral work. *Foreign Language Annals* 10, 583-593.
- Farrar, M. (1990): Discourse and the acquisition of grammatical morphemes. *Journal of Child Language* 17, 607-624.
- Farrar, M. (1992): Negative evidence and grammatical morpheme acquisition. *Developmental Psychology* 28, 90-98.

- Fathman, A. (1980): Repetition and correction as an indication of speech planning and execution processes among second language learners. In: H. Dechert/M. Raupach (eds.): *Towards a cross-linguistic assessment of speech production*. Frankfurt: Peter Lang, 77-85.
- Finkbeiner, C. (1996): Zugänge und Grundlagen zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. In: H. Pürschel (ed.): Themenheft: Fragebögen in der angewandten Linguistik. *Fremdsprachen und Hochschule - Zeitschrift des AKS* 48, 36-66.
- Finkbeiner, C. (2000): *Strategien und Interessen beim fremdsprachlichen Lesen. Wie Schülerinnen und Schüler englische Texte lesen und verstehen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Finkbeiner, C./Koplin, C. (2001): Fremdverstehensprozesse und interkulturelle Prozesse als Forschungsgegenstand. In: A. Müller-Hartmann/M. Schocker-Ditfurth (eds.): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Gunter Narr, 114-136.
- Finkbeiner, C./Schnaitmann, G. (eds.) (2000a) : *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Auer.
- Finkbeiner, C./Schnaitmann, G. (2000b): Darstellung und Diskussion der Lehr- und Lernforschung in der Jahrtausendwende. In: C. Finkbeiner/G. Schnaitmann (eds.): *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Auer.
- Fox, C. (1993): Communicative competence and beliefs about language among graduate teaching assistants in French. *Modern Language Journal* 77, 313-324.
- Gaies, S. (1983): Learner feedback: an exploratory study of its role in the second language classroom. In: H. Seliger/M. Long (eds.): *Classroom-oriented research in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Galloway, V. (1980): Perceptions of the communicative efforts of American students of Spanish. *Modern Language Journal* 64, 428-433.
- Gaskill, W. (1980): Correction in native speaker-nonnative speaker conversation. In: D. Larsen-Freeman (ed.): *Discourse analysis in second language research*. Rowley, MA: Newbury House, 125-137.
- Gass, S./Madden C. (eds.) (1985): *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

- Gass, S./Varonis E. (1985): Task variation and nonnative/nonnative negotiation of meaning. In: S. Gass/C. Madden (eds.): *Input in second language acquisition*. Rowley: Newbury House, 37-57.
- George, H.V. (1972): *Common errors in language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gnutzmann, C./Kiffe, M. (1993): Mündliche Fehler und Fehlerkorrekturen im Hochschulbereich. Zur Einstellung von Studierenden der Anglistik. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 22, 91-108.
- Goffman, E. (1967): *Interaction ritual. Essays in face-to-face behaviour*. New York: Anchor Books.
- Gordon, P. (1990): Learnability and feedback. *Developmental Psychology* 26, 217-220.
- Green, J. (1993): Student attitudes toward communicative and non-communicative activities: do enjoyment and effectiveness go together? *Modern Language Journal* 77, 1-10.
- Grotjahn, R. (1993a): Zur Arbeit der Sektion 2 - Qualitative versus quantitative Fremdsprachenforschung?. Einleitung. In: J. Timm/H. Vollmer (eds.): *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung*. Bochum: Brockmeyer, 195-200.
- Grotjahn, R. (1993b): Qualitative versus quantitative Fremdsprachenforschung: Eine erklärungsbedürftige und unfruchtbare Dichotomie. In: Timm/Vollmer (eds.), 223-248.
- Guntermann, G. (1978): A study of the frequency and communicative effects of errors in Spanish. *Modern Language Journal* 62, 249-253.
- Hanzeli, V. (1975): Learner`s language: implications of recent research for foreign language instruction. *Modern Language Journal* 59, 426-432.
- Hecht, K./Green, P. (1983): *Fehleranalyse und Leistungsbewertung im Englischunterricht der Sekundarstufe I*. Donauwörth: Auer.
- Hecht, K./Green, P. (1983): Zur kommunikativen Wirksamkeit von fehlerhaften Schüleräußerungen. *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts* 36, 3-9.
- Hendrickson, J.M. (1978): Error correction in foreign language teaching: recent theory, research and practice. *Modern Language Journal* 62, 387-398.
- Henrici, G. (1995): *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Henrici, G. (2001): Zur Forschungsmethodologie. In: Vollmer, H./Henrici, G./Finkbeiner, C./Grotjahn R./Schmid-Schönbein, G./Zydatiß, W.: *Lehren und Lernen von*

- Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12, 1-145.
- Herron, C./Tomasello, M. (1988): Learning grammatical structures in a foreign language: modelling versus feedback. *The French Review* 61, 910-922.
- Hron, A. (1994): Interview. In: G. Huber/H. Mandl (eds.): *Verbale Daten: eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*. Weinheim: Beltz.
- Hughes, A./Lascaratou, C. (1982): Competing criteria for error gravity. *English Language Teaching Journal* 36, 175-182.
- Hulstijn, J. (1990): A comparison between the information-processing and the analysis/control approaches to language learning. *Applied Linguistics* 11, 30-45.
- James, C. (1977): Judgements of error gravities. *English Language Teaching Journal* 31, 116-124.
- Johansson, S. (1973): The identification and evaluation fo errors in foreign languages: a functional approach. In: J. Svartvik (ed.): *Errata. Papers in error analysis*. Lund: CWK Gleerup, 102-114.
- Johansson, S. (1978a): Problems in studying the communicative effect of learner's errors. *Studies in Second Language Acquisition*, 41-52.
- Johansson, S. (1978b): *Studies of error gravity. Native reactions to errors produced by Swedish learners of English*. Göteborg: Acta Universitatis Gotheburgensis.
- Kasper, G. (1985): Repair in foreign language teaching. *Studies in Second Language Acquisition* 7, 200-215.
- Khalil, A. (1985): Communicative error evaluation: native speakers' evaluation and interpretation of written errors of Arab EFL learners. *TESOL Quarterly* 19, 335-351.
- Kleppin, K. (1989): Gibt es kulturelle Unterschiede bei der Einschätzung und Bewertung von Korrekturverhalten im Fremdsprachenunterricht? Eine vergleichende Untersuchung Volksrepublik China - Bundesrepublik Deutschland. In: F.Königs/A. Szulc (eds.): *Linguistisch und psycholinguistisch orientierte Forschungen zum Fremdsprachenunterricht. Dokumentation eines deutsch-polnischen Kolloquiums*. Bochum: Brockmeyer, 107-132.
- Kleppin, K. (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Langenscheidt: Berlin.
- Kleppin, K./Königs, F. (1993): Grundelemente der mündlichen Fehlerkorrektur - Lernerurteile im (interkulturellen) Vergleich. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 22, 76-90.
- Kowal, M./Swain, M. (1994): Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness. *Language Awareness* 3, 73-93.

- Kramersch, C. (1985): Classroom interaction and discourse options. *Studies in Second Language Acquisition* 7, 169-183.
- Lamnek, S. (1988): *Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie*. Weinheim: Beltz.
- Larsen-Freeman, D. (ed.) (1980): *Discourse analysis in second language research*. Rowley, MA: Newbury House.
- Lauerbach, G. (1984): *Face-work in Reparaturen: ein Charakteristikum von Learner/Native-speaker-Diskursen*. Linguistic Agency University Trier (L.A.U.T., Series B, Paper No. 81).
- Lightbown, P./Spada, N. (1990): Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 12, 429-448.
- Lin, Y.-H./Hedgcock, J. (1996): Negative feedback incorporation among high-proficiency and low-proficiency Chinese-speaking learners of Spanish. *Language Learning* 46, 567-611.
- Lörscher, W. (1986): Conversational structures in the foreign language classroom. In: G. Kasper (ed.): *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom*. Aarhus: Aarhus University Press, 11-21.
- Long, M. (1977): Teacher feedback on learner error: mapping cognitions. In: Brown, H./Yorio, C./Crymes, R. (eds.): *On TESOL '77*. Washington D.C.: TESOL, 278-294.
- Long, M. (1981): Input, interaction and second language acquisition. In: H. Winitz (ed.): *Annals of the New York Academy of Sciences: Vol. 20. Native language and foreign language acquisition*. New York: New York Academy of Sciences, 259-278.
- Long, M. (1983): Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4, 126-141.
- Long, M. (1991): Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: K. de Bot/D. Coste/R. Ginsberg/C. Kramersch (eds.): *Foreign language research in cross-cultural perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, 39-52.
- Long, M. (1996): The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: W. Ritchie/T. Bhatia (eds.): *Handbook of research on language acquisition: Vol. 2. Second language acquisition*. New York: Academic Press, 413-468.
- Long, M./Inagaki, S./Ortega, L. (1998): The role of implicit negative feedback in SLA: models and recasts in Japanese and Spanish. *Modern Language Journal* 82, 357-371.
- Long, M./Porter, P. (1985): Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly* 19, 207-228.

- Loschky, L. (1994): Comprehensible input and second language acquisition: what is the relationship? *Studies in Second Language Acquisition* 16, 303-323.
- Lucas, E. (1976): Error treatment in the ESL classroom. In: G. Nickel (ed.): *Proceedings of the Fourth International Congress of Applied Linguistics*, Vol. 2. Stuttgart: Hochschulverlag, 315-327.
- Ludwig, J. (1982): Native-speaker judgments of second-language learners' efforts at communication: a review. *Modern Language Journal* 66, 274-283.
- Lyster, R. (1998a): Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition* 20, 51-81.
- Lyster, R. (1998b): Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning* 48, 183-218.
- Lyster, R./Ranta, L. (1997): Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 37-66.
- Mackey, A. (1999): Input, interaction, and second language development. *Studies in Second Language Acquisition* 21, 557-587.
- Mackey, A./Philp, J. (1998): Conversational interaction and second language development: recasts, responses, and red herrings? *Modern Language Journal* 82, 338-356.
- MacWhinney, B. (ed.) (1987): *Mechanisms of language acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Magnan, S. (1982): Native speaker reaction as a criterion for error correction. In: A. Garfinkel (ed.): *ESL and the foreign language teacher*. Skokie, IL: National Textbook Company, 30-45.
- Marcus, G. (1993): Negative evidence in language acquisition. *Cognition* 46, 53-85.
- Mayring, P. (1993): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- McCargar, D. (1993): Teacher and student role expectations: cross-cultural differences and implications. *Modern Language Journal* 77, 192-207.
- McLaughlin, B. (1987): *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.
- Morgan, J./Bonamo, K./Travis, L. (1995): Negative evidence on negative evidence. *Developmental Psychology* 31, 180-197.
- Morgan, J./Travis, L. (1989): Limits on negative information in language input. *Journal of Child Language* 16, 531-552.
- Morrison, D./Low, G. (1983): Monitoring and the second language learner. In: J. Richards/J. Schmidt (eds.): *Language and communication*. London: Longman, 228-250.
- Müller-Hartmann, A./Schocker-v.Ditfurth, M. (eds.) (2001): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Gunter Narr.

- Muranoi, H. (2000): Focus on form through interaction enhancement: integrating formal instruction into a communicative task in EFL classrooms. *Language Learning* 50, 617-673.
- Musayeva, G. (1998): Corrective discourse in Turkish EFL classrooms. *IRAL* 36, 137-160.
- Musumeci, D. (1996): Teacher-learner negotiation in content-based instruction: communication at cross-purposes? *Applied Linguistics* 17, 286-325.
- Nelson, K. (1977): Facilitating children's syntax acquisition. *Developmental Psychology* 13, 101-107.
- Nelson, K. (1980): Theories of the child's acquisition of syntax: a look at rare events and at necessary, catalytic, and irrelevant components of mother conversation. *Annals of the New York Academy of Sciences* 345, 45-76.
- Nelson, K. (1987): Some observations from the perspective of the rare event cognitive comparison theory of language acquisition. In: K. Nelson/A. van Kleeck (eds.): *Children's language*, Vol. 6. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 289-331.
- Nelson, K./Denninger, M./Bonvillian, J./Kaplan, B./Baker, N. (1984): Maternal input adjustments and non-adjustments as related to children's linguistic advances and to language acquisition theories. In: A. Pellegrini/T. Yawkey (eds.): *The development of oral and written languages: readings in developmental and applied linguistics*. Norwood, NJ: Ablex, 31-56.
- Nobuyoshi, J./Ellis, R. (1993): Focused communication tasks and second acquisition. *ELT Journal* 47, 203-210.
- Nystrom, N. (1983): Teacher-student interaction in bilingual classrooms: four approaches to error feedback. In: Seliger/Long (eds.), 169-188.
- Oliver, R. (1995): Negative feedback in child NS-NNS conversation. *Studies in Second Language Acquisition* 17, 459-481.
- Oliver, R. (2000): Age differences in negotiation and feedback in classroom and pairwork. *Language Learning* 50, 119-151.
- Olsson, M. (1973): The effects of different types of errors in the communication situation. In: Svartvik (ed.), 153-160.
- Patton, M. (1992): *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Penner, S. (1987): Parental responses to grammatical and ungrammatical child utterances. *Child Development* 58, 376-384.
- Peters, A. (1983): *The units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Piazza, L. (1980): French tolerance for grammatical errors made by Americans. *Modern Language Journal* 64, 422-427.
- Pica, T. (1994): Research on negotiation: what does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning* 44, 493-527.
- Pica, T./Doughty, C. (1985): Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities. In: Gass/Madden (eds.), 115-132.
- Pica, T./Holliday, L./Lewis, N./Morgenthaler, L. (1989): Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition* 11, 63-90.
- Pica, T./Long, M. (1986): The linguistic and conversational performance of experienced and inexperienced teachers. In: Day (ed.), 85-98.
- Pica, T./Young, R./Doughty, C. (1987): The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly* 21, 737-758.
- Pienemann, M./Johnston, M. (1987): Factors influencing the development of language proficiency. In: D. Nunan (ed.): *Applying second language acquisition research*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre, 45-141.
- Pinker, S. (1989): Resolving a learnability paradox in the acquisition of the verb lexicon. In: M. Rice/R. Schiefelbusch (eds.): *The teachability of language*. Baltimore: H. Brookes, 13-61.
- Politzer, R. (1978): Errors of English speakers of German as perceived and evaluated by German natives. *Modern Language Journal* 62, 253-261.
- Porter, P. (1986): How learners talk to each other: input and interaction in task-centered discussions. In: Day (ed.), 200-222.
- Powell, P. (1975): Moi Tarzan, vous Jane? A study of communicative competence. *Foreign Language Annals* 8, 38-42.
- Ramirez, A./Stromquist, N. (1983): ESL methodology and student language learning in bilingual elementary schools. *TESOL Quarterly* 13, 145-158.
- Rehbein, J. (1984): *Reparative Handlungsmuster und ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht*. Roskilde Universitets-Center (ROLING Papir 30).
- Richards, B. (1990): *Language development and individual differences: a study of auxiliary verb learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, B./Robinson, W. (1993): Environmental correlates of child copula verb growth. *Journal of Child Language* 20, 343-362.

- Riemer, C. (2000): Der interpretative Mehr-Methoden-Ansatz zur Untersuchung individueller Unterschiede. In: Aguado (ed.), 93-104.
- Santos, T. (1987): Markedness theory and error evaluation: an experimental study. *Applied Linguistics* 8, 207-218.
- Saxton, M. (1997): The contrast theory of negative input. *Journal of Child Language* 24, 139-161.
- Schegloff, E./Jefferson, G./Sacks, H. (1977): The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53, 361-382.
- Schulz, R. (1996): Focus on form in the foreign language classroom: students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals* 29, 343-364.
- Schulz, R. (2001): Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia. *Modern Language Journal* 85, 244-257.
- Schwartz, B. (1993): On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 147-165.
- Schwartz, J. (1980): The negotiation for meaning: repair in conversations between second language learners of English. In: Larsen-Freeman (ed.), 138-153.
- Seliger, H./Long, M. (eds.) (1983): *Classroom-oriented research in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Selinker, L. (1972): Interlanguage. *IRAL* 10, 209-231.
- Shoorey, R. (1986): Error perceptions of native-speaking and non-native speaking teachers of ESL. *English Language Teaching Journal* 40, 306-312.
- Spada, N./Lightbown, P. (1993): Instruction and the development of questions in L2 classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 205-224.
- Stenson, N. (1974): Induced errors. In: J. Schumann/N. Stenson (eds.): *New frontiers in second-language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 54-69.
- Svartvik, J. (ed.) (1973): *Errata. Papers in Error analysis*. Lund: CWK Gleerup.
- Swain, M. (1985): Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass/Madden (eds.), 235-253.
- Swain, M. (1993): The output hypothesis: just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review* 50, 158-164.

- Swain, M. (1995): Three functions of output in second language learning. In: G. Cook/B. Seidlhofer (eds.): *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 125-144.
- Swain, M./Lapkin, S. (1995): Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning. *Applied Linguistics* 16, 371-391.
- Timm, J./Vollmer, H. (eds.) (1993): *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung*. Bochum: Brockmeyer.
- Tomasello, M./Herron, C. (1988): Down the garden path: inducing and correcting overgeneralization errors in the foreign language classroom. *Applied Psycholinguistics* 9, 237-246.
- Tomasello, M./Herron, C. (1989): Feedback for language transfer errors: the garden path technique. *Studies in Second Language Acquisition* 11, 385-395.
- Tomasello, M./Herron, C. (1991): Experiments in the real world: a reply to Beck and Eubank. *Studies in Second Language Acquisition* 13, 513-517.
- Tomiyana, M. (1980): Grammatical errors communication breakdown. *TESOL Quarterly* 14, 71-79.
- Trahey, M. (1996): Positive evidence in second language acquisition: some long-term effects. *Second Language Research* 12, 111-139.
- Trahey, M./White, L. (1993): Positive evidence and preemption in the second language classroom. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 181-204.
- Truscott, J. (1998): Noticing in second language acquisition: a critical review. *Second Language Research* 14, 103-135.
- Van den Branden, K. (1997): Effects of negotiation on language learners' output. *Language Learning* 47, 589-636.
- Van Lier, L. (1988): *The classroom and the language learner*. London: Longman.
- Vann, R./Meyer, D./Lorenz, F. (1984): Error gravity: a study of faculty opinion of ESL errors. *TESOL Quarterly* 18, 427-440.
- Varonis, E./Gass, S. (1985): Non-native/non-native conversations: a model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics* 6, 71-90.
- Vigil, N./Oller, W. (1976): Rule fossilization: a tentative model. *Language Learning* 26, 281-295.
- Walker, J. (1973): Opinions of university students about language teaching. *Foreign Language Annals* 7, 102-105.

- White, L. (1991): Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research* 7, 133-161.
- White, L./Spada, N./Lightbown, P./Ranta, L. (1991): Input enhancement and L2 question formation. *Applied Linguistics* 12, 416-432.
- Williams, J./Evans, J. (1998): What kind of focus and on which forms? In: Doughty/Williams (eds.), 139-155.
- Willing, K. (1988): *Learning styles in adult migrant education*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre Research Series.
- Zobl, H. (1983): Markedness and the projection problem. *Language Learning* 33, 293-313.

5 Anhang

5.1 Abkürzungen und Transkriptionskonventionen

BdK	Beurteilung der Korrektur
EadK	Erinnerung an die Korrektur
EadS	Erinnerung an die Situation
FT	Fehlertyp
KT	Korrekturtyp
KZP	Korrekturzeitpunkt
kzSE	kurzzeitiger Spracherwerb
Le	Lerner
Lh	Lehrender
lzSE	langzeitiger Spracherwerb
'	steigende Melodie
/	Abbruch
;	Ende eines Sinnabschnitts
(Bewertungen)	Bewertungen des Transkribenten
+(Kommentar)+Text	Gültigkeitsbereich des Kommentars

5.2 Tabellarischer Überblick über alle Korrekturen

Korrektur	Lehrende	Fehlertyp	Korrekturtyp	Korrekturzeitpunkt	kurzzeit. Spracherw.	langzeit. Spracherw.
1	3	Gr.	rec.	E.Ä.	nein	
2	3	Lex.	rec.	E.Ä.	ja	
3	3	Lex.	rec.	unt.	nein	
4	3	Gr.	expl.	E.Ä.	nein	
5	3	Lex.	rec.	E.Ä.	nein	
6a	3	Lex.	meta.	E.Ä.	nein	
6b	3	Lex.	Elizit.	E.Ä.	nein	
6c	3	Lex.	expl.	unt.	ja	
7	1	Lex.	expl.	unt.	nein	
8	1	Lex.	rec.	unt.	nein	
9	1	Gr.	rec.	unt.	ja	
10	1	Lex.	rec.	unt.	nein	
11	1	Lex.	rec.	unt.	ja	
12	1	Lex.	rec.	unt.	nein	
13a	1	Gr.	Elizit.	unt.	nein	
13b	1	Gr.	rec.	unt.	ja	
14a	2	Lex.	rec./Elizit.	E.Ä.	nein	
14b	2	Lex.	rec.	E.Ä.	nein	
14c	2	Lex.	rec.	E.Ä.	ja	
15	2	Lex.	meta.	E.Ä.	ja	
16	2	Gr.	expl.	E.Ä.	nein	
17	2	Lex.	rec.	E.Ä.	nein	
18	1	Gr.	Elizit.	unt.	ja	
19	1	Gr.	rec.	E.Ä.	nein	
20	1	Lex.	expl.	E.Ä.	nein	

21	1	Gr.	rec.	E.Ä.	ja
22	2	Gr.	rec.	unt.	ja
23	2	Lex.	rec.	E.Ä.	ja
24a	2	Gr.	Klär.	E.Ä.	nein
24b	2	Gr.	Klär.	E.Ä.	nein
24c	2	Gr.	Klär.	E.Ä.	nein
24d	2	Gr.	rec.	E.Ä.	nein
24e	2	Gr.	rec.	E.Ä.	nein
24f	2	Gr.	rec.	E.Ä.	nein
25	3	Lex.	rec.	E.Ä.	ja
26	3	Gr.	rec.	unt.	ja
27	3	Lex.	rec.	E.Ä.	nein
28	4	Gr.	rec.	E.Ä.	nein
29a	4	Gr.	rec.	E.Ä.	nein
29b	4	Lex.	rec.	E.Ä.	nein
29c	4	Lex.	rec.	E.Ä.	nein
30	4	Gr.	rec.	E.Ä.	ja
31a	4	Lex.	rec.	unt.	ja
31b	4	Gr.	rec.	unt.	ja
32	4	Gr.	rec.	unt.	nein
33	5	Gr.	rec.	unt.	nein
34	5	Lex.	rec.	E.Ä.	nein
35a	5	Gr.	rec.	unt.	ja
35b	5	Lex.	rec.	unt.	ja
36	5	Gr.	Wied.	unt.	ja
37	5	Gr.	rec.	unt.	nein
38	5	Lex.	rec.	E.Ä.	ja
39a	5	Gr.	meta.	unt.	nein
39b	5	Gr.	meta.	unt.	nein
39c	5	Gr.	Elizit.	unt.	ja
40	5	Gr.	rec.	E.Ä.	ja
41a	5	Lex.	meta.	E.Ä.	ja
41b	5	Gr.	meta.	E.Ä.	ja
42	5	Gr.	meta.	E.Ä.	ja
43	5	Gr.	meta.	E.Ä.	ja
44	5	Gr.	rec.	E.Ä.	nein
45a	6	Gr.	meta.	E.Ä.	nein
45b	6	Gr.	Elizit.	E.Ä.	nein
45c	6	Gr.	expl.	E.Ä.	nein
46	6	Gr.	Wied.	E.Ä.	ja
47a	6	Gr.	meta.	E.Ä.	nein
47b	6	Gr.	Elizit.	E.Ä.	nein
48a	4	Gr.	Klär.	E.Ä.	nein
48b	4	Gr.	meta.	E.Ä.	ja
49a	4	Gr.	Klär.	E.Ä.	nein
49b	4	Gr.	expl.	E.Ä.	nein
50	4	Lex.	rec.	unt.	nein
51	4	Lex.	rec.	E.Ä.	ja
52	4	Lex.	Wied.	E.Ä.	ja
53	5	Gr.	rec.	E.Ä.	ja
54	5	Gr.	rec.	E.Ä.	ja
55	9	Lex.	expl.	E.Ä.	ja
56	9	Gr.	expl.	spät.	ja
57a	8	Gr.	rec.	E.Ä.	nein

57b	8	Lex.	rec.	E.Ä.	nein
58	8	Lex.	rec.	unt.	ja
59	8	Lex.	rec.	unt.	nein
60	8	Gr.	rec.	E.Ä.	nein
61a	8	Gr.	rec.	unt.	ja
61b	8	Gr.	rec.	unt.	ja
62	8	Gr.	rec.	unt.	ja
63a	8	Gr.	rec.	E.Ä.	nein
63b	8	Gr.	rec.	E.Ä.	nein
64a	8	Lex.	Klär.	unt.	nein
64b	8	Lex.	expl.	unt.	nein
65	7	Gr.	rec.	E.Ä.	nein
66	7	Lex.	rec.	E.Ä.	nein
67a	7	Lex.	Wied.	E.Ä.	nein
67b	7	Lex.	expl.	E.Ä.	nein
68	7	Gr.	rec.	E.Ä.	nein
69a	7	Lex.	rec.	unt.	nein
69b	7	Lex.	Elizit.	unt.	nein
69c	7	Lex	rec.	E.Ä.	ja
70	7	Gr.	expl.	unt.	ja
71	7	Lex.	expl.	E.Ä.	nein
72	7	Lex.	expl.	E.Ä.	nein
73	7	Gr.	rec.	E.Ä.	nein
74	9	Gr.	expl.	unt.	ja
75a	9	Lex.	Wied.	unt.	nein
75b	9	Lex.	expl.	E.Ä.	nein
76	9	Lex.	expl.	E.Ä.	nein
77	9	Gr.	rec.	E.Ä.	nein
78	9	Gr.	rec.	unt.	ja
79	9	Lex.	rec.	unt.	nein
80	1	Lex.	rec.	E.Ä.	ja
81	1	Gr.	rec.	E.Ä.	ja
82a	1	Gr.	Elizit.	E.Ä.	nein
82b	1	Gr.	meta./Elizit.	unt.	ja
83	1	Gr.	meta.	unt.	ja
84	1	Lex.	rec.	E.Ä.	ja
85a	1	Lex.	Elizit.	E.Ä.	nein
85b	1	Lex.	rec.	E.Ä.	ja
86	1	Gr.	expl.	E.Ä.	ja
87	3	Gr.	rec.	unt.	nein
88	3	Gr.	rec.	E.Ä.	nein
89a	3	Gr.	meta.	E.Ä.	nein
89b	3	Gr.	Elizit.	E.Ä.	ja
90a	3	Gr.	Klär./Elizit./Elizit.	E.Ä.	nein
90b	3	Gr.	Elizit.	E.Ä.	nein
90c	3	Gr.	expl.	E.Ä.	nein
91	3	Lex.	rec.	E.Ä.	ja
92	2	Gr.	rec.	E.Ä.	nein
93a	1	Gr.	meta/Elizit.	unt.	ja
93b	1	Gr.	rec.	unt.	ja
94	1	Lex.	rec.	unt.	ja
95a	1	Lex.	rec.	unt.	ja
95b	1	Lex.	rec.	E.Ä.	nein
96	1	Gr.	Elizit.	E.Ä.	ja

97	1	Lex.	rec.	unt.	ja
98	3	Gr.	rec.	unt.	nein
99	3	Lex.	rec.	unt.	ja
100	3	Lex.	rec.	unt.	ja
101a	3	Lex.	rec.	unt.	ja
101b	3	Gr.	rec.	unt.	ja
102	6	Lex.	rec.	E.Ä.	nein
103	6	Lex.	rec.	E.Ä.	nein
104	6	Gr.	rec.	E.Ä.	nein
105	6	Gr.	rec.	E.Ä.	nein
106	6	Lex.	expl.	E.Ä.	nein
107a	6	Gr.	meta.	E.Ä.	nein
107b	6	Gr.	expl.	E.Ä.	nein
108	6	Lex.	rec.	E.Ä.	nein
109	6	Lex.	meta.	E.Ä.	ja
110	6	Gr.	expl.	E.Ä.	nein
111	6	Gr.	rec.	E.Ä.	nein
112	6	Gr.	rec.	unt.	ja
113	5	Lex.	rec.	E.Ä.	ja
114	5	Gr.	rec.	E.Ä.	nein
115a	5	Gr.	rec.	E.Ä.	nein
115b	5	Lex.	rec.	E.Ä.	nein
116	5	Lex.	rec.	E.Ä.	ja
117	5	Lex.	Wied.	unt.	ja
118	5	Lex.	expl.	E.Ä.	ja
119a	4	Gr.	Klär.	E.Ä.	nein
119b	4	Gr.	meta.	E.Ä.	ja
120	4	Gr.	meta.	E.Ä.	ja
121	4	Gr.	rec.	E.Ä.	ja
122	5	Gr.	rec.	E.Ä.	ja
123	5	Gr.	rec.	E.Ä.	nein
124a	9	Gr.	meta.	E.Ä.	nein
124b	9	Gr.	meta.	E.Ä.	nein
124c	9	Gr.	meta.	E.Ä.	ja
125	9	Gr.	rec.	unt.	nein
126	9	Lex.	expl.	E.Ä.	nein
127	8	Gr.	rec.	E.Ä.	nein
128	8	Gr.	rec.	E.Ä.	nein
129	8	Lex.	expl.	E.Ä.	nein
130	8	Lex.	expl.	E.Ä.	ja
131	8	Gr.	rec.	unt.	ja
132a	8	Lex.	Elizit.	unt.	ja
132b	8	Lex.	rec.	unt.	ja
132c	8	Lex.	rec.	unt.	ja
132d	8	Lex.	Elizit.	E.Ä.	nein
132e	8	Lex.	expl.	E.Ä.	ja
133	8	Lex.	rec.	unt.	nein
134	8	Gr.	expl.	E.Ä.	ja
135a	8	Gr.	rec.	unt.	ja
135b	8	Lex.	rec.	E.Ä.	ja
136	8	Lex.	rec.	unt.	ja
137a	8	Gr.	rec.	unt.	ja
137b	8	Lex.	rec.	unt.	ja
138	8	Lex.	rec.	E.Ä.	nein

139	7	Gr.	rec.	E.Ä.	nein
140	7	Lex.	expl.	E.Ä.	nein
141	7	Gr.	rec.	unt.	ja
142	7	Lex.	rec.	unt.	ja
143	9	Lex.	rec.	unt.	ja
144	8	Gr.	rec.	unt.	ja
145	8	Gr.	Wied.	spät.	nein
146	8	Gr.	Wied.	spät.	nein
147a	8	Gr.	Wied.	spät.	nein
147b	8	Gr.	expl.	spät.	nein
148	8	Gr.	Wied.	spät.	nein
149	8	Gr.	Wied.	spät.	nein
150	8	Gr.	Wied.	spät.	nein
151a	8	Gr.	Wied.	spät.	nein
151b	8	Gr.	expl.	spät.	nein
152	8	Gr.	Wied.	spät.	nein
153a	8	Lex.	Wied.	spät.	nein
153b	8	Gr.	Wied.	spät.	nein
154a	8	Lex.	Wied.	spät.	nein
154b	8	Lex.	expl.	spät.	nein
155	1	Gr.	meta.	E.Ä.	ja
156	1	Lex.	rec.	unt.	ja
157	7	Lex.	rec.	unt.	ja
158	7	Lex.	rec.	unt.	ja
159	7	Gr.	rec.	E.Ä.	ja
160	3	Gr.	rec.	E.Ä.	nein
161	3	Lex.	rec.	E.Ä.	nein
162	3	Gr.	rec.	E.Ä.	nein
163	3	Gr.	rec.	unt.	nein
164	3	Gr.	rec.	unt.	ja
165	3	Lex.	rec.	unt.	ja
166a	3	Lex.	Wied.	unt.	nein
166b	3	Lex.	expl.	E.Ä.	ja
167a	3	Lex./Gr.	Elizit./Klär./Elizit.	unt.	nein
167b	3	Lex.	Wied.	unt.	nein
167c	3	Lex.	expl.	E.Ä.	nein
167d	3	Gr.	Elizit.	unt.	ja
168	7	Gr.	rec.	E.Ä.	nein
169a	7	Gr.	Klär.	E.Ä.	nein
169b	7	Gr.	expl.	E.Ä.	nein
170	1	Gr.	Elizit.	unt.	ja
171	1	Gr.	meta.	unt.	ja
172a	1	Lex.	meta./Elizit.	E.Ä.	nein
172b	1	Lex.	rec.	E.Ä.	ja
173	1	Gr.	rec.	E.Ä.	ja
174a	1	Gr.	Elizit.	E.Ä.	nein
174b	1	Gr.	meta./Elizit.	E.Ä.	ja
175a	1	Gr.	Elizit.	E.Ä.	nein
175b	1	Gr.	meta.	E.Ä.	ja
176	1	Gr.	Elizit.	E.Ä.	ja
177a	1	Gr.	Elizit.	E.Ä.	nein
177b	1	Gr.	Elizit.	E.Ä.	ja
178a	3	Gr.	Wied.	unt.	nein
178b	3	Gr.	Wied.	unt.	nein

178c	3	Gr.	rec.	E.Ä.	nein	
179	3	Lex.	rec.	E.Ä.	ja	
180	3	Gr.	rec.	unt.	ja	
181a	3	Gr.	Elizit.	E.Ä.	nein	
181b	3	Gr.	rec.	E.Ä.	ja	
182	3	Lex.	rec.	unt.	ja	
183	3	Gr.	rec.	unt.	ja	
184	3	Lex.	expl.	E.Ä.	nein	ja
185	3	Gr.	expl.	E.Ä.	ja	nein
186	3	Lex.	expl.	E.Ä.	nein	nein
187a	3	Lex.	meta./Elizit.	E.Ä.	nein	nein
187b	3	Lex.	expl.	E.Ä.	nein	nein
188a	3	Lex.	meta.	E.Ä.	nein	ja
188b	3	Lex.	Elizit.	E.Ä.	ja	ja
189a	3	Gr.	rec.	E.Ä.	nein	?
189b	3	Gr.	Elizit.	E.Ä.	ja	?
190a	3	Gr.	Elizit.	E.Ä.	nein	?
190b	3	Gr.	expl.	E.Ä.	nein	?
191	3	Lex.	expl.	E.Ä.	nein	
192a	3	Gr.	rec.	unt.	nein	?
192b	3	Gr.	Klär.	E.Ä.	ja	?
193	3	Lex.	expl.	E.Ä.	nein	
194	3	Gr.	meta./Elizit.	E.Ä.	ja	?
195	3	Gr.	meta./Elizit.	E.Ä.	ja	?
196a	1	Prag.	Elizit.	E.Ä.	nein	?
196b	1	Prag.	meta.	E.Ä.	ja	?
197a	1	Gr.	Elizit.	unt.	nein	?
197b	1	Gr.	meta.	E.Ä.	ja	?
198a	1	Lex.	meta.	unt.	nein	?
198b	1	Lex.	expl.	E.Ä.	ja	?
199	1	Gr.	rec.	E.Ä.	nein	ja
200a	1	Gr.	rec.	E.Ä.	nein	nein
200b	1	Gr.	rec.	E.Ä.	nein	nein
200c	1	Gr.	rec.	E.Ä.	nein	nein
201a	1	Gr.	meta.	unt.	nein	?
201b	1	Gr.	meta./Elizit.	E.Ä.	ja	?
202	1	Gr.	meta.	unt.	ja	
203	1	Gr.	expl.	E.Ä.	nein	
204	1	Gr.	rec.	unt.	ja	ja
205	1	Lex.	rec.	unt.	ja	nein
206	1	Gr.	rec.	unt.	nein	nein
207a	2	Gr.	Elizit./meta.	E.Ä.	nein	?
207b	2	Gr.	meta.	E.Ä.	nein	?
207c	2	Gr.	Elizit.	E.Ä.	nein	?
208a	2	Gr.	meta.	E.Ä.	nein	
208b	2	Gr.	meta.	E.Ä.	nein	
208c	2	Gr.	meta.	E.Ä.	ja	
209	2	Gr.	rec.	E.Ä.	nein	ja
210	2	Lex.	rec.	E.Ä.	ja	
211	2	Gr.	Klär.	E.Ä.	ja	nein
212	2	Gr.	rec.	unt.	ja	
213	1	Gr.	expl.	unt.	nein	nein
214	1	Lex.	meta.	E.Ä.	ja	ja
215a	1	Gr.	Klär.	E.Ä.	ja	?

215b	1	Gr.	meta.	E.Ä.	ja	?
216	1	Gr.	rec.	E.Ä.	nein	ja
217	1	Gr.	rec.	E.Ä.	nein	
218	1	Lex.	rec.	E.Ä.	nein	
219	1	Gr.	rec.	unt.	ja	nein
220	1	Gr.	Klär.	unt.	ja	
221	4	Gr.	rec.	E.Ä.	nein	nein
222a	4	Gr.	meta.	E.Ä.	nein	?
222b	4	Gr.	meta./Elizit.	E.Ä.	ja	?
223	4	Gr.	rec.	E.Ä.	nein	nein
224a	4	Lex.	meta.	E.Ä.	nein	?
224b	4	Lex.	expl.	E.Ä.	nein	?
225	4	Gr.	rec.	E.Ä.	nein	ja
226a	6	Lex.	meta.	E.Ä.	nein	?
226b	6	Gr.	rec.	unt.	nein	?
226c	6	Gr.	expl.	E.Ä.	nein	?
226d	6	Lex.	expl.	E.Ä.	nein	?
227	5	Gr.	meta.	unt.	ja	ja
228	5	Lex.	rec.	unt.	ja	nein
229	5	Gr.	rec.	E.Ä.	nein	ja
230	5	Lex	rec.	E.Ä.	ja	nein
231	5	Gr.	rec.	unt.	nein	nein
232	5	Lex.	rec.	E.Ä.	nein	nein
233	6	Lex.	rec.	unt.	ja	
234	6	Gr.	rec.	E.Ä.	nein	nein
235	6	Gr.	rec.	unt.	nein	nein
236	6	Lex.	rec.	unt.	ja	nein
237	6	Lex.	rec.	unt.	ja	nein
238	5	Gr.	expl.	E.Ä.	nein	ja
239a	5	Gr.	Elizit.	E.Ä.	nein	?
239b	5	Gr.	rec.	E.Ä.	nein	?
240	5	Gr.	rec.	E.Ä.	nein	ja
241	5	Gr.	rec.	E.Ä.	nein	ja
242	5	Gr.	expl.	unt.	ja	ja
243	5	Gr.	rec.	unt.	nein	nein
244	5	Gr.	expl.	unt.	ja	ja
245	5	Lex.	rec.	E.Ä.	ja	ja
246	5	Gr.	rec.	unt.	ja	nein
247	8	Gr.	meta.	E.Ä.	nein	nein
248a	8	Gr.	meta.	unt.	nein	?
248b	8	Gr.	rec.	E.Ä.	ja	?
249	8	Gr.	meta.	E.Ä.	ja	nein
250	8	Gr.	Klär.	E.Ä.	ja	nein
251a	8	Gr.	meta./Elizit.	E.Ä.	nein	?
251b	8	Gr.	meta./Elizit.	E.Ä.	nein	?
251c	8	Gr.	meta.	unt.	ja	?
251d	8	Gr.	Elizit.	E.Ä.	ja	?
252	8	Gr.	meta.	E.Ä.	ja	ja
253a	8	Gr.	meta.	E.Ä.	nein	?
253b	8	Gr.	meta./rec.	unt.	ja	?
253c	8	Lex.	Elizit.	E.Ä.	ja	?
254	8	Gr.	meta.	E.Ä.	ja	ja
255	8	Gr.	meta.	E.Ä.	ja	nein
256	8	Gr.	Elizit.	unt.	ja	nein

257	8	Lex.	Elizit.	E.Ä.	ja	nein
258a	8	Lex.	Elizit.	unt.	ja	?
258b	8	Gr.	meta.	E.Ä.	ja	?
259	8	Gr.	meta.	E.Ä.	ja	nein
260	8	Lex.	meta.	E.Ä.	ja	nein
261	8	Gr.	meta.	E.Ä.	nein	nein
262	10	Lex.	rec.	E.Ä.	nein	nein
263	10	Lex.	rec.	E.Ä.	nein	ja
264	10	Lex.	rec.	E.Ä.	nein	nein

5.3 Transkriptionen der Korrekturen und Retrospektionen

Der Fehler des Lerners und die Korrektur des Lehrenden sind in Fettdruck dargestellt. Ab der Korrektur 184 wird im Anschluss an die Transkription der Korrektur die Transkription der entsprechenden Retrospektion präsentiert. Wenn zu bestimmten Parametern einer Retrospektion keine Einschätzung möglich war, sind diese mit einem Fragezeichen versehen. In den Retrospektionen sind die Wortbeiträge des Forschers in Fettdruck dargestellt, die des Lerners in Normaldruck.

Korrektur 1 (27.10.98)

Le2: ich höre im radio **die** meldung

Lh3: ich höre im radio **eine** meldung sehr schön

FT: Grammatik

KT: recast

KZP: Äußerungsende

kzSE: nein

Korrektur 2 (27.10.98)

Le9: diese wort eh besteht aus eh zwei Namen **press** und meldung presse und meldung

Lh3: **presse**

Le9:

Lh3: presse und meldung ja

FT: Lexikosemantik

KT: recast

KZP: Äußerungsende

kzSE: ja

Korrektur 3 (27.10.98)

Le9: diese wort **schrift** singular fernsehen radio zeitung das ist nicht so wichtig

Lh3: **verlangt** singular

FT: Lexikosemantik
KT: recast
KZP: unterbrechend
kzSE: nein

Korrektur 4 (27.10.98)

Le3: die familie wollte **die** skandal nicht die öffentlichkeit bringen lassen

Lh3: **nein nicht die**

Lh3: **skandal der artikel ändert sich immer also dann müsste hier stehen die familie**

Lh3: **wollte den skandal nicht in die öffentlichkeit bringen lassen**

FT: Grammatik
KT: explizite Korrektur
KZP: Äußerungsende
kzSE: nein

Korrektur 5 (27.10.98)

Le14: (nachdem eine andere Lernerin einen Text vorgelesen hatte) **ich musste das lesen**

Lh3: **du**

Lh3: **hättest das lesen müssen wieso´**

FT: Lexikosemantik
KT: recast
KZP: Äußerungsende
kzSE: nein

Korrekturen 6a, 6b, 6c (27.10.98)

Le15: die untersuchungsergebnisse wurde von der neurologischen abteilung im krankenhaus

Le15: innsbruck **erklärt** berichtet

Lh3: **vielleicht nicht erklärt** **untersuchungsergebnisse kamen**

Le15: kamen oder das

aL: kamen von der neurologische abteilung vom krankenhaus innsbruck

Le15: hat die

Lh3: krankenhaus in innsbruck ja

aL: hat untersuchungsergebnisse gegeben

Le15: untersuchungsergebnisse herausgegeben

Lh3: **ja herausgegeben**

FT: Lexikosemantik (dreimal)

KT: metalinguistisches Feedback/Elizitierung/explicite Korrektur

KZP: Äußerungsende (zweimal); unterbrechend

kzSE: nein (zweimal); ja

Korrektur 7 (02.11.98)

Le10: ich finde das gut dass nicht eh diese studium ist nicht so **streng** weil ja
Lh1: **so reglementiert**

Lh1: **kann man sagen wenn es viele regeln gibt eh für ein studium dann kann man sagen**

Lh1: **das studium ist sehr stark reglementiert in bestimmten ländern**

FT: Lexikosemantik

KT: explicite Korrektur

KZP: unterbrechend

kzSE: nein

Korrektur 8 (02.11.98)

Le4: ja wenn man muss schaffen vielleicht schafft man besser oder man **strengt sich**
Lh1: **man**

Le4: ja muss man auch vielleicht das nehmen

Lh1 **strengt sich an**

FT: Lexikosemantik

KT: recast

KZP: unterbrechend

kzSE: nein

Korrektur 9 (02.11.98)

Le14: ich glaube dass eh deutsche system ein noch ein **groß** test ist ja ja
Lh1: **ein großer test'**

Le14: großer test

Lh1: ja

FT: Grammatik

KT: recast

KZP: unterbrechend

kzSE: ja

Korrektur 10 (02.11.98)

Le2: es ist sehr theoretisch in eh in studium und eh wir brauchen auch theorie **praktikum** eh

Le2: ja und eh ja ich hoffe dass ich mit mein arbeit ich lerne auch

Lh1: **praktische Anwendungen**

FT: Lexikosemantik

KT: recast

KZP: unterbrechend

kzSE: nein

Korrektur 11 (02.11.98)

Le4: aber ja ganz gut praktik in der schule und so was aber es fehlt richtig **praktikum** ne´

Le4: praxis so es gab viele theorie man besteht auch nur theoretisch ne´ sag ich jetzt so

Lh1: **praxis**

FT: Lexikosemantik

KT: recast

KZP: unterbrechend

kzSE: ja

Korrektur 12 (02.11.98)

Le11: das studium hier eh ist frei eh er kann studieren was **er** will ja ich will

Lh1: ja was **man** will ja

Le11: studieren beispiel ich will studieren wirtschaft ich studier was was ich will

FT: Lexikosemantik

KT: recast

KZP: unterbrechend

kzSE: nein

Korrekturen 13a, 13b (02.11.98)

Le11: oder in ägypten ich ich **ich muss** in ägypten eh soll ich muss ich

Lh1: **in ägypten´** **muss** ja

Le11: muss ich wirtschaft und eh weiss nicht was in deutsch comptabilité

Lh1: buchhaltung

FT: Grammatik (zweimal)

KT: Elizitierung/recast

KZP: unterbrechend (zweimal)

kzSE: nein; ja

Korrekturen 14a, 14b, 14c (11.11.98)

Le9: **bauernmädchen**
 Lh2: so und jetzt möchte ich noch einmal hören wer ist das oder was ist das

Le9: bauer mädchen
 Lh2: **bauernmädchen noch einmal bitte nmädchen gut bauernmädchen**

Le9: bauernmädchen
 Lh2: prima

FT: Lexikosemantik (dreimal)
KT: recast/Elizitierung/recast (zweimal)
KZP: Äußerungsende (dreimal)
kzSE: nein (zweimal); ja

Korrektur 15 (11.11.98)

Le14: sie **trägt** eh mit phantasie
 aL: elegant mit geschmack oder'
 Lh2: **dann nehmen wir dann**

Le14: sie sie kleidet sich mit phantasie
 Lh2: **nehmen wir das verb sich kleiden** wunderbar sie

Lh2: kleidet sich mit phantasie

FT: Lexikosemantik
KT: metalinguistisches Feedback
KZP: Äußerungsende
kzSE: ja

Korrektur 16 (11.11.98)

Le11: **er ist unbekannter künstler** aber er malt er malt so wie malt so wie als ob er van gogh

Le11: wäre
 aL: er ist ein unbekannter künstler
 Lh2: **ein unbekannter künstler ja der unbestimmte**

Lh2: **artikel muss da hinein alles andere war korrekt**

FT: Grammatik
KT: explizite Korrektur
KZP: Äußerungsende
kzSE: nein

Korrektur 17 (11.11.98)

Le5: natürlich essen sie auch nicht alle spaghetti **ganzen** tag

Lh2: ja ja oder **jeden** tag ja das sind

Lh2: vorurteile wertvorstellungen die in den köpfen der deutschen sitzen über die italiener

FT: Lexikosemantik

KT: recast

KZP: Äußerungsende

kzSE: nein

Korrektur 18 (16.11.98)

Le14: eh die studenten **kann** eh vor zwei wochen können vor zwei wochen

Lh1: **die studenten** okay

Le14: mit eine deutsche deutschen familie wohnen

FT: Grammatik

KT: Elizitierung

KZP: unterbrechend

kzSE: ja

Korrektur 19 (16.11.98)

Le14: er war zu schwer erstmal zu **verstanden**

Lh1: was war zu schwer' zu **verstehen** ja deshalb

Lh1: frage ich

FT: Grammatik

KT: recast

KZP: Äußerungsende

kzSE: nein

Korrektur 20 (16.11.98)

Lh1: eine chronische krankheit ist was für eine krankheit'

Le4: **es wiederholt sich**

aL: nee immer

Lh1: **nicht wiederholt sondern eher immer chronisch ist meiner ansicht nach immer**

FT: Lexikosemantik

KT: explizite Korrektur

KZP: Äußerungsende

kzSE: nein

Korrektur 21 (16.11.98)

Lh1: aber was passierte mit Kaiser Wilhelm´ einer steht noch in minden

Le14: der letzte eh kaiser

Lh1: **des deutschen reiches**Le14: von eh das **das deutsche reich** des deutschen reiches**FT: Grammatik****KT: recast****KZP: Äußerungsende****kzSE: ja****Korrektur 22 (25.11.98)**Le10: kaiser diokletian er hat gelebt ich glaub ja glaube ich 300 nach **dem** christusLh2: **300 nach**

Le10: nach christus ja

Lh2: **christus****FT: Grammatik****KT: recast****KZP: unterbrechend****kzSE: ja****Korrektur 23 (25.11.98)**Le13: wir haben kein regenschirm im sommer sondern **sommerschirm**Lh2: **sonnenschirm**

Le13: sonnenschirm

Lh2: ja

FT: Lexikosemantik**KT: recast****KZP: Äußerungsende****kzSE: ja****Korrekturen 24a, 24b, 24c, 24d, 24e, 24f (25.11.98)**Lh2: sachiko glück **sachiko können**Le8: eh essen **kann** und schlafen **kann** gesund bleiben **kann**Lh2: **sie das nochmal sagen es ist noch nicht ganz verstanden worden**

Le8: ja eh essen kann

Lh2: **so essen können schlafen können und**
 Le8: und schlafen kann und gesund bleiben kann ja

Lh2: **gesund bleiben ja okay**

FT: Grammatik (sechsmal)

KT: Klärungsnachfrage (dreimal); recast (dreimal)

KZP: Äußerungsende (sechsmal)

kzSE: nein (sechsmal)

Bemerkung: Hier liegt eine Korrektursequenz vor, bei der zweimal mit nur einem Korrekturtyp (Klärungsnachfrage bzw. *recast*) gleich drei Grammatikfehler korrigiert werden sollten. Somit handelt es sich um sechs einzelne Korrekturen, die allesamt offensichtlich nicht in kurzzeitigen Spracherwerb mündeten.

Korrektur 25 (01.12.98)

Le5: beim Hauptsatz das Verb immer an zweiter Stelle konjugiertes Verb ich erste Stelle
 Lh3: (schreibt an die Tafel)

Le5: komme zweite Stelle Hauptsatz sobald als Nebensatzkonjunktion

Lh3: die Satzverbindung

Le5: genau gefrühstückt habe an eh letzte eh **platzstellung** stelle

Lh3: wurde genannt **an letzter Stelle**

FT: Lexikosemantik

KT: recast

KZP: Äußerungsende

kzSE: ja

Korrektur 26 (01.12.98)

Le17: mein Mann hat mir gesagt sobald er Zeit **hätte** habe fliege er nach Deutschland

Lh3: **habe** gut

FT: Grammatik

KT: recast

KZP: unterbrechend

kzSE: ja

Korrektur 27 (01.12.98)

Le5: es ist möglich für sie so eh zu erkennen mit welchen eh mitteln ihr eh **gesprächspartner**

Le5: arbeitet ja ja

Lh3: **gesprächspartner**

FT: Lexikosemantik
KT: recast
KZP: Äußerungsende
kzSE: nein

Korrektur 28 (05.11.98)

Le25: eine frage wie findet man sowas in den in eh in **die** wörterbuch bücher´

Lh4: ja wie findet

Lh4: man sowas in **dem** wörterbuch´

FT: Grammatik
KT: recast
KZP: Äußerungsende
kzSE: nein

Korrekturen 29a, 29b, 29c (05.11.98)

Lh4: was ist das charakteristikum dieser beiden ersten sätze´

Le39: fragewörter mit **das verb in**

Lh4: mit **dem verb an zweiter stelle** mhm

Le39: **zweitem platz**

FT: Lexikosemantik (zweimal); Grammatik
KT: recast (dreimal)
KZP: Äußerungsende (dreimal)
kzSE: nein (dreimal)

Korrektur 30 (05.11.98)

Le29: man will ein klar **ein klares antwort** haben hören eine man will eine

Lh4: **eine klare antwort**

Le29: klare antwort hören

Lh4: ja

FT: Grammatik
KT: recast
KZP: Äußerungsende
kzSE: ja

Korrekturen 31a, 31b (05.11.98)

Le24: und angeblich sollte blut daraus **gelaufen ist** aus dem bild geflossen sein

Lh4: **geflossen sein**

Le24: ja

FT: Lexikosemantik/Grammatik

KT: recast (zweimal)

KZP: unterbrechend (zweimal)

kzSE: ja (zweimal)

Korrektur 32 (05.11.98)

Le24: die hat aber die hat aber den eh den bewohnern dieser kloster diesen nonnen und so

Le24: weiter hat geholfen bei **bei flucht** und die schweden haben sie da da

Lh4: **bei der flucht**

Le24: erstochen und sind dann zurückgezogen

FT: Grammatik

KT: recast

KZP: unterbrechend

kzSE: nein

Korrektur 33 (09.11.98)

Lh5: vielleicht erklär ich kurz noch das wort konvoi oder kennt es jemand'

Le37: das ist eine gruppe

Lh5: **fahrzeugen** richtig konvoi

Le37: von eh wörter oder **fahrzeuge** die fahren einer hinter anderem

Lh5: eine gruppe von fahrzeugen die hinter einander fahren

FT: Grammatik

KT: recast

KZP: unterbrechend

kzSE: nein

Korrektur 34 (09.11.98)

Le25: ich ich hab eh die fragen **geantwortet** ja mhm

Lh5: du hast die fragen **beantwortet**

FT: Lexikosemantik

KT: recast

KZP: Äußerungsende

kzSE: nein

Korrekturen 35a, 35b (09.11.98)

Le36: in der welt wo **der rote der rote kreuz** das rote kreuz wo man über das

Lh5: ja **das** rote kreuz

Le36: das rote kreuz **gut gedacht** gute meinung hat ja

Lh5: **eine gute meinung hat**

FT: Grammatik/Lexikosemantik

KT: recast (zweimal)

KZP: unterbrechend (zweimal)

kzSE: ja (zweimal)

Korrektur 36 (09.11.98)

Le35: die (die Mitarbeiter des Roten Kreuzes) wollen überzeugen über **seine** unabhängigkeit

Le35: unparteilichkeit ihre

Lh5: **seine' über seine'** okay

FT: Grammatik

KT: Wiederholung

KZP: unterbrechend

kzSE: ja

Korrektur 37 (09.11.98)

Lh5: welche beruflichen fähigkeiten muss man haben' viele zum beispiel

Le34: viele zum beispiel

Lh5: **medizinisches personal**

Le34: **medizinische personale**

FT: Grammatik

KT: recast

KZP: unterbrechend

kzSE: nein

Korrektur 38 (09.11.98)

Le24: er muss auch mit partei **handeln** verhandeln

Lh5: **verhandeln** eine person muss auch mit

Lh5: den parteien verhandeln

FT: Lexikosemantik

KT: recast

KZP: Äußerungsende

kzSE: ja

Korrekturen 39a, 39b, 39c (09.11.98)

Le36: ich trage eine blaue jacke **gelbe die** der gelbe pullover

Lh5: ja eine blaue jacke **artikel der**

Le36: den gelben pullover

Lh5: okay aber ich trage und jetzt den akkusativ

FT: Grammatik (dreimal)

KT: metalinguistisches Feedback (zweimal); Elizitierung

KZP: unterbrechend (dreimal)

kzSE: nein (zweimal); ja

Bemerkungen: Mit der Elizitierung beabsichtigte der Lehrende die Korrektur von zwei Fehlern (Akkusativform von Artikel und Adjektiv). Somit handelt es sich um zwei erfolgreiche Korrekturen.

Korrektur 40 (09.11.98)

Le36: und ich trage auch **das** jeans die jeans

Lh5: **die** jeans

FT: Grammatik

KT: recast

KZP: Äußerungsende

kzSE: ja

Korrekturen 41a, 41b (09.11.98)

Le26: ich trage **starkgrünen** pullover **dunkelgrün**

Lh5: **starkgrünen sagst du dunkelgrün** **aber**

Le26: einen dunkelgrünen pullover

Lh5: **einen artikel** ja

FT: Lexikosemantik/Grammatik

KT: metalinguistisches Feedback (zweimal)

KZP: Äußerungsende (zweimal)

kzSE: ja (zweimal)

Korrektur 42 (09.11.98)

Le29: ich trage eh ich trage eine eine schwarze jeans und ein kariertes hemd ein kariertes

Lh5: ja

Le29: kariertes **ein karierte bluse** ein eine karierte bluse
 Lh5: **die bluse**

FT: Grammatik
KT: metalinguistisches Feedback
KZP: Äußerungsende
kzSE: ja

Korrektur 43 (09.11.98)

Le22: ich habe einen **bunt gemustert pullover**
 Lh5: **und wo ist der akkusativ´ ich habe plus**

Le22: ich habe einen bunten bunten eh gemusterten pullover
 Lh5: **akkusativ einen** bunten okay

FT: Grammatik
KT: metalinguistisches Feedback
KZP: Äußerungsende
kzSE: ja

Korrektur 44 (09.11.98)

Le25: allgemein nichts besonderes nur ein bisschen von **alles**
 Lh5: ein bisschen von **allem ja**

FT: Grammatik
KT: recast
KZP: Äußerungsende
kzSE: nein

Korrekturen 45a, 45b, 45c (17.11.98)

Le35: die informationen wurden von globus **veröffentlicht** im jahre 1994
 Lh6: **die informationen**

Le35: **am**
 Lh6: **wurden von globus wie ist denn das mit dem partizip´ wo kommt denn das hin´**

Le35: ende
 Lh6: **also wurden von globus im jahre 1994 veröffentlicht**
 aL: im jahre

FT: Grammatik (dreimal)
KT: metalinguistisches Feedback/Elizitierung/ explizite Korrektur
KZP: Äußerungsende (dreimal)
kzSE: nein (dreimal)

Lh4: vorgang beschrieben nicht das ergebnis deswegen erhöht worden sind

FT: Grammatik (zweimal)

KT: Klärungsnachfrage/explicite Korrektur

KZP: Äußerungsende (zweimal)

kzSE: nein (zweimal)

Korrektur 50 (26.11.98)

Le29: dieses tendenz öffentliche schwimmbäder einen **permanenten** nichtschwimmerteil zu

Le29: haben das ist ein ein ja

Lh4: einen **besonderen** nichtschwimmerteil zu haben

FT: Lexikosemantik

KT: recast

KZP: unterbrechend

kzSE: nein

Korrektur 51 (26.11.98)

Le25: also man kann gehen und kommen wie man will in dieser **bande**

Lh4: in dieser **bandbreite**

Le25: in dieser bandbreite

FT: Lexikosemantik

KT: recast

KZP: Äußerungsende

kzSE: ja

Korrektur 52 (26.11.98)

Le35: dann sind alle **abwesend** egal wann sie anfangen sind immer da **abwesend**

Lh4: **abwesend'**

Le35: anwesend

FT: Lexikosemantik

KT: Wiederholung

KZP: Äußerungsende

kzSE: ja

Korrektur 53 (27.11.98)

Le25: sie wurde **gebrennt** verbrannt

Lh5: **verbrannt**

FT: Grammatik
KT: recast
KZP: Äußerungsende
kzSE: ja

Korrektur 54 (27.11.98)

Le35: vertreten **das** rat auch die die leute die nicht mit/der rat auch die leute die nicht
 Lh5: **der** rat

Le35: mitglieder sind bei gewerkschaft'

FT: Grammatik
KT: recast
KZP: unterbrechend
kzSE: ja

Korrektur 55 (23.10.98)

Le48: wieviel muss ich **daran** hinlegen oder oder
 Lh9: **dafür hinlegen sehr umgangssprachlich**

Lh9: **wieviel muss ich dafür hinlegen ist wirklich sehr umgangssprachlich also wäre ich**

Lh9: **vorsichtig wenn man sich nicht kennt denn es bedeutet wieviel geld muss ich dafür**

Lh9: **hinlegen wieviel eh wie hoch ist die miete**

FT: Lexikosemantik
KT: explizite Korrektur
KZP: Äußerungsende
kzSE: nein

Korrektur 56 (23.10.98)

Le40: parties werden immer am wochenende gemacht weil **orgies** viel geld bringen

Lh9: **dann ihr habt von orgies gesprochen ja das sind orgien die orgie die orgien**
 Le40: **orgien**

FT: Grammatik
KT: explizite Korrektur
KZP: späterer Zeitpunkt
kzSE: ja

Korrekturen 57a, 57b (03.11.98)

Le51: und außerdem man sollte also die männer sollten nicht die frauen **über den alter**

Le51: **fragen** also wenn sie eine frau kennenlernen dann sollten sie nie **über den alter**

Le51: **fragen**

Lh8: **über das alter sprechen**

FT: Grammatik/Lexikosemantik

KT: recast (zweimal)

KZP: Äußerungsende (zweimal)

kzSE: nein (zweimal)

Bemerkung: Mit nur einem Korrekturtyp, der *recast*, wurden beide Fehler korrigiert. Daher handelt es sich hier um zwei Korrekturen.

Korrektur 58 (03.11.98)

Le41: wenn man ein ausländer ist verstehen die nigerianer dass er die kultur nicht **weiß**

Lh8: **nicht**

Le41: nicht kennt

Lh8: **kennt**

FT: Lexikosemantik

KT: recast

KZP: unterbrechend

kzSE: ja

Korrektur 59 (03.11.98)

Le41: ja aber manchmal essen wir zusammen aus ja **auf** einem teller wenn

Lh8: **von** einem teller

Le41: wir familienfeste haben

FT: Lexikosemantik

KT: recast

KZP: unterbrechend

kzSE: nein

Korrektur 60 (03.11.98)

Le49: zum beispiel die älteren leute sie **glauben gott** ja

Lh8: **glauben an gott** ja

FT: Grammatik

KT: recast

KZP: Äußerungsende
kzSE: nein

Korrekturen 61a, 61b (03.11.98)

Le41: aber ich bin vielleicht im märz als ich gerade gekommen war als ich gerade
 Lh8: als als

Le41: gekommen war ehm **habe** ich straßenbahn **geführt**
 Lh8: **bin** ich in der straßenbahn

Le41: okay bin ich in der straßenbahn gefahren
 Lh8: **gefahren**

FT: Grammatik (zweimal)

KT: recast (zweimal)

KZP: unterbrechend (zweimal)

kzSE: ja (zweimal)

Bemerkung: Mit nur einem Korrekturtyp, der *recast*, wurden beide Fehler korrigiert. Daher handelt es sich hier um zwei Korrekturen.

Korrektur 62 (13.11.98)

Le51: außerdem es gibt auch auf **die** straßen da eh auf den straßen
 Lh8: auf **den** straßen

FT: Grammatik

KT: recast

KZP: unterbrechend

kzSE: ja

Korrekturen 63a, 63b (13.11.98)

Le39: ich würde **die selbständigkeit an katalonien geben**
 Lh8: aha ich würde **katalonien die**

Lh8: **selbständigkeit geben**

FT: Grammatik (zweimal)

KT: recast (zweimal)

KZP: Äußerungsende (zweimal)

kzSE: nein (zweimal)

Bemerkung: Mit nur einem Korrekturtyp, der *recast*, wurden beide Fehler korrigiert. Daher handelt es sich hier um zwei Korrekturen.

Korrekturen 64a, 64b (13.11.98)

Le51: und sie hat einen dreiundachtzig **dreiundachtzigsten** mann umgebracht und sie hat
 Lh8: **moment moment**

Le51: gesagt nein sie hat einen mann umgebracht der
 Lh8: **einen dreiundachtzigsten mann nicht ne´**

Le51: dreiundachtzig war
 Lh8: **also einen dreiundachtzigjährigen mann okay**

FT: Lexikosemantik (zweimal)
KT: Klärungsnachfrage/explicite Korrektur
KZP: unterbrechend (zweimal)
kzSE: nein (zweimal)

Korrektur 65 (18.11.98)

Lh7: wie kann man ausrufezeichen deutlich machen´ **mit der stimme klar**
 Le54: **mit stimme**

FT: Grammatik
KT: recast
KZP: Äußerungsende
kzSE: nein

Korrektur 66 (18.11.98)

Lh7: ist das ein fachwort aus einem fach´ **fremdwörter ja**
 Le48: **fremde wörter**

FT: Lexikosemantik
KT: recast
KZP: Äußerungsende
kzSE: nein

Korrekturen 67a, 67b (18.11.98)

Lh7: aber es gibt auch die möglichkeit hinten etwas dran zu hängen an ein adjektiv hinten

Lh7: +(schmunzelnd) **nachfix eh+** **aber das ist jetzt fachsprache**
 Le47: **nachfix**
 aL: **suffix**

Lh7: **germanisik linguistik es gibt eben systeme man kann davor etwas setzen man kann**

Lh7: **danach etwas setzen heißt eben präfix suffix egal**

FT: Lexikosemantik (zweimal)
KT: Wiederholung/explicite Korrektur
KZP: Äußerungsende (zweimal)
kzSE: nein (zweimal)

Korrektur 68 (18.11.98)

Lh7: das ist ein text für mich nicht für den arzt für mich **eine** erklärung
 Le54: **ein** erklärung

FT: Grammatik
KT: recast
KZP: Äußerungsende
kzSE: nein

Korrekturen 69a, 69b, 69c (18.11.98)

Le48: der text **ist aus paar** teilen also paar teilen
 Lh7: **der text besteht aus** **aus mehreren teilen**

Le48: aus mehreren teilen

FT: Lexikosemantik (dreimal)
KT: recast/Elizitierung/recast
KZP: unterbrechend/Äußerungsende
kzSE: nein (zweimal); ja

Bemerkung: Das erste korrektive Feedback des Lehrenden bezieht sich auf die Korrektur zweier Fehler; der erste wird per *recast* korrigiert, bei dem zweiten wird versucht, eine Selbstkorrektur des Lerners zu elizitieren. Daher handelt es sich bei dem ersten korrektiven Feedback um zwei einzelne Korrekturen.

Korrektur 70 (02.12.98)

Le40: das sind die **terminis** und eh die glaube ich typisch für diese sprache sind so
 Lh7: **aha termini**

Le40: termini dann eh
 Lh7: **entschuldigung termini ist schon plural** ja

FT: Grammatik
KT: explicite Korrektur
KZP: unterbrechend
kzSE: ja

Korrektur 71 (02.12.98)

Lh7: in gang setzen funktionsverbgefüge bedeutung' anfangen ist klar

Le44: **etwas richtig machen**

Lh7: **nee jemand macht das also wir haben zwei merkmale in gang setzen ist es fängt an**

Lh7: **und jemand macht das**

FT: Lexikosemantik
KT: explizite Korrektur
KZP: Äußerungsende
kzSE: nein

Korrektur 72 (02.12.98)

Le7: es gibt einseitigkeit zweiseitigkeit doppelseitigkeit und **drittel nee**
 Le55 **drittelseitigkeit**

Lh7: **eins zwei vierseitigkeit dreiseitigkeit**

FT: Lexikosemantik
KT: explizite Korrektur
KZP: Äußerungsende
kzSE: nein

Korrektur 73 (02.12.98)

Le51: **eine** name von einem schriftsteller

Lh7: **ein** name ja das ist ein name von einem

Lh7: schriftsteller

FT: Grammatik
KT: recast
KZP: Äußerungsende
kzSE: nein

Korrektur 74 (04.12.98)

Le50: bei kriegsende deutschland **wurde** zerstört und verwüstet

Lh9: **war ne'zustand wie ist der**

Le50 **war**

Lh9: **zustand' war**

FT: Grammatik
KT: explizite Korrektur
KZP: unterbrechend
kzSE: ja

Korrekturen 75a, 75b (04.12.98)

Le54: deutschland war für den zweiten weltkrieg verantwortlich und als erste ziel oder kurze

Le54: ziel haben die alliierten so geplant eh dass eh also **nationalsozialistische system eh zu**

Le54: **ende führen also** es wird kein nationalsozialismus mehr geben

Lh9: **zu ende führen´** **das zu**

Le54: ja

Lh9: **zerstören zu ende führen heißt das heißt eigentlich weitermachen also zu**

Lh9: **zerstören muss das heißen**

FT: Lexikosemantik (zweimal)

KT: Wiederholung/explicite Korrektur

KZP: unterbrechend/Äußerungsende

kzSE: nein (zweimal)

Korrektur 76 (04.12.98)

Le41: (Beginn der Äußerung nicht rekonstruierbar) auf den geplanten **stadt** zu verzichten

Lh9: ja

Lh9: das steht da so aber was heißt das´**staat nicht stadt auf den geplanten staat**

FT: Lexikosemantik

KT: explicite Korrektur

KZP: Äußerungsende

kzSE: nein

Korrektur 77 (04.12.98)

Le55: entschuldigung wo **hat** hitler gestorben´ ja

Lh9: wo er gestorben **ist´**

FT: Grammatik

KT: recast

KZP: Äußerungsende

kzSE: nein

Korrektur 78 (04.12.98)

Le54: also im ost war die entwicklung im **west** war die entwicklung im westen im

Lh9: **westen**

Le54: west oder in westdeutschland war die entwicklung schneller als im osten

FT: Grammatik
KT: recast
KZP: unterbrechend
kzSE: ja

Korrektur 79 (04.12.98)

Le51: im osten entsteht eine **sozialische** planwirtschaft ja also produktion
 Lh9: **sozialistische**

Le51: dienstleistung beschäftigung kapitalbildung

FT: Lexikosemantik
KT: recast
KZP: unterbrechend
kzSE: nein

Korrektur 80 (07.12.98)

Lh1: warum sprechen heute nicht so viele leute esperanto´ **politische**
 Le5: ja **politikprobleme**

Lh1: **probleme**
 Le5: politische probleme

FT: Lexikosemantik
KT: recast
KZP: Äußerungsende
kzSE: ja

Korrektur 81 (07.12.98)

Le14: an meiner schule **gab** nur englisch gab es nur englisch
 Lh1: **gab es nur englisch**

FT: Grammatik
KT: recast
KZP: Äußerungsende
kzSE: ja

Korrekturen 82a, 82b (07.12.98)

Le14: man sagt dass musik **ist eine art sprache** oder mathematik dass musik
 Lh1: **man sagt dass**

Le14: **ist eine art eh**
 Lh1: **sprache ja aber wenn du dran denkst an die verbstellung; man sagt**

Le14: die musik eine art sprache ist
Lh1: **dass**

FT: Grammatik (zweimal)

KT: Elizitierung/metalinguistisches Feedback/Elizitierung

KZP: Äußerungsende/unterbrechend

kzSE: nein; ja

Korrektur 83 (07.12.98)

Lh1: was passiert bei drei konsonanten' **zwei plural**
Le3: also zwei **bleibt** zwei bleiben

FT: Grammatik

KT: metalinguistisches Feedback

KZP: unterbrechend

kzSE: ja

Korrektur 84 (07.12.98)

Le3: ein konsonant nur kommt **an** die nächste zeile auf die nächste zeile
Lh1: **auf** die nächste zeile

FT: Lexikosemantik

KT: recast

KZP: Äußerungsende

kzSE: ja

Korrekturen 85a, 85b (07.12.98)

Le13: über tausend **tonn** **tonn** tonnen
Lh1: **über tausend** **tonnen** mit einem schiff von über

Lh1: tausend tonnen

FT: Lexikosemantik (zweimal)

KT: Elizitierung/recast

KZP: Äußerungsende (zweimal)

kzSE: nein; ja

Korrektur 86 (07.12.98)

Le14: nach diesen drei buchstaben gibt es einen **konsonant** konsonanten
Lh1: **ten en konsonanten einen**

Lh1: **konsonanten**

FT: Grammatik
KT: explizite Korrektur
KZP: Äußerungsende
kzSE: ja

Korrektur 87 (12.01.99)

Le1: passiv bildet man **mit Hilfsverb** werden werden
 Lh3: **mit dem Hilfsverb** werden

FT: Grammatik
KT: recast
KZP: unterbrechend
kzSE: nein

Korrektur 88 (12.01.99)

Lh3: das verb **weggelassen werden**
 Le16: **muss weglassen**

FT: Grammatik
KT: recast
KZP: Äußerungsende
kzSE: nein

Korrekturen 89a, 89b (12.01.99)

Le2: die gefangenen werden **missgehandelt**
 Lh3: **werden wo ist denn das partizip'**
 aL: **misshandelt**

Le2: **die gefangenen werden misshandelt**
 Lh3: **richtig kannst du es noch einmal wiederholen'**

FT: Grammatik (zweimal)
KT: metalinguistisches Feedback/Elizitierung
KZP: Äußerungsende (zweimal)
kzSE: nein; ja

Korrekturen 90a, 90b, 90c (12.01.99)

Le16: die **gemälden** von picasso wurden ausgestellt
 Lh3: **wie bitte'; die gemäl; das gemälde wie**

Lh3: **ist der plural von gemälde'** **die gemäl die gemälde das gemälde ohne n**
 aL: **die gemälden de**

FT: Grammatik (zweimal)

KT: Klärungsnachfrage; Elizitierung (dreimal); explizite Korrektur

KZP: Äußerungsende (dreimal)

kzSE: nein (dreimal)

Korrektur 91 (12.01.99)

Le4: ein sängerwettbewerb wurde **angestaltet** veranstaltet

Lh3: **veranstaltet**

FT: Lexikosemantik

KT: recast

KZP: Äußerungsende

kzSE: ja

Korrektur 92 (13.01.99)

Le12: etwas was auf keinen fall fest ist also ein **unfestes** zustand

Lh2: ein **unfester** zustand

FT: Grammatik

KT: recast

KZP: Äußerungsende

kzSE: nein

Korrekturen 93a, 93b (18.01.99)

Le14: am donnerstag von zwölf bis vier uhr morgens **die** verbrauch

Lh1: **kommt das verb**

Le14: ist **die** verbrauch

der verbrauch

Lh1: **zuerst; von zwölf bis vier uhr morgens** **der verbrauch**

FT: Grammatik (zweimal)

KT: metalinguistisches Feedback/Elizitierung/recast

KZP: unterbrechend (zweimal)

kzSE: ja (zweimal)

Korrektur 94 (18.01.99)

Le14: von fünfzig megawatt **zu** von fünfzig auf zweihundert megawatt

Lh1: **auf**

FT: Lexikosemantik

KT: recast

KZP: unterbrechend

kzSE: ja

Korrekturen 95a, 95b (18.01.99)

Le3: zwischen vier und acht uhr morgens steigt **die energie** der

Lh1: **der energiebedarf**

Le3: energiebedarf bis **zum** hundertzehn megawatt

Lh1: bis **auf** hundertzehn megawatt

FT: Lexikosemantik (zweimal)

KT: recast (zweimal)

KZP: unterbrechend/Äußerungsende

kzSE: ja; nein

Korrektur 96 (18.01.99)

Le14: **ich rasiere nicht** jeden tag ich rasiere mich nicht jeden tag

Lh1: **ich rasiere ich**

FT: Grammatik

KT: Elizitierung

KZP: Äußerungsende

kzSE: ja

Korrektur 97 (18.01.99)

Le12: um clinton abzusetzen muss es eine **wahl** geben also es ist eine

Lh1: **eine abstimmung**

Le12: abstimmung

FT: Lexikosemantik

KT: recast

KZP: unterbrechend

kzSE: ja

Korrektur 98 (29.01.99)

Le8: da kommt **anderer** grund anderer

Lh3: **ein anderer** grund

FT: Grammatik

KT: recast

KZP: unterbrechend

kzSE: nein

Korrektur 99 (29.01.99)

Le2: aber die sozialen demographen sind **optimist** weil optimistisch
 Lh3: **tisch**

FT: Lexikosemantik
KT: recast
KZP: unterbrechend
kzSE: ja

Korrektur 100 (29.01.99)

Le2: wir haben drei papier **vermischen** verglichen
 Lh3: **verglichen**

FT: Lexikosemantik
KT: recast
KZP: unterbrechend
kzSE: ja

Korrekturen 101a, 101b (29.01.99)

Le14: ich sag das eh war eh **so allgemeinen** zu allgemein
 Lh3: **zu allgemein**

FT: Lexikosemantik/Grammatik
KT: recast (zweimal)
KZP: unterbrechend (zweimal)
kzSE: ja (zweimal)

Korrektur 102 (08.12.98)

Lh6: quark' wird **aus** milch gemacht
 Le28: **von** milch

FT: Lexikosemantik
KT: recast
KZP: Äußerungsende
kzSE: nein

Korrektur 103 (08.12.98)

Le28: gibt es einen unterschied zwischen schmand und saurer sahné' nur im **fett**
 Lh6: **keinen großen**

Lh6: nur im **fettgehalt**

FT: Lexikosemantik
KT: recast
KZP: Äußerungsende
kzSE: nein

Korrektur 104 (08.12.98)

Le21: ich esse **gar nicht** joghurt

Lh6: **keinen** joghurt was ist mit milch´

FT: Grammatik
KT: recast
KZP: Äußerungsende
kzSE: nein

Korrektur 105 (08.12.98)

Le26: sagen sie bitte alle **art** der darstellung

Lh6: alle **arten** der darstellung´

FT: Grammatik
KT: recast
KZP: Äußerungsende
kzSE: nein

Korrektur 106 (08.12.98)

Le28: damals war kartoffelverbrauch **weniger** als heute oder **mehr** als heute

Lh6: **kann man**

Lh6: **verbrauch mehr oder weniger´ein verbrauch ist höher oder niedriger größer oder**

Lh6: **kleiner**

FT: Lexikosemantik
KT: explizite Korrektur
KZP: Äußerungsende
kzSE: nein

Korrekturen 107a, 107b (08.12.98)

Le21: damals wurden **kartoffeln mehr** als heute verbraucht

Lh6: **ja das ist nur ein ganz kleiner**

Lh6: **satzstellungsfehler wohin kommt denn dieses mehr´ ja damals wurden**

aL: **vor heute**

Lh6: mehr kartoffeln als heute verbraucht

FT: Grammatik (zweimal)

KT: metalinguistisches Feedback/explicite Korrektur

KZP: Äußerungsende (zweimal)

kzSE: nein (zweimal)

Korrektur 108 (08.12.98)

Le20: mehr **wie** doppelt

Lh6: mehr **als** doppelt

FT: Lexikosemantik

KT: recast

KZP: Äußerungsende

kzSE: nein

Korrektur 109 (08.12.98)

Lh6: war der verbrauch von obst **nein das geht nicht mit viel oder weniger**

Le21: nicht so **viel**

Le21: nicht so hoch

FT: Lexikosemantik

KT: metalinguistisches Feedback

KZP: Äußerungsende

kzSE: ja

Korrektur 110 (08.12.98)

Le35: entschuldigung **gleichbliebende** oder´

Lh6: **gleichbleibende bleiben nicht blieben**

FT: Grammatik

KT: explicite Korrektur

KZP: Äußerungsende

kzSE: nein

Korrektur 111 (08.12.98)

Le35: wenn wir schreiben dann sollen wir immer **in** genitiv schreiben oder´

Lh6: **im** genitiv´

FT: Grammatik

KT: recast

KZP: Äußerungsende

kzSE: nein

Korrektur 120 (06.01.99)

Le36: ich sei gelobt **werden** worden ja worden
 Lh4: **vorsicht**
 aL: worden

FT: Grammatik
KT: metalinguistisches Feedback
KZP: Äußerungsende
kzSE: ja

Korrektur 121 (06.01.99)

Le19: **ich war gelobt** ich war gelobt worden ja
 Lh4: **worden**

FT: Grammatik
KT: recast
KZP: Äußerungsende
kzSE: ja

Korrektur 122 (11.01.99)

Le37: aufgrund völliger veränderung **des citys** der city
 Lh5: **der city**

FT: Grammatik
KT: recast
KZP: Äußerungsende
kzSE: ja

Korrektur 123 (11.01.99)

Le35: wir haben das mit **herr** schmidt besprochen ja genau
 Lh5: **herrn** schmidt

FT: Grammatik
KT: recast
KZP: Äußerungsende
kzSE: nein

Korrekturen 124a, 124b, 124c (11.12.98)

Le41: warum nicht eine prognose führender **deutschen** sozialwissenschaftler' ja
 Lh9: deutschen'

Lh9. **welcher kasus ist das denn hier'** ja genitiv genitiv plural muß ein

FT: Grammatik
KT: recast
KZP: Äußerungsende
kzSE: nein

Korrektur 129 (15.12.98)

Lh8: was ist ein proseminar' **nicht fürseminar sondern andere präposition**
 Le55: **fürseminar**

Lh8: **vorseminar**

FT: Lexikosemantik
KT: explizite Korrektur
KZP: Äußerungsende
kzSE: nein

Korrektur 130 (15.12.98)

Lh8: was ist ein seminarist' **nicht macht sondern daran**
 Le54: **eine person die seminare macht**

Lh8: **teilnimmt**
 Le54: **teilnimmt ja**

FT: Lexikosemantik
KT: explizite Korrektur
KZP: Äußerungsende
kzSE: ja

Korrektur 131 (15.12.98)

Le54: **das rat** der rat eh sollte diesem wunsch von doktor oetker nicht akzeptieren
 Lh8: **der rat**

FT: Grammatik
KT: recast
KZP: unterbrechend
kzSE: ja

Korrekturen 132a, 132b, 132c, 132d, 132e (15.12.98)

Le41: wenn sie später erfuhren dass diese kunsthalle **von eine mitglied** der

Le41: +(buchstabiert)nsd+ mitglied der +(buchstabiert)nsdap+ **genannt** wurde
 Lh8: **mit** **nach**

Le41: nach einem mitglied **genannt** wurde benannt wurde
 Lh8: **einem** mitglied **benannt** wurde
 ja

Le41: dann es ist peinlich **zu** bieiefeld das eh ansehen von bieiefeld wird eh dann
 Lh8: **peinlich**

Le41: durch diese debatten beschädigt okay für
 Lh8: **peinlich für bieiefeld nicht zu bieiefeld**

Le41: bieiefeld

FT: Lexikosemantik (fünfmal)

KT: Elizitierung/recast (zweimal)/Elizitierung/explicite Korrektur

KZP: unterbrechend (dreimal); Äußerungsende (zweimal)

kzSE: ja (viermal); nein

Korrektur 133 (15.12.98)

Le41: am ende macht er eine **beendigung** ja ja
 Lh8: **bilanz schlussfolgerung**

FT: Lexikosemantik

KT: recast

KZP: unterbrechend

kzSE: nein

Korrektur 134 (15.12.98)

Le40: wenn damals **eine verträge** gemacht worden ist dann sollte man die beibehalten

Le40: der vertrag
 Lh8: **nicht eine verträge der vertrag gemacht worden ist**

FT: Grammatik

KT: explizite Korrektur

KZP: Äußerungsende

kzSE: ja

Korrekturen 135a, 135b (15.12.98)

Le40: ich habe das recht wenn ich in bieiefeld wohne **zu mitmachen**
 Lh8: **mitzumachen**

Le40: mitzumachen zu mitwirken **auf das** was in bieiefeld passiert mitzuwirken
 Lh8: mitzuwirken

Le40: an dem was in bieiefeld passiert

Lh8: **an dem** was in bieiefeld passiert

FT: Grammatik/Lexikosemantik

KT: recast (zweimal)

KZP: unterbrechend/Äußerungsende

kzSE: ja (zweimal)

Korrektur 136 (15.12.98)

Le40: das werden unsere **großkinder** beurteilen weiß ich nicht oder urenkel

Lh8: **urenkel**

FT: Lexikosemantik

KT: recast

KZP: unterbrechend

kzSE: ja

Korrekturen 137a, 137b (15.12.98)

Le47: ein große streit wie soll das denkmal **ansehen sieht aus** aussehen

Lh8: **aussehen**

FT: Lexikosemantik/Grammatik

KT: recast (zweimal)

KZP: unterbrechend (zweimal)

kzSE: ja (zweimal)

Bemerkung; Mit nur einem Korrekturtyp, der *recast*, wurden beide Fehler korrigiert. Daher handelt es sich hier um zwei Korrekturen.

Korrektur 138 (15.12.98)

Le53: viele leute sind **unschuld** das ist nur nur ja viele leute so

Lh8: **unschuldig**

FT: Lexikosemantik

KT: recast

KZP: Äußerungsende

kzSE: nein

Korrektur 139 (06.01.99)

Le46: intervall ist zwischen zwei **punkt**

Lh7: ja zwischen zwei **punkten**

FT: Grammatik

KT: recast

KZP: Äußerungsende

Korrektur 144 (19.01.99)

Le48: und einige versuchen auch selbst ein neues job **finden** zu finden

Lh8: **zu finden**

FT: Grammatik

KT: recast

KZP: unterbrechend

kzSE: ja

Korrektur 145 (19.01.99)

Le41: ja wir haben sehr viele problem in unser stadt wegen **die** vielen leute die sozialhilfe

Le41: empfangen

Lh8: **wegen die vielen leute**

aL: wegen der vielen leute

FT: Grammatik

KT: Wiederholung

KZP: späterer Zeitpunkt

kzSE: nein

Korrektur 146 (19.01.99)

Le40: wir stehen auch vor dem problem sehr viele sozialhilfeempfänger zu haben und

Le40: genauso viele **arbeitslosen**

Lh8: **genauso viele arbeitslosen**

aL: arbeitslose

FT: Grammatik

KT: Wiederholung

KZP: späterer Zeitpunkt

kzSE: nein

Korrekturen 147a, 147b (19.01.99)

Le40: trotzdem finden wir **das als sehr gute ergebnisse**

Lh8: **finden wir das als sehr gute ergebnisse**

aL: finden wir dass das ein gutes ergebnis ist

Lh8: **finden dass das ein gutes ergebnis ist oder das ist ein gutes ergebnis**

FT: Grammatik (zweimal)
KT: Wiederholung/explicite Korrektur
KZP: späterer Zeitpunkt (zweimal)
kzSE: nein (zweimal)

Korrektur 148 (19.01.99)

Le40: bei jugendlichen unter fünfundzwanzig jahren wo die arbeitslosenzahl gesunken **hat**

Lh8: **gesunken hat**
 aL: ist

FT: Grammatik
KT: Wiederholung
KZP: späterer Zeitpunkt
kzSE: nein

Korrektur 149 (19.01.99)

Le40: wir wollen auch unsere stadt **sauber zu halten**

Lh8: **wollen unsere stadt sauber zu halten**
 aL: sauber halten

FT: Grammatik
KT: Wiederholung
KZP: späterer Zeitpunkt
kzSE: nein

Korrektur 150 (19.01.99)

Le47: sie haben nur probleme und **wenige** geld

Lh8: **sie haben wenige geld'**
 aL: weniger geld

FT: Grammatik
KT: Wiederholung
KZP: späterer Zeitpunkt
kzSE: nein

Korrekturen 151a, 151b (19.01.99)

Le51: vor allem **sind wir** bewusst dass die leute haben auch mit sich selbst sorgen

Lh8: **sind wir bewusst dass** **uns ist bewusst oder wir sind uns dessen**
 aL: uns ist bewusst

Lh8: **bewusst**

FT: Grammatik (zweimal)
KT: Wiederholung/explicite Korrektur
KZP: späterer Zeitpunkt (zweimal)
kzSE: nein (zweimal)

Korrektur 152 (19.01.99)

Le51: und für **ihnen** ist das besonders schwer

Lh8: **für ihnen**
 aL: für sie

FT: Grammatik
KT: Wiederholung
KZP: späterer Zeitpunkt
kzSE: nein

Korrekturen 153a, 153b (19.01.99)

Le41: aber wenn man etwas zu machen hat wird seine **selbstbewusst gestiegen**

Lh8: **wird sein selbstbewusst gestiegen**
 aL: wird sein selbstbewusstsein steigen

FT: Lexikosemantik/Grammatik
KT: Wiederholung (zweimal)
KZP: späterer Zeitpunkt (zweimal)
kzSE: nein (zweimal)
Bemerkung: Mit nur einem Korrekturtyp, der Wiederholung, wurde eine Korrektur für zwei Fehler initiiert. Daher handelt es sich hier um zwei Korrekturen.

Korrekturen 154a, 154b (19.01.99)

Le51: deswegen sollen wir sie auch unter druck **stellen**

Lh8: **unter druck stellen** **zwei möglichkeiten unter druck stehen oder unter druck**
 aL: stehen setzen

Lh8: **setzen**

FT: Lexikosemantik (zweimal)
KT: Wiederholung/explicite Korrektur
KZP: späterer Zeitpunkt (zweimal)
kzSE: nein (zweimal)

Korrektur 155 (12.04.99)

Lh1: wie weit wärst du gegangen' **ich wir sind im konjunktiv**
 Le6: ich **aufhöre** sofort ich würde

Le6: sofort aufhören

FT: Grammatik

KT: metalinguistisches Feedback

KZP: Äußerungsende

kzSE: ja

Korrektur 156 (12.04.99)

Le3: sie sind **ingesiedelt** oder **gesiedelt** angesiedelt worden am anfang dieses
 Lh1: **angesiedelt** worden

Le3: jahrhunderts

FT: Lexikosemantik

KT: recast

KZP: unterbrechend

kzSE: ja

Korrektur 157 (14.04.99)

Le9: diese satz eh steht eh zweite **zettel** seite seite
 Lh7: **seite**

FT: Lexikosemantik

KT: recast

KZP: unterbrechend

kzSE: ja

Korrektur 158 (14.04.99)

Le9: oder wir müssen ein verb **finden** zum beispiel es gibt ja
 Lh7: wir müssen ein verb **erfinden** das stimmt

Le9: erfinden

FT: Lexikosemantik

KT: recast

KZP: unterbrechend

kzSE: ja

Korrektur 159 (14.04.99)

Le13: nach dem verfalldatum komma dem auf der packung aufgedruckt **wird** ist
 Lh7: richtig **ist**

FT: Grammatik**KT: recast****KZP: Äußerungsende****kzSE: ja****Korrektur 160 (20.04.99)**

Le4: dass die zahl der autos gestiegen **sind**
 Lh3: die zahl der autos **ist** gestiegen

FT: Grammatik**KT: recast****KZP: Äußerungsende****kzSE: nein****Korrektur 161 (20.04.99)**

Le5: alle diese themen kennen wir schon von **vorher** ja
 Lh3: von **früher**

FT: Lexikosemantik**KT: recast****KZP: Äußerungsende****kzSE: nein****Korrektur 162 (20.04.99)**

Le14: das liebste kind ist **auto**
 Lh3: das ist **das** auto

FT: Grammatik**KT: recast****KZP: Äußerungsende****kzSE: nein****Korrektur 163 (20.04.99)**

Le8: in japan gibt es auch **viele** stau ja ganze viele
 Lh3: gibt es **viel** stau

FT: Grammatik**KT: recast**

KZP: unterbrechend
kzSE: nein

Korrektur 164 (20.04.99)

Le14: sie benutzen **den** eisenbahn die eisenbahn nur vier prozent
 Lh3: **die** eisenbahn

FT: Grammatik
KT: recast
KZP: unterbrechend
kzSE: ja

Korrektur 165 (20.04.99)

Le14: wir finden zwölf prozent von bus u-bahn und s-bahn sehr **klein** wenig
 Lh3: **wenig**

FT: Lexikosemantik
KT: recast
KZP: unterbrechend
kzSE: ja

Korrekturen 166a, 166b (20.04.99)

Le44: es gibt nicht alle deutsche **staaten** eisenbahn wo dann
 Lh3: **deutsche staaten´deutsche staaten´**

Le44: städten
 Lh3: **in den deutschen städten ja genau**
 aL: städten

FT: Lexikosemantik (zweimal)
KT: Wiederholung/explicite Korrektur
KZP: unterbrechend (zweimal)
kzSE: nein; ja

Korrekturen 167a, 167b, 167c, 167d (20.04.99)

Le6: wenn man **nach ausländer** urlaub **machen in ausländer**
 Lh3: **wenn man; wie bitte´; wenn**

Le6: wenn man **nach ausländer ausland**
 Lh3: **man** **wenn man nach ausland´** **ins**
 aL: **ins ausland**

Le6: **ausland urlaub machen** **macht**

Lh3: **ausland im in** **wenn man im ausland urlaub** ja

FT: Lexikosemantik (dreimal); Grammatik (zweimal)

KT: Elizitierung/Klärungsnachfrage/Elizitierung/Wiederholung/explicite Korrektur/Elizitierung

KZP: unterbrechend (dreimal); Äußerungsende

kzSE: nein (dreimal); ja

Korrektur 168 (21.04.99)

Lh7: die abzulegenden prüfungen ein verzeichnis mit den prüfungen

Le1: **die abgelegt werden**

Lh7: **müssen die abgelegt werden müssen**

FT: Grammatik

KT: recast

KZP: Äußerungsende

kzSE: nein

Korrekturen 169a, 169b (21.04.99)

Le1: erlauben sie dass ich **diese** gedanke beende

Lh7: **hab ich die endung immer noch nicht**

Lh7: **richtig gehört oder diesen gedanken akkusativ singular**

aL: **welche'**

FT: Grammatik (zweimal)

KT: Klärungsnachfrage/explicite Korrektur

KZP: Äußerungsende (zweimal)

kzSE: nein (zweimal)

Korrektur 170 (26.04.99)

Le14: eine mannschaft kann nicht **funktioniert** ohne diese ohne

Lh1: **eine mannschaft kann nicht**

Le14: diese gehorsamkeit funktionieren

FT: Grammatik

KT: Elizitierung

KZP: unterbrechend

kzSE: ja

Korrektur 171 (26.04.99)

Le14: je näher die versuchspersonen und opfer sind **desto die zahlen**

Lh1: **desto die zahlen geht**

Le14: desto zahlen ist weniger oder kleiner' desto kleiner sind die

Lh1: **nicht** kleiner oder geringer

Le14: zahlen der bereitschaft zur gehorsamkeit

FT: Grammatik

KT: metalinguistisches Feedback

KZP: unterbrechend

kzSE: ja

Korrekturen 172a, 172b (26.04.99)

Le2: je näher sich versuchsperson und opfer sind desto kleiner eh **sinken** die zahlen der

Le2: menschen die gehorsam sind

Lh1: **fast nur dieses sinken passt nicht so richtig rein weil**

Le2: **sinken** sind die zahlen

Lh1: **du sinken und sind drin hast; desto kleiner sind**

FT: Lexikosemantik (zweimal)

KT: metalinguistisches Feedback/Elizitierung/recast

KZP: Äußerungsende (zweimal)

kzSE: nein; ja

Korrektur 173 (26.04.99)

Le14: ich **wünsche** einen ferrari

ich wünsche mir einen ferrari

Lh1: **ich wünsche mir** noch mal

FT: Grammatik

KT: recast

KZP: Äußerungsende

kzSE: ja

Korrekturen 174a, 174b (26.04.99)

Le5: ich träume von **einen** mercedes

aha mit dativ

Lh1: **mit von ist es nicht mehr einen sondern**

Le5: ja ich träume von einem mercedes

Lh1: **ja mit dativ; also'**

FT: Grammatik (zweimal)

KT: Elizitierung/metalinguistisches Feedback/Elizitierung

KZP: Äußerungsende (zweimal)

kzSE: nein; ja

Korrekturen 175a, 175b (26.04.99)

Le1: ein zuverlässiges auto **den** ich finanzieren kann einem zuverlässigen

Lh1: **du träumst von**

Le1: auto den ich finanzieren kann das ich auch

Lh1: **auto war hier** (zeigt etwas an der tafel)

Le1: finanzieren kann

FT: Grammatik (zweimal)

KT: Elizitierung/metalinguistisches Feedback

KZP: Äußerungsende (zweimal)

kzSE: nein; ja

Korrektur 176 (26.04.99)

Le14: sie träumt von einem auto das sie **finanziert** kann finanzieren kann

Lh1: **ja das sie selbst**

FT: Grammatik

KT: Elizitierung

KZP: Äußerungsende

kzSE: ja

Korrekturen 177a, 177b (26.04.99)

Le11: ich habe zuhause **das neue** vw einen

Lh1: uh wo ist mein auto **ja ich habe zuhause**

Le11: **ein neu** vw einen neuen vw

Lh1: **ja nochmal ganz laut**

FT: Grammatik (zweimal)

KT: Elizitierung (zweimal)

KZP: Äußerungsende (zweimal)

kzSE: nein; ja

Korrekturen 178a, 178b, 178c (27.04.99)

Le14: deswegen machen die europäische gemeinschaft diese projekt mit **die zugsysteme**

Lh3: **mit**

Le14: mit **der zugsysteme** mit den zugsysteme
 Lh3: **die zugsysteme'** mit **der zugsysteme'** mit **den**

Lh3: **zugsystemen**

FT: Grammatik (dreimal)
KT: Wiederholung (zweimal); recast
KZP: unterbrechend (zweimal); Äußerungsende
kzSE: nein (dreimal)

Korrektur 179 (27.04.99)

Le12: also für **transportation** und
 Lh3: für **transportation'** das ist vom englischen übersetzt oder'

Le12: wie sagt man auf deutsch' für **transport**
 Lh3: **für den transport**

FT: Lexikosemantik
KT: recast
KZP: Äußerungsende
kzSE: ja

Korrektur 180 (27.04.99)

Le14: wenn wir beide **wollen sagen** sagen wollen
 Lh3: **sagen wollen**

FT: Grammatik
KT: recast
KZP: unterbrechend
kzSE: ja

Korrekturen 181a, 181b (27.04.99)

Le3: es **muss** ein netz für die hochgeschwindigkeitszüge **ausgebaut** **sein**
 Lh3: **ausgebaut**

Le3: ja werden
 Lh3: **werden**

FT: Grammatik (zweimal)
KT: Elizitierung/recast
KZP: Äußerungsende (zweimal)
kzSE: nein; ja

Korrektur 182 (27.04.99)

Le13: jedes land hat schon schon ehm **zügenetz** aber ein zugnetz

Lh3: **ein zugnetz**

FT: Lexikosemantik

KT: recast

KZP: unterbrechend

kzSE: ja

Korrektur 183 (27.04.99)

Le13: es ist unmöglich **in jeder städte** ein flughafen in jeder stadt

Lh3: **in jeder stadt**

FT: Grammatik

KT: recast

KZP: unterbrechend

kzSE: ja

Korrektur 184 (11.11.99)

aL: das eine kind legt sich hin das andere steht sich auf oder steht auf

Le77: **steht sich auf**

Lh3: **ist das**

aL: steht auf

Le77: ohne sich

Lh3: **richtig´ das eine kind setzt sich hin das andere steht auf und wie heißt das verb´**

FT: Lexikosemantik

KT: explizite Korrektur

KZP: Äußerungsende

kzSE: nein

Retrospektion (26.01.00, Le77)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

das hatte aL gesagt; das eine kind setzt sich hin das andere kind steht sich auf oder steht auf sagte aL; und da hast du gesagt steht sich auf; ist das okay oder nicht okay´

noch einmal; das kind stellt sich hin

pass auf

(Korrektursequenz wird noch einmal bis zum Fehler vorgespielt)

steht auf ist das richtige

aufstehen oder sich aufstehen´

aufstehen

mhm; weil du hier gesagt hattest sich aufstehen

nein; im moment hab ich nur gedacht aufstehen; ich hab mich gefragt ob das reflexiv oder nicht ist und ich habe einfach jetzt gedacht/im moment zumindest heute denke ich dass es nicht reflexiv ist; ich habe das gehört/was ich mir gefragt habe ist ob das reflexiv ist

ja ja; das ist auch genau der punkt

im moment habe ich gedacht sich setzen aber ich habe gedacht ja steh auf

also nicht reflexiv

ja; nicht reflexiv

kannst du dich noch an diese situation erinnern´

ich glaube diese übung das war so/es war ein übung mit reflexiven verben und nicht reflexiven verben; da waren immer zwei verben und Lh3 hat gesagt dass ich das machen sollte; und ich habe gesagt ja ich mache das mit Le60; ich mache die fragen und Le60 die antworten und danach haben wir einmal er/einmal ich

kannst du dich auch noch erinnern wie Lh3 vielleicht korrigiert hat´

das eigentlich kann ich mich nicht erinnern

gut; können wir ganz kurz ja mal hören

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

findest du wenn du so korrigiert wirst/ist das okay oder ist das unangenehm für dich´

eigentlich für mich ist ganz okay; ich meine jeder korrektur könnte direkt mein deutsch verbessern; ich werde nicht die richtige form gerade in diesem moment lernen wenn ich korrigiert bin aber vielleicht nächstes mal konnte ich das richtige sagen oder wenn ich noch einmal den fehler mache noch einmal korrigiert und danach richtig das machen; je mehr ich die richtige form höre werde ich besser sprechen

je häufiger du das dann so hörst umso besser ist das dann vielleicht für dich

ja genau; und das problem wenn man nur falsches deutsch spricht oder hört das bringt mir gar nichts; so ich möchte korrigiert werden

möglichst oft; und auch im unterricht

auch in unterricht und auch wenn ich nicht in unterricht bin; aber zuerst vielleicht/ja man muss auch ein bisschen zeit um zu sprechen und man muss sich ausdrücken; und danach ja einfach korrektur hören; das ist keine präposition; nee nee nicht auf sondern durch oder nicht vor sondern für; nicht alles/wenn alles korrigiert ist kann man eigentlich gar nichts behalten; in kopf behalten; zwei oder drei kleinigkeiten konnten eigentlich im kopf bleiben; wenn ich einen satz baue und die satzstellung falsch ist die präposition falsch ist und dazu vielleicht der pronomem oder etwas anderes falsch ist und die drei sachen nur gleichzeitig höre/also ich vielleicht nur vielleicht gar nichts behalten oder vielleicht nur eine sache behalten; also die themen sind immer andere; wenn ich an diesen sachen denke muss ich immer drei verschiedene grammatikstruktur daran denken; sind sie nicht schwer; ich kann nur eine regel und nicht an alle regeln denken

IzSE:: ja

EadS: ja

EadK: nein

BdK: akzeptabel

Bemerkungen: Lerner möchte im Unterricht so oft als möglich korrigiert werden, jedoch nicht bei mehreren Zielstrukturen gleichzeitig, da ihn dies kognitiv überfordern würde.

Korrektur 185 (11.11.99)

Le61: **der** receiver sofort ausschalten

den

Lh3:

dann heißt es den den receiver sofort ausschalten

FT: Grammatik
KT: explizite Korrektur
KZP: Äußerungsende
kzSE: ja

Retrospektion (26.01.00, Le61)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

also zuerst ging es um das wort receiver; du standest vorne; solltest so einen satz bilden; einen imperativ; dann hast du gesagt der receiver sofort ausschalten

der receiver sofort abscheiden

abscheiden und nicht ausschalten

ja

also du meinst ausschalten ist falsch´

ja

der receiver sofort abscheiden; okay; kannst du dich an die situation noch erinnern´; an diese stunde damals

nein; nicht

kannst du nicht; kannst du dich dann erinnern was Lh3 wohl gesagt hat im anschluss´

ich weiß nicht

tja ist auch sehr lange her; pass auf; dann hören wir nochmal ganz kurz

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

also den receiver sofort ausschalten

ja; der receiver

da muss man den akkusativ nehmen da im imperativ und du hattest gesagt der receiver der receiver

aber ausschalten ist richtig; das ist okay; ist das für dich in ordnung wenn du so im unterricht korrigiert wirst oder ist das unangenehm´

ich finde vielleicht schlimm

du magst das nicht so gerne

ja; nicht gerne

weil´

weil ich finde das stört mich

aha; das stört dich

ja

in deiner

in meiner meinung; ich störe mich/störe dass ich meine meinung weiter spreche

ach so; du willst gern noch weiter sprechen und dann stört es dich wenn du so unterbrochen und korrigiert wirst

ja

ist es dann besser wenn du alles gesagt hast und du wirst am ende korrigiert oder ist das auch nicht gut´

am besten wenn ich alles fertig macht

wenn du dann korrigiert wirst; am ende

ja

also du möchtest erst alles sagen und dann am ende kann der lehrer vielleicht korrigieren

ja ja

also eine korrektur allgemein findest du in ordnung abe wichtig ist der zeitpunkt wann du...

ein abschnitt; ja

also erst am ende des abschnitts und nicht unterbrochen

ja

lzSE: nein

EadS: nein

EadK: nein

BdK: akzeptabel

Bemerkungen: Lerner möchte generell nur am Ende einer Äußerung korrigiert werden, weil er eine unterbrechende Korrektur als störend empfindet.

Korrektur 186 (11.11.99)

Le68: er stellt sich immer naiv und harmlos **hin** dabei ist er sehr schlau

Lh3:

also hinstellen

Lh3: **würde ich auch eigentlich anders gebrauchen das was sie meint ist eher darstellen**

Lh3: **sie stellt sich als harmlos und naiv dar**

FT: Lexikosemantik

KT: explizite Korrektur

KZP: Äußerungsende

kzSE: nein

Retrospektion (09.02.00, Le68)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

er stellt sich immer naiv und harmlos hin dabei ist er sehr schlau

ich kann mir nicht erinnern

an die situation kannst du dich jetzt nicht erinnern´

nein; kann ich nicht

hört sich denn in dem satz irgendwas falsch für dich an´; können wir nochmal hören

(Korrektursequenz wird noch einmal bis zum Fehler vorgespielt)

hört sich für dich korrekt an´

ja

mhm; kannst du dich dann auch wahrscheinlich gar nicht erinnern was Lh3 gesagt hat

nein

ja dann hören wir mal was Lh3 gesagt hat

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

jetzt habe ich mich erinnert; aber das war/diese satz ist korrigiert worden aber ich bin nicht richtig beeindruckt muss ich sagen; für mich in meinem kopf ist immer noch fehler gleich geblieben weil ich nicht richtig (Interviewer unterbricht)

hast du das nicht richtig gemerkt vielleicht in dem augenblick´

doch; ich kann mich erinnern; sie hat mich auch korrigiert aber dann kam dann als/hat sich als naiv und und dann irgendwie nicht genau zugehört oder so etwas musste sein eigentlich

ah so; hast du das damals als korrektur bemerkt´

ich hab das schon bemerkt aber es ist irgendwie nicht/noch mehr vielleicht; müsste noch bisschen intensiver sein

war das denn unangenehm so eine korrektur´

nein; das war in ordnung; nur vielleicht sollte man noch mehr beispiele geben sollen in diesem fall dass mich mehr beeindruckt kann weil ich bin in einem situation ganz anders als die weil ich bei eine deutsche familie lebe; das ist nicht wie studenten die aus dem ausland kommen sondern ich höre dann/ich habe sehr viel kontakt mit deutschen; korrigiert keiner mich

deswegen brauchst du das intensiver damit du das bemerkst oder so

ja vielleicht

IzSE: nein

EadS: nein

EadK: nein

BdK: akzeptabel

Bemerkungen: Lernerin beurteilt die Korrektur als zu wenig „intensiv“; die Korrektur sollte ausführlicher und anschaulicher bzw. mit mehr Beispielen versehen sein, um genügend Aufmerksamkeit zu erzielen.

Korrekturen 187a, 187b (11.11.99)

Le78: du sollst jetzt das fenster **anstellen**

Lh3: **aha was sagen sie denn zu diesem satz´ was**

Lh3: **bedeutet denn anstellen´ nee das geht überhaupt nicht; was sagt man denn zum**

Lh3: **fenster´ aufmachen richtig mach mal jetzt das fenster auf**

aL: **aufmachen**

FT: Lexikosemantik (zweimal)

KT: metalinguistisches Feedback/Elizitierung/explicite Korrektur

KZP: Äußerungsende (zweimal)

kzSE: nein (zweimal)

Retrospektion (24.01.00, Le78)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

ich stelle das auto an

aha; und das fenster nicht´

das fenster nicht

und was kann man zu fenster sagen´; kann man da was sagen´

ich habe schon vergessen; entschuldigung (verlegenes Lachen)

kein problem; das war ja nur eine frage; kannst du dich denn noch an die situation erinnern´; damals an die stunde

nein; nicht

kannst du dich denn noch erinnern was Lh3 in dieser situation gesagt hat´; wie sie korrigiert hat´

oh ich weiß nicht

dann können wir ja mal hören was sie gesagt hat

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

ist das für dich unangenehm wenn Lh3 dich so korrigiert hat oder ist das okay´

das war okay; ja ja okay

FEK: ja

lzSE: ?

EadS: nein

EadK: nein

BdK: akzeptabel

Bemerkungen: Lerner war auf einem außerordentlich schwachen sprachlichen Niveau; er war kaum in der Lage sich verständlich zu machen.

Korrekturen 188a, 188b (11.11.99)

Le64: **es ist dunkel deshalb stelle ich den schalter ab**

Lh3: +(lachend und mit gesten die unlogik

Lh3: der aussage unterstreichend) **jetzt ist es dunkel und deshalb stelle ich jetzt den schalter**

Le64: nein nein hell ja es ist hell deshalb

Lh3: **ab+** also würden sie sagen es ist hell **noch einmal**

Le64: stelle ich den schalter ab

FT: Lexikosemantik (zweimal)

KT: metalinguistisches Feedback/Elizitierung

KZP: Äußerungsende (zweimal)

kzSE: nein; ja

Retrospektion (10.02.00, Le64)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

du hattest jetzt das verb abstellen und du hast gesagt es ist dunkel deshalb stelle ich den schalter ab

ich erinnere mich

du erinnerst dich an die situation´

ja; weil ich habe gesagt für diese/für ausschalten zum beispiel/ wie gesagt ich habe gesagt für ausschalten; einstellen ich gabe gedacht ist gleich wie ausschalten; etwas ausschalten; und dann ich glaube es war Gegenteil von die bedeutung

weißt du noch was Lh3 dann gesagt hat´

ich denke sie hat mir gesagt nicht ist dunkel und muss diese schalter ausmachen aber anmachen

ja; weil wenn es dunkel ist...

braucht man licht

braucht man licht und wenn man licht braucht dann muss man den schalter...

anstellen

anstellen genau; und wenn du abstellen benutzt...

das bedeutet ist licht/es gibt nicht mehr dunkel raus/ich möchte schlafen oder so weiter; andere situation; ganz anders

und du kannst dich jetzt noch ganz genau erinnern´

ja ja; diese kurs ich habe nur vier oder fünf mal/ich habe diese falsche satz gesagt/ganz falsche satz; und dann habe ich gedacht warum habe ich diese gemacht; und ich habe im haus

noch einmal überlegt; das war nur/nicht meine fehler für diese sprache; meine fehler für konzentration in diese fall

du wusstest das eigentlich...

ich habe gewusst das ist diese satz/das ist diese wort aber ich habe diese beispiele falsch gesucht

hast die falsche bedeutung zugeordnet

ja ja

jetzt hören wir mal kurz was Lh3 dazu gesagt hat noch

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

ja okay; diese korrektur von Lh3; war das für dich in ordnung so wie sie das gesagt hat oder war das unangenehm wenn du so im unterricht korrigiert wirst'

das war gut weil ich habe sofort in meine kopf noch einmal wiederholt; was habe ich falsch gemacht'; und dann habe ich sofort verstanden aber zum beispiel war schwer in diese fall wort hell zu finden in meinen kopf; ich habe das versucht und sie sagt ja sofort hell; weil die meiste zeit zum beispiel ich denke in meine sprache und dann ich muss in meine kopf übersetzen und wir haben ganz anders für verschiedene situationen

lzSE: ?

EadS: ja

EadK: ja

BdK: akzeptabel

Korrekturen 189a, 189b (11.11.99)

Le62: ich möchte das mittagessen im **chinesische** restaurant **zu** bestellen

Lh3: **im chinesischen**

Le62: bestellen

Lh3: restaurant bestellen

FT: Grammatik (zweimal)

KT: recast/Elizitierung

KZP: Äußerungsende (zweimal)

kzSE: ja; nein

Bemerkung: Mit dem korrektiven Feedback wurde der erste der beiden Lernerfehler per recast korrigiert, während hinsichtlich des zweiten Fehlers eine Selbstkorrektur des Lerners elizitiert werden sollte. Daher handelt es sich hier um zwei Korrekturen.

Retrospektion (24.01.00, Le62)

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

ich möchte das mittagessen im chinesische restaurant zu bestellen

ich möchte mittagessen im chinesische restaurant bestellen

nicht zu bestellen'

nicht zu/nee bestellen; das möchte ich bestellen; ja ist infinitiv

ist einfach nur infinitiv

ja richtig; ich habe nicht gesagt zu bestellen; ich habe nicht gesagt

ich glaube du hast zu gesagt; hör mal

(Korrektursequenz wird noch einmal bis zum Fehler vorgespielt)

restaurant bestellen; ja; ich kann nicht zu geschrieben

ah; also du möchtest gar/zu war falsch

ja; natürlich zu falsch

ah okay; also ich möchte das mittagessen im chinesische restaurant...

bestellen

ja okay; kannst du dich noch an diese situation erinnern´; jetzt wo du das so gehört hast

ja; wir haben stellen/ein vorsilbe mit stellen ja gemacht; vorstellen; bestellen; einstellen; erstellen

verben mit stellen und mit einer vorsilbe; ah dann kannst du dich an die stunde ja noch erinnern; kannst du dich auch noch erinnern was Lh3 gesagt hat´; jetzt im anschluss

sie sagte vielleicht in chinesische restaurant haben diese bedingung für ein/für ein mittagessen; wie heißt das´; bestellen für telefonieren

telefonisch bestellen

ja dann schicken oder haben die wie pizzahut

dann bringen sie es nach hause

ja; vielleicht sie hat so gesagt

komm wir hören mal kurz was sie gesagt hat

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

sie hat aber auch gesagt im chinesischen; das adjektiv; chinesischen

chinesischen

du hattest erst gesagt im chinesische

ach so; die endung´

ja

ja; adjektivendung; chinesischen restaurant

das weißt du eigentlich auch´

eigentlich; aber wenn sprechen dann nicht immer so viel zeit überlegen was diese endung soll ich sprechen; das will ich zu schnell sprechen glaube ich so; aber es reicht wenn ich bisschen langsam; dann ich mehr zeit überlegen und welche endung muss ich so machen

ah ja; fandest du das unangenehm wenn Lh3 dich so korrigiert hat´

ja ganz gut; ich glaub gut; ja doch

lzSE: ?

EadS: ja

EadK: ?

BdK: akzeptabel

Bemerkungen: Lernerin glaubt, dass der zweite, von ihr nicht erkannte und korrigierte

Fehler, die falsche Adjektivendung, auf mangelndes Nachdenken zurückzuführen ist;

da sie flüssig sprechen möchte unterlaufen ihr solche Fehler.

Korrekturen 190a, 190b (11.11.99)

Le58: der lehrer stellte **fehlende** studenten in der prüfung fest

fehlende

Lh3:

der lehrer stellte

Le58: studenten in der prüfung fest

Lh3:

vielleicht eher mit einem relativsatz der lehrer

Lh3: **stellte fest oder vielleicht doch anders stellte die fehlenden studenten fest**

FT: Grammatik (zweimal)

KT: Elizitierung/explicite Korrektur

KZP: Äußerungsende (zweimal)

kzSE: nein (zweimal)

Retrospektion (24.01.00, Le58)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

der lehrer stellte fehlende studenten in der prüfung fest; hört sich das gut an oder ist vielleicht was nicht in ordnung´

der lehrer stellte die fehlende studenten fest; das ist noch gleich ne´

du hast gesagt stellte fehlende studenten in der prüfung fest

die fehlende studenten in der prüfung fest

also du meinst da muss noch ein artikel rein

mhm

mhm; kannst du dich noch an diese situation erinnern´

ja ich erinnere mich diese verben; trennbare untrennbare verben

kannst du dich auch noch erinnern was Lh3 so gesagt hat´; jetzt im anschluss

vielleicht ich sollte eine anderen/mit anderen satz bauen; nicht fehlende oder´

mhm; weißt du nicht mehr´

ich erinnere nicht

hören wir einfach mal was sie jetzt so gesagt hat

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

ja; stellte die fehlenden sagte sie; so wie du es gesagt hast; die hat sie dann einfach so eingefügt; die fehlenden studenten; gut; eine sache vielleicht noch; hast du diese korrektur damals als unangenehm empfunden oder war das okay´

ja es war okay; nicht zu streng; nicht schlimm; das muss so sein; aber manchmal ist das anstrengend wenn man immer verbrecht; zum beispiel die lehrer macht falsch aber sie sagen immer verbrechen

verbessern´

verbessern; zum beispiel in mehrere sätze gibt es viele fehler dann die lehrer immer verbessert dann man fühlt sich anders; dann musst nicht machen die sätze oder möchte nicht machen

weil es unangenehm ist wenn du immer wieder verbessert wirst; weil du denkst du machst zu viel falsch

unangenehm immer ja; wenn zu viel falsch kommt; aber ist gut wenn man/ist besser zum beispiel wenn die sätze/ganz sätze/ich sage die sätze dann verbessert; nicht verbessert in der mitte und so was

ah; also erst ganze sätze und am ende wenn du fertig bist (Lerner unterbricht)

erst ganz sätze; dann kann vielleicht die lehrer sagen andere typen oder so was

also du möchtest nicht mitten im satz unterbrochen werden´

nee; lieber nicht

lieber nicht; sondern erst aussprechen und dann am ende vielleicht so

mhm

lzSE: ?

EadS: ja

EadK: nein

BdK: akzeptabel

Bemerkungen: Lerner möchte nicht zu häufig korrigiert werden, weil er sonst entmutigt wird; außerdem möchte er nicht unterbrochen, sondern am Ende einer Äußerung korrigiert werden.

Korrektur 191 (11.11.99)Le70: ich stelle mein auto in die garage **ein**Lh3: **nein das sagt man ja gar nicht also höchstens**Lh3: **umgangssprachlich rein ich stelle es mal rein in die garage****FT: Lexikosemantik****KT: explizite Korrektur****KZP: Äußerungsende****kzSE: nein****Korrekturen 192a, 192b (11.11.99)**Le75: aber man benutzt **diese diese** verb nicht häufig man benutzt dieses verbLh3: **dieses verb wie bitte´**

Le75: nicht häufig

FT: Grammatik (zweimal)**KT: recast/Klärungsnachfrage****KZP: unterbrechend/Äußerungsende****kzSE: nein; ja****Retrospektion (25.01.00, Le75)**

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

ja; es gibt dieses verb aber man benutzt diese verb...

nicht so häufig

mhm; hast du da irgendwas erkannt was da falsch sein könnte´

ist das nicht okay´; man benutzt dieses verb nicht so häufig

ja; diese dieses

dieses verb

okay; weil du eben gesagt hattest diese verb; kannst du dich noch an diese situation erinnern´; an diese stunde´

wir haben da trennbare und untrennbare verben gemacht

okay; kannst du dich erinnern wie Lh3 da korrigiert hat´; was sie gesagt hat´

ich erinnere mich nicht gut; sie sagte sie stellt etwas generell (?)

ja; können wir mal hören

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

also sie hat nur einmal gesagt dieses verb; so ganz kurz

sie hat mich korrigiert

ja; meinst du dass du das damals überhaupt gemerkt hast dass sie dich dann korrigiert hat´; ist das deutlich genug für eine korrektur´

ja ja

ist das für dich irgendwie angenehm oder unangenehm oder ist das schlimm wenn man dich im unterricht so korrigiert´

das ist/ja wenn ich noch etwas sagen wollte kann die lehrerin nach meinem sprach mich korrigieren; aber wenn ich nur einen satz sage zum beispiel zum beispiel ja ich sage nur man benutzt dieses verb nicht so häufig kann die lehrerin mich korrigieren; aber wenn ich ein

abschnitt oder noch viele gedanken sagen wollte/wenn der lehrer mich korrigiert kann ich die andere vergessen oder/ja

ja; das heißt sie sollen immer warten bis du fertig bist´

ja ja

ach so; sie sollen dich also nicht unterbrechen sondern sie sollen (Lerner unterbricht)

nach dem gespräch gedanke oder meinem (bricht ab)

wie war das dann in dieser situation´; ich glaube sie hat dich schon unterbrochen

(Korrektursequenz wird noch einmal komplett vorgespielt)

ist das dann nicht so gut´

doch ist schon gut weil ich sage nur einen satz dann ist es/ja die lehrerin kann mich korrigieren

lzSE:: ?

EadS: ja

EadK: ja

BdK: akzeptabel (mit Einschränkungen)

Bemerkungen: *recast* wurde als Korrektur bemerkt; Lerner möchte im allgemeinen nicht unterbrochen, sondern am Ende einer Äußerung korrigiert werden; in diesem Fall war es dennoch akzeptabel, da seine Äußerung nur aus einem Satz bestand.

Korrektur 193 (11.11.99)

Le70: ich stelle mein buch weg das von mir auf den schrank hochgestellt wurde

Lh3: **da**

Lh3: müsste man vielleicht noch etwas hinzufügen das zuvor/aber das erste verb ist

Lh3: auch nicht ich nehme es heraus oder so etwas weil das eine ist eben das wegstellen

Lh3: und das andere war das hochstellen in einem satz ist das nicht gut

FT: Lexikosemantik

KT: explizite Korrektur

KZP: Äußerungsende

kzSE: nein

Korrektur 194 (11.11.99)

Le68: mein vater **hat** in meinem beruf **beeinflusst**

Lh3: (schreibt den satz an die tafel)**jemanden**

Le68: mich beeinflusst

Lh3: **beeinflussen; er hat wen´** mich

FT: Grammatik

KT: metalinguistisches Feedback/Elizitierung

KZP: Äußerungsende

kzSE: ja

Retrospektion (09.02.00, Le68)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

das war falsch

warum´; wie müsste es heißen´

mein vater hat mich beeinflusst dann

also du hast gesagt mein vater hat in meinem beruf beeinflusst

nein ich möchte sagen dass mein vater mich beeinflusst hat auf/wegen/für meinen beruf

ja; aber du hast jetzt mich gesagt; damals hast du gesagt mein vater hat in meinem beruf beeinflusst

ja das hab ich gelernt dass mich beeinflusst hat

warum´; kannst du da eine regel dazu sagen´

beeinflussen; sich beeinflussen

jemanden beeinflussen

jemanden beeinflussen; dass man jemanden beeinflussen kann

kannst du dich noch erinnern was Lh3 da gesagt hat oder wie sie vielleicht reagiert hat´

sie hat gesagt das ist falsch und dann hat Le77 noch was gesagt glaube ich

also du kannst dich jetzt gut an die situation erinnern´

ja; kann ich mich erinnern; und sie hat dann gesagt/sie hat dann erklärt dass man jemanden beeinflusst; das hat sie gesagt

ja hören wir mal

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

das war schon alles; sie hat dann nur mich beeinflusst gesagt; hast du das wohl auch bemerkt dass das eine korrektur war´

ja; hab ich gemerkt

war das auch okay so wie sie es gemacht hat´

ja; ist okay

lzSE: ?

EadS: ja

EadK: ja

BdK: akzeptabel

Bemerkungen: Lernerin kann grammatische Regel korrekt benennen.

Korrektur 195 (11.11.99)

Le77: ich **habe** eine reise **ermöglicht**

Lh3: **aber ich ermögliche jemandem etwas; ich habe**

Le77: jemandem ich habe meiner freundin eine reise nach costa rica ermöglicht

FT: Grammatik

KT: metalinguistisches Feedback/Elizitierung

KZP: Äußerungsende

kzSE: ja

Retrospektion (26.01.00, Le77)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

ich habe eine reise ermöglicht

ich kann mich wohl erinnern; ja ich habe das verb falsch verstanden

wieso´; was meinst du´

ich habe an ein andere verb gedacht; deswegen habe ich den fehler gemacht

wo ist denn der fehler´

verreisen; ich habe gedacht ermöglichen wäre wie verreisen; und eigentlich hat ein anderes bedeutung; ich kann etwas ermöglichen aber zum beispiel zu meine freundin/ meine freundin eine reise ermöglichen das wäre zum beispiel wenn ich das ticket für meine freundin kaufen

ja aber wo ist dann der fehler wenn du sagst ich habe eine reise ermöglicht´; was ist denn da nicht richtig´

ich glaube das partizip perfekt soll ermöglichen sein oder´; das weiß ich nicht; was ist der fehler´

das heißt du weißt jetzt auch gar nicht was Lh3 jetzt gesagt hat

ich habe/sie hat mir gesagt ich sollte etwas hinzufügen da

ah; aber was´

ja wem habe ich etwas ermöglichen

ah; das heißt ermöglichen steht immer mit...

akkusativ

wem

mit dativ

genau; ermöglichen muss man also immer mit dativ benutzen; und du hast gesagt ich habe eine reise ermöglicht

ja ich habe gedacht einfach ermöglichen wäre wie verreisen; ich habe gedacht; verreisen ich habe gedacht ich habe das gleiche satz nur nicht verreisen sondern ermöglichen; aber eigentlich ermöglichen hat eine andere bedeutung

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

war diese korrektursituation so okay oder unangenehm´

eigentlich nicht; ich meine wir in der klasse in der unterricht sind zwanzig leute und nur eine person kann richtig gut deutsch sprechen und ich meine eine korrektur für mich ist nicht unangenehm

lzSE: ?

EadS: ja

EadK: ja

BdK: akzeptabel

Bemerkungen: Dem Lerner scheint nicht wirklich bewusst zu sein, was genau der Lehrende monierte und korrigierte; metalinguistisches Feedback und Elizitierung scheinen in diesem Fall vom Lerner nicht als Korrekturtypen betrachtet worden zu sein.

Korrektur 196a, 196b (15.11.99)

Le71: ich denke **der** hat einfach zuviel versprochen

ich denke dass **der**

Lh1:

nochmal ich denke

Le71: zuviel versprochen hat

Lh1:

ja und das ist ein beispiel von fossilisierung aus der

Le71:

dass er

Lh1: **gesprochenen sprache in der gesprochenen sprache**

FT: Pragmatik (zweimal)

KT: Elizitierung/metalinguistisches Feedback

KZP: Äußerungsende (zweimal)

kzSE: nein; ja

Retrospektion (29.02.00, Le71)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

und zwar geht es hier um bundeskanzler schröder glaube ich; und dann sagst du ich denke der hat einfach zuviel versprochen; ich denke dass der zu viel versprochen hat

ja ich denke dass der zu viel versprochen hat; das ist richtig

kannst du dir vorstellen warum Lh1 da was korrigiert hat oder ob da irgendwas...

ja da war satzumstellung; ich denke dass/ich habe zuerst gesagt ich denke dass der/dass der hat zu viel versprochen oder so etwas; also das ist perfekt benutzt und hat geht am ende des satzes

also die verbstellung muss vertauscht werden

ja; also das muss schon korrigiert werden

kannst du dich noch an die situation erinnern´

nein; im november; ich erinnere mich nur dass Lh1 mich korrigiert wenn ich sage nicht er hat gemacht nur der hat gemacht oder nicht sie hat gemacht oder die sage ich sehr oft

und was sagt er dann´

dass ich sie sagen soll und nicht die; oder nicht blablabla; ja weil der das gesagt hat dass er das gesagt hat

hat er das öfter gemacht´; dich unterbrochen und so was

ja; ich habe damit problem weil ich das zuhause höre; ich denke dass mein freund zu oft so sagt und das ist nicht richtig

ah; das ist ja interessant; aber das hast du jetzt eben aber nicht gesagt; ich denke dass der zu viel versprochen hat

nein; nein; also der hat mir schon paar mal korrigiert; also dass mir immer peinlich ist wenn der das wieder/immer wieder macht; also ich vergesse das immer; ich weiß es nicht; ich höre das irgendwie; das ist diese umgangssprache; sagt man so oder´

ja ja; nee weil das jetzt auch so eine scene war; ich denke dass der hast du da gesagt zu viel versprochen hat

ja; dass er zu viel versprochen hat; so muss sagen

also du glaubst dass das öfter passiert ist´

diese satzumstellung da mache ich ganz selten; dass ich nach dass diese/also das mache ich ganz selten weil das schon kardinales fehler ist

mhm; aber das mit dem der die er sie...

das mache ich oft; das ist einfach bei mir im kopf und da kann ich das nicht raus; und wenn ich das sage und dann eine minute oder paar sekunden/das weiß ich das doch dass ich fehler gemacht habe

aber das hat jetzt nichts mit dem polnischen zu tun´; weil das im polnischen so ist´

nein; da habe ich so irgendwie umgangsprachlich gelernt; da hatte ich den eindruck dass es locker klingt dass der etwas gemacht hat oder dass die etwas gemacht hat

kannst du dich erinnern was Lh1 dann immer sagt wenn er so korrigiert´

nee; der fragt oft wie soll das sein oder so etwas und das muss man sich selbst korrigieren; wenn jemand das nicht weiß der erklärt das

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

also ich schreibe nie so; ich kann überlegen wenn ich schreibe aber wenn ich sage sehr oft; oder zuhause das korrigiert mir niemand

man versteht ja auch was du meinst; ist ja kein problem

nee; da war die artikel für mich/weil es ist sehr/mich stört; in dem moment hab ich nicht grammatik geachtet so; er hat mich korrigiert aber ich hab nicht akkusativ/lernen mit akkusativ

weil'; hast du mehr auf was anderes geachtet vielleicht'

ja; mehr inhalt; weil die artikel war nur interessant für mich dass ich etwas sagen kann vielleicht

und dann wolltest du sprechen und dann war die grammatik nicht so wichtig in dem augenblick

genau

war das als korrekur auch so okay'

ja okay

das war in ordnung'

in ordnung; mhm

lzSE: ?

EadS: ja

EadK: ja

BdK: akzeptabel

Bemerkungen: Die eigentliche Korrektur wurde von der Lernerin nicht wahrgenommen, da zu diesem Zeitpunkt der Inhalt für sie wichtiger war.

Korrekturen 198a, 198b (15.11.99)

Le68: atatürk **möchte** gerne dass wir koran auf türkisch lernen nee damals atatürk (zögert)

Lh1: **jetzt'**

Le68: atatürk wollte gerne dass wir koran auf türkisch

Lh1: **statt möchten im präteritum wollte**

Le68: lernen

FT: Lexikosemantik (zweimal)

KT: metalinguistisches Feedback/explicite Korrektur

KZP: unterbrechend/Äußerungsende

kzSE: nein; ja

Retrospektion (09.02.00, Le68)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

weißt du warum Lh1 da vielleicht unterbrochen hat'; an dieser stelle als du sagtest atatürk möchte gerne türkisch und da hat Lh1 unterbrochen

ah das hat er gesagt/möchte jetzt hat er gesagt; das ist schon vergangenheit; präteritum sollte ich nehmen; bei schreiben halt benutzen/oder es ist wurde oder atatürk hätte gesagt

und was müsstest du verändern an dem satz'; atatürk möchte gerne türkisch/wie würde das...

atatürk wollte gerne; atatürk ja'

ich bin sehr erstaunt was du für ein gutes gedächtnis hast; wir hören da jetzt mal rein

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

also das ist ja erstaunlich; weil du das jetzt fast wortwörtlich so gesagt hast; präteritum wollte

ja das hat auch meine lehrerin als ich in der schule war; sie sagte das ist nicht normal; sie kann alles erinnern und sie gibt kein mühe für ihr unterricht noch besser werden und so ich war total faul

ich bin so erstaunt; das ist jetzt drei monate her/ungefähr drei monate und du kannst mir jetzt noch ganz genau sagen da hat er gesagt präteritum und ich soll das ändern und wollte; hast du ein so gutes gedächtnis oder war die korrektur jetzt so gut...

ja ich bin so ein/ich habe/nur ich muss mich konzentrieren; wenn ich wirklich in unterricht bin ich habe keine andere gedanke in kopf dann ich kann das/ja ich meine vielleicht nicht nach ein jahr aber ich kann das erinnern

und war diese korrektur für dich jetzt auch okay´

ja es ist okay; das war gut und jetzt sage ich auch immer atatürk wurde geboren und hätte gesagt

lzSE: ?

EadS: ja

EadK: ja

BdK: akzeptabel

Bemerkungen: Lernerin konnte sich außergewöhnlich genau an die Situation erinnern.

Korrektur 199 (15.11.99)

Le71: kinder **brauchen nicht notizen machen**

Lh1: kinder **brauchen sich keine notizen zu**

Lh1: **machen**

FT: Grammatik

KT: recast

KZP: Äußerungsende

kzSE: nein

Retrospektion (29.02.00, Le71)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

kinder brauchen nicht notizen machen

kinder brauchen keine notizen machen

mhm; warum´; gibt es da eine regel´

kinder brauchen nicht/weil das um notizen geht; also das ist/wie heißt das; (überlegt); wie heißen diese keine´

ist nur eine frage

ja ja ja; (überlegt weiter); das passt doch einfach nicht

mhm; also du meinst kinder brauchen keine notizen machen

keine notizen machen

kannst du dich denn noch an diese situation erinnern´

nein wir sprechen so viel und das (bricht ab)

dann kannst du dich jetzt wahrscheinlich auch nicht erinnern wie Lh1 korrigiert hat

oder was er gesagt hat´

nein; nein

dann können wir jetzt mal kurz hören

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

also kinder müssen keine notizen machen

sich keine notizen machen; könnte man auch sagen; ganz genau; hast du das damals wohl überhaupt gemerkt dass er dich da korrigiert hat'

weiß ich nicht; nein

also hast du das wahrscheinlich gar nicht so gemerkt dass er dich korrigiert hat

nein nein; brauchen sich irgendwie das weiß ich; ich denke wenn ich jetzt das gleiche sagen muss das werde ich der gleiche fehler machen; weil mir das irgendwie nicht passen; brauchen mich; ich brauche das ich mache; ich brauche nicht das ich mache; ich brauche das nicht machen

lzSE: ja

EadS: nein

EadK: nein

BdK: ?

Bemerkungen: Lernerin glaubt nicht, dass sie die Korrektur als solche wahrgenommen hat.

Korrekturen 200a, 200b, 200c (15.11.99)

Lh1: und wie spricht die mutter mit dir' **beide** **beide** und
Le60: **die beide die beide** **die beide** ja

Lh1: wie sprichst du' **beide**
Le60: **die beide** ja

FT: Grammatik (dreimal)

KT: recast (dreimal)

KZP: Äußerungsende (dreimal)

kzSE: nein (dreimal)

Retrospektion (26.01.00, Le71)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

wie spricht die mutter mit dir'

die beide; manchmal arabisch und manchmal dialekt; berberisch

sie spricht mit dir

die beiden; denn mein kleiner bruder der jüngste bruder spricht immer arabisch; deswegen zum beispiel wenn ich mit meinem bruder spreche und dann meine mutter unterbricht mich oder sagt etwas dann sagt auf arabisch nicht auf berberisch; aber wenn wir uns unterhalten ganz einfach dann unterhalten auf berberisch

und jetzt konntest du dir nicht irgendwie vorstellen warum Lh1 unterbrochen hat'

(Korrektursequenz wird noch einmal bis zum Fehler vorgespielt)

wie'; er hat gesagt wie

die beide

aber wie' (lacht)

kannst du dich denn noch an die situation erinnern'

ja; wir haben über unsere sprache in marokko gesprochen aber er hat mir gefragt nach/wonach denn/ja was für ein sprach wir sprechen bei uns wenn ich bei mein familie; und ich habe gesagt aber jetzt habe ich gehört wie; was meint er wie

ja pass auf; wir können das mal hören

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

es ging jetzt drum dass er sagt beide; nicht die beide

was für ein unterschied gibt es'; beide die beide

aha; also für dich ist das gleich

ich habe gemeint die beide sprache das heißt

oder die beiden

ja; die beiden sprachen ja

okay; war das für dich unangenehm wenn du so korrigiert wirst'; ist das schlimm'

nein; das stört gar nicht; das ist gut; wenn mein lehrer etwas korrigiert dann ist kein problem; wenn man zum beispiel ein problem diskutiert oder so dann die hauptsache dass ich etwas sagen soll

der inhalt ist wichtiger als die korrektheit

ja

lzSE: nein (dreimal)

EadS: ja

EadK: nein

BdK: akzeptabel

Bemerkungen: Lerner betrachtete seinen Fehler als nicht so schwerwiegend, da ihm der Inhalt wichtiger als die grammatische Korrektheit war.

Korrekturen 201a, 201b (15.11.99)

Le60: mein vater **lebte** schon in deutschland **seit** nee nee er

Lh1: **nicht seit er lebt jetzt hier'**

Le60: lebte

Lh1: **ja seit dann geht nicht seit seit bedeutet dass es beginnt und immer noch**

Lh1: **weiter das heißt bei ihm war es von bis; also'**

Le60: er lebte zwanzig jahre lang in

Le60: deutschland

FT: Grammatik (zweimal)

KT: metalinguistisches Feedback (zweimal); Elizitierung

KZP: unterbrechend/Äußerungsende

kzSE: nein; ja

Retrospektion (26.01.00, Le60)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

da kommt gleich was; mein vater lebte schon in deutschland

in deutschland; für zwanzig jahre hier in deutschland; aber ich wollte sagen er hat hier in deutschland gelebt; und er hat gesagt na ja hier; und auf dem tafel gab es ja akkusativ; worum geht es; nee um perfekt und präteritum; und er hat mir gesagt du musst das/du musst präteritum benutzen hier; und ich habe gesagt nein nicht er hat gelebt sondern lebte

also du kannst dich jetzt noch an die situation erinnern'; wie das damals gewesen ist

ja

ja dann hören wir mal was er gesagt hat

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

war das für dich unangenehm wenn er das so korrigiert hat oder war das okay'

wenn ich etwas weiß genau dann und trotzdem mache ich fehler dann fühle ich nicht so wohl;
sage ich warum habe ich das vergessen; muss ich immer daran erinnern

und das hattest du eigentlich gewusst'

ja eigentlich habe ich das gewusst; deswegen habe ich das immer ein bisschen wiederholt
noch einmal; er sagt ja von bis und ich habe gesagt zwanzig jahre lang

und eigentlich hattest du das schon gewusst

aber trotzdem wenn man sich unterhalt dann kommen immer fehler da

lzSE: ?

EadS: ja

EadK: ja

BdK: akzeptabel

Bemerkungen: Der Lerner fühlte sich bei der Korrektur nichtso wohl, weil es ihm unangenehm war, dass er einen aus seiner Sicht vermeidbaren Fehler gemacht hatte; die grundsätzliche Akzeptanz des Lehrerkorrekturverhaltens stellt er damit jedoch nicht in Frage.

Korrektur 202 (15.11.99)

Le70: ja natürlich es nehmen viele koreanische familie diese **kind** eh sprechen

Lh1: **eines'; diese**

Le70: kinder diese kinder sprechen immer auf deutsch in der schule

Lh1: **kind kind ist eines**

FT: Grammatik

KT: metalinguistisches Feedback (zweimal)

KZP: unterbrechend

kzSE: ja

Korrektur 203 (15.11.99)

Le70: sie sprechen auf deutsch **gut** als koreanisch ja ja ja

Lh1: **besser sie sprechen besser deutsch als**

Lh1: **koreanisch**

FT: Grammatik

KT: explizite Korrektur

KZP: Äußerungsende

kzSE: nein

Korrektur 204 (15.11.99)

Le59: **in** fernsehen alle filme sind synchro/im fernsehen alle filme sind synchronisiert

Lh1: **im** fernsehen

FT: Grammatik

KT: recast

KZP: unterbrechend

kzSE: ja

Retrospektion (09.02.00; Le59)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

also ich glaube artikel falsch

wo´

im fernsehen oder in dem

in dem oder im fernsehen

ja

du hattest in fernsehen gesagt; meinst du im´

nein; ich habe ohne artikel gesagt

du hättest also noch sagen sollen in dem´

mit artikel bestimmt ich sollte das sagen; das glaube ich weil Lh1 immer/zuerst hat er immer andere artikelschwerpunkt; jetzt verbkonjugation und die endung; also ich glaube das film hat auch die/ich will filmen sagen also nicht jede film sondern plural; aber das weiß ich nicht genau

und was war jetzt mit dem in´; das würde dann heißen...; statt in fernsehen...

noch einmal; also ich glaube das sollte ich das mit im sagen

im´

im; kurz; nicht in dem aber im

kannst du dich noch an diese situation erinnern´

ja; aber ich erinnere mich; das war/wir haben über dubbing gesprochen; und das war/in jeder land sieht das anders aus; also zum beispiel in der mongolei hat Le74 gesagt sie haben zuerst filme früher als die in deutschland sind; und das sind alles sind diese kopie die nicht recht haben sich veröffentlichen

also raubkopien´

ja;

jetzt hattest du eben gesagt in fernsehen im fernsehen; die regel dazu warum

dativ; wo; und fernsehen ich glaube ist der aber ich weiß nicht; und wenn man mit in dativ sprechen und dann ist neutrum und maskulinum dann kann man das kürzer machen; nicht in dem nur im

ja genau; super; kannst du dich noch erinnern was Lh1 gesagt hat´

nein; er korrigiert mich so oft

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

also er hat nur einfach wiederholt im fernsehen; hast du da wohl überhaupt gemerkt dass er dich da korrigiert hat´

nein

du hast es wiederholt´

ich wiederhole immer wenn kein deutsch/aber einen deutscher mir etwas sagt und das wiederholt dann ich nehme das/ich sollte das weil ich habe irgendwelche fehler gemacht; Lh1 macht das auch so dass er kann sagen artikel oder konjugation oder verb und ich weiß was ich sollte korrigieren; in diesem fall er hat das nicht gesagt aber er macht das oft; artikel oder zeit oder/und dann kann ich mich selbst korrigieren

aber du meinst du hast das gar nicht gemerkt

nein; in diesem fall nein

weil er das nur wiederholt hat´

ja; ich kann das nicht merken

und das ist dann nicht genug für dich oder so´

nein; wenn ich will etwas/also schon kein fehler mehr machen dann muss ich das mit ganzen verstand viele viele mal wiederholen; ich habe nicht so viele sprechbegabung um das einmal machen und später gut sprechen; das muss sehr tief in meine gedanken

fandest du das dann schlimm diese situation oder war das irgendwie unangenehm´

also ich finde besser wenn ich bin korrigiert; also nicht wenn mein mann mich korrigieren; dann macht mir das stress; aber wenn einer ganz fremde person also lehrer oder arzt oder irgendwelche mich korrigiert das ist gut; also ich weiß dass ich spreche nicht in meiner sprache und ich sollte mich verbessern; das ist mein ziel eigentlich und das macht mir nicht so viel stress

das ist also okay´

ja; ich glaube dass wenn ich mit ein unfreundlicher weise diese korrektur getroffen habe dann das macht mir stress

lzSE: ja

EadS: ja

EadK: nein

BdK: akzeptabel

Bemerkungen: Lernerin kann die grammatische Regel korrekt benennen; sie hat aber die *recast* nicht als Korrektur wahrgenommen.

Korrektur 205 (15.11.99)

Le71: außerdem das ist schön eh die **stimmung** von dem schauspieler zu hören

Lh1:

die **stimme**

Le71: die stimme

FT: Lexikosemantik

KT: recast

KZP: unterbrechend

kzSE: ja

Retrospektion (29.02.00, Le71)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

außerdem das ist schön die stimmung von dem schauspieler zu hören

außerdem ist es schön die stimmung von den schauspielern zu hören

von den schauspielern´; mehrere´

ja; außerdem das ist schön das ist umstellung

und dann die stimmung von dem

von den

ach so ja; von den

von den; weil das dativ ist und plural

also wäre der fehler gewesen die wortstellung; außerdem ist das schön die stimmung von

den schauspielern zu hören

ja

kannst du dich da dran noch erinnern´; jetzt so

ja ich denke er hat gesagt um diese umstellung

dass man da was umstellen muss

ja

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

die stimme; also stimmt; stimmung das ist gute laune haben oder'; stimmung

ja oder schlechte laune haben; egal

das verwechsele ich auch sehr oft; stimmung und stimme das ist mir so ähnlich

warum'; hat das was mit dem polnischen zu tun'

nein; vielleicht weil das fängt mit sti/irgendwie stimmung und stimme; also dieser erste teil ist fast das gleiche

also du verwechselst das einfach oft und das weißt du auch'

ja; ja; ich weiß es und manchmal weiß ich nicht was richtig ist und sag ich einfach so; also das ist wahrscheinlich stimmung oder stimme; also das einfach so ah vielleicht wird gut

ach so ohne groß zu überlegen'

ja also ich weiß es nicht; das ist mir so ähnlich diese wörter; das ist genau so wie mein freund auf polnisch kann nicht neun und zehn; das sind zwei verschiedene zahlen und für ihm das ist das gleiche; und er wechselt das auch immer; der kann bis zehn rechnen aber zehn und neun sind zwei zahlen die für mich was ich höre auf polnisch ist total unterschiedlich; für ihm das ist das gleiche; das ist genau so; ich kann das nicht lernen

aha; das ist ja interessant; hast du das damals wohl gemerkt dass er dich korrigiert hat'

ja

ist das für dich okay wenn er dich so korrigiert'

ja; ja

lzSE: nein

EadS: ja

EadK: ja

BdK: akzeptabel

Bemerkungen: Die Lernerin glaubt, dass sie sich an Situation und Korrektur erinnern kann, ihre Begründung hierfür korrespondiert jedoch nicht mit dem wirklichen Ablauf; das könnte daran liegen, dass die Lernerin einen Fehler identifiziert und korrigiert, den der Lehrende damals nicht korrigiert hat; als die Lehrerin mit dem korrigierten Fehler konfrontiert wird, glaubt sie, dass sie die betreffenden Nomen (Stimmung und Stimme) häufig verwechselt.

Korrektur 206 (15.11.99)

Le71: er spricht genauso wie robert de niro der hat **das** gleiche stimme wie robert de niro

Lh1: **die** gleiche

Lh1: stimme

FT: Grammatik

KT: recast

KZP: unterbrechend

kzSE: nein

Retrospektion (29.02.00, Le71)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

er hat das gleiche stimme wie robert de niro

(zögert; Korrektursequenz wird noch einmal bis zum Fehler vorgespielt)

stimme; ist nicht die stimme oder´; das stimme oder der stimme;
eigentlich hatten wir das eben schon; also vor zwei minuten
 ich kann das nicht

der artikel; ja ja die stimme

die stimme; hat die/ja

aber du warst jetzt eben auch schon wieder etwas unsicher; das stimme der stimme; ist das jetzt nur mit diesem substantiv oder ist das generell so artikel im deutschen was schwierig ist´

generell ja; die manche die ich schon gelernt habe/also das ist nicht mit jedem wort dass ich so viele probleme habe; das ist besonders ein paar wörter die ich einfach irgendwie/die manche die sind so ähnlich da kann ich nicht/das geht aus meinem kopf raus in fünf minuten und die manche erinnere ich mich sofort; und mit artikel das ist besonders schwer im deutsch; weil als erster in polen gibt es keine artikel auf polnisch und andere das/also irgendwie das was wird auf polnisch zum beispiel in feminin gesagt ist auf deutsch in maskulin gesagt; und das zum beispiel das mädchen das ist feminin in polen; die mädchen; warum das so schwer ist **ah so; kannst du dir vorstellen was Lh1 jetzt dann gesagt hat´; wie er dann korrigiert hat**

artikel

also er hat gesagt artikel und so´

(zögert)

das ist schwer zu sagen ne´; können das ja noch mal hören

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

er hat nur einmal kurz die gleiche stimme gesagt; meinst du das hast du überhaupt gemerkt dass das so eine korrektur dann wieder ist´

ja aber ganz kurz; also das ist immer diese problem wenn wir so oft sprechen; das kannst du nicht merken was/also ich erinner mich dass wir darüber gesprochen haben aber was er gesagt hat/der korrigiert also allgemein; die professoren die korrigieren uns so oft das kannst du nicht merken; also die fehler die ich oft mache; also ist der artikel stellung des satzes ja; ich weiß welche fehler ich oft mache

lzSE: nein

EadS: ja

EadK: nein

BdK: voraussichtlich akzeptabel, siehe Korrektur 205

Bemerkungen: Die Korrektur in Form einer recast wird als sehr kurz empfunden.

Korrekturen 207a, 207b, 207c (17.11.99)

Le77: ich bin traurig über **die** ergebnis meines meiner prüfung

Lh2:

traurig über´; ergebnis der

Le77: der das

Lh2: **die oder das´ nein nehmen wir das und dann ist der akkusativ´**

aL:

das

FT: Grammatik (dreimal)

KT: Elizitierung/metalinguistisches Feedback (zweimal)/Elizitierung

KZP: Äußerungsende (dreimal)

kzSE: nein (dreimal)

Retrospektion (26.01.00, Le77)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

du hast gesagt ich bin traurig über die ergebnis meiner prüfung; ist das irgendwie/fällt dir da irgendwas auf´

also traurig auf

andere präposition vielleicht meinst du´

ja

das wäre dann so ich bin traurig auf die ergebnis meiner prüfung

das ist das ergebnis

ich bin traurig auf das ergebnis meiner prüfung

auf dem ergebnis meiner prüfung

ach so; die frage ist jetzt die präposition oder das genus von ergebnis; das sind jetzt so die beiden möglichkeiten wo du überlegst

ja ich kann mich nicht erinnern wenn ich der satz noch einmal baue

die frage ist jetzt nur ist die präposition auf oder über...

ja vielleicht würde ich die präposition wechseln

also auf statt über

ja

und dann ist die frage das genus von ergebnis; der die das ergebnis

das ergebnis

das müsste dann heißen ich bin traurig auf

dem

auf dem´

ja dativ; ich sollte das wissen; ich habe schon diesen sachen gelernt

kannst du dich denn erinnern was Lh2 gesagt hat´

wenn ich überlege ich glaube sie hat gesagt in diese situation kann ich nicht traurig

also der inhalt´

der inhalt war falsch glaube ich

dann hören wir mal kurz

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

also die präposition war richtig; also es ist schon richtig ich bin traurig über; also die präposition stimmte aber ergebnis ist neutrum und dann im akkusativ heißt es dann das und nicht die; war die situation für dich auch okay´

ich glaube ja; ich meine jeder lehrer hat sein eigene methode; ja normalerweise man kann so einfach so korrigiert sein/ ja das ist falsch das ist nicht die ergebnis sondern das ergebnis oder einfach noch einmal fragen; ich finde das okay; es ist vielleicht peinlich nicht sondern wenn man überlegen soll/ ja in dem moment man kann richtig druck von die andere leute weil alle leute erwarten die richtige antwort; aber peinlich nicht aber das druck/ich kann das fühlen; alle leute warten auf mich etwas; und wenn ich noch einmal das falsch sage in dem moment das konnte nicht so angenehm für die person sein; diese situation man muss ein bisschen überlegen und sich erinnern wann hab ich ergebnis gelesen oder gesehen; es war der oder das; die situation ermöglicht dass

dass du überlegst

ja genau; dass man etwas überlegt und nicht nur die erste sache die in kopf fällt sagen; das ist auch gut aber nicht peinlich; aber ich kann mir vorstellen das ist eine sache der charakter/der charakter der person; manche leute würden sagen ich möchte ganz in privat korrigiert; für mich ist eigentlich kein problem aber ich möchte korrigiert werden; und ich weiß dass ich nicht richtig hundertprozentig deutsch spreche

lzSE: ?

EadS: ja

EadK: ?

BdK: akzeptabel

Bemerkungen: Der Lerner weist darauf hin, dass man als Lerner im Unterricht bei Korrekturen unter einem gewissen Erwartungsdruck steht, die richtige Lösung präsentieren zu müssen.

Korrekturen 208a, 208b, 208c (17.11.99)

Lh2: tom ist sehr erfreut über' **studienplatz der die oder das' der platz**

Le68: **sein studienplatz**

aL: **der**

Lh2: **okay dann geben sie mir den akkusativ** +(wendet sich explizit an den Lerner, der den

Lh2: Fehler verursacht hat)**der studienplatz akkusativ gut daraus machen wir jetzt**

Le68: **den**

Lh2: **possessivartikel**

Le68: **seinen**

FT: Grammatik (dreimal)

KT: metalinguistisches Feedback (dreimal)

KZP: Äußerungsende (dreimal)

kzSE: nein (zweimal); ja

Korrektur 209 (17.11.99)

Le60: es gibt eine äußere situation die uns **nach hause gehen zwingt** ja

Lh2: **zu gehen zwingt**

FT: Grammatik

KT: recast

KZP: Äußerungsende

kzSE: nein

Retrospektion (26.01.00, Le60)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

es gibt eine äußere situation die uns nach hause gehen zwingt

nach hause zu gehen zwingt

nach hause zu gehen zwingt

ja

warum'

zwingen jemanden etwas zu tun; so habe ich das gelernt

aha; also es gehört die präposition zu dazu; zwingen zu etwas

aber ich habe das hier nicht benutzt oder'

(Korrektursequenz wird noch einmal bis zum Fehler vorgespielt)

weiß du warum'; denn ich dachte an diese/ich habe relativsatz benutzt und ich dachte immer dass ich muss diese zwingen am ende nehmen/das heißt am ende benutzen/am ende stellen; und ja ich habe das zu vergessen vor gehen; zu gehen

aha; du weißt noch genau diese erklärung warum das so gewesen ist

ja; warum

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

hast du das wohl bemerkt dass Lh2 das korrigiert hat'

ja

schon; und ist das für dich auch okay gewesen so wie sie es gemacht hat'

ja ja; was ich schon gesagt ich wusste das; ich wusste dass ich einen fehler gemacht habe und deswegen/ja wenn jemand sagt dass mich stört ein bisschen; aber wenn etwas nicht/wenn zum beispiel ich etwas nicht wissen dann dann ist okay; will ich gern dass jemand mir das zeigt und dann ist okay; aber wenn etwas die ich schon benutzt habe dann muss ich da/muss ich richtig machen

ach so; und das war jetzt in dieser situation auch etwas was du eigentlich schon wusstest; du hattest dich selber etwas geärgert wenn du das immer noch falsch machst

ja

lzSE: ja

EadS: ja

EadK: ja

BdK: akzeptabel

Bemerkungen: Die recast wurde als Korrektur wahrgenommen.

Korrektur 210 (17.11.99)

Le71: ich weiß das selbst von mir dass ich in diesem bett bleiben muss eh wenn ich gesund

Le71: **haben will** werden

Lh2: **werden**

FT: Lexikosemantik

KT: recast

KZP: Äußerungsende

kzSE: ja

Korrektur 211 (18.11.99)

Le75: gruppenarbeit mag ich nicht weil ich dabei so **viele** falsches deutsch höre

Lh2:

kann ich

Le75: gruppenarbeit mag ich nicht weil ich dabei so viel falsches deutsch

Lh2: **das nochmal hören'**

Le75: höre

FT: Grammatik

KT: Klärungsnachfrage

KZP: Äußerungsende

kzSE: ja

Retrospektion (25.01.00, Le75)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

du hast gesagt gruppenarbeit mag ich nicht weil ich dabei so viele falsches deutsch höre;

ist das für dich okay´

ist das grammatik falsch oder´

gruppenarbeit mag ich nicht weil ich dabei so viele falsches deutsch höre

kann man nicht zählen so viele falsches deutsch

sondern´

sondern mehr oder häufiger

wir können es noch mal kurz hören

(Korrektursequenz wird noch einmal bis zum Fehler vorgespielt)

weil ich dabei so viele falsches deutsch höre

viele falsches deutsch; so viele falschen deutsch; falschen deutsch

so viele falschen deutsch; mhm; warum´; also du meinst der kasus stimmt nicht

ist das der deutsch oder das deutsch´

das deutsch

das deutsch; so vieles falschen deutsch

mhm; kannst du dich da noch dran erinnern an die situation´

nee

nee nicht; und du weißt dann auch nicht was Lh2 jetzt gesagt hat´

nein

dann hören wir mal

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

so viel falsches deutsch; ach so; adverb

jetzt noch mal das selbe; hast du diese situation so als unangenehm empfunden´

das war okay; wenn ich hab alles gesagt dann sie sagte zu mir kannst du noch mal wiederholen; das war gut; das war besser

lzSE: nein

EadS: nein

EadK: nein

BdK: akzeptabel

Korrektur 212 (18.11.99)

Le62: ich mag grupparbeiten weil in grupparbeiten habe ich ein bisschen fehler gemacht aber

Le62: ich habe mehr deutsch **sprechen gesprochen** gesprochen

Lh2: **gesprochen**

FT: Grammatik

KT: recast

KZP: unterbrechend

kzSE: ja

Korrektur 213 (29.11.99)

Le71: viele deutsche viele pole

Lh1: **das geht nicht die polen sind polen****FT: Grammatik****KT: explizite Korrektur****KZP: unterbrechend****kzSE: nein****Retrospektion (29.02.00, Le71)**

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

viele deutschen

viele deutschen´

viele deutschen viele polen

ja; warum´

weil das nominativ ist und ist +(buchstabiert)en+

mhm; kannst du dich da noch dran erinnern´; an diese situation

nein

nicht; kannst du dir vorstellen was Lh1 gesagt hat wenn er dich jetzt korrigiert hat´

ja; dass es wahrscheinlich nominativ ist

sagt er das auch so immer das ist nominativ oder was sagt er dann´

ja; das ist genau so wie er gesagt hat dass dativ plural ist

ah ja; bestehen aus dativ plural hat er gesagt

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

also das heißt viele deutsche das war richtig aber viele polen

polen; auch schwer

weil es da unterschiede gibt; weil das nicht mit jedem land das selbe ist

ja

ist so eine korrektur für dich auch okay gewesen´

ja

das stört nicht´; das ist nicht unangenehm´

das stört mich nicht weil ich nicht die einzige bin die korrigiert ist und ja das ist doch unterricht; wir besuchen diese kurs um hier deutsch zu lernen; also ich denke das ist schön; wir müssen/also ich persönlich/ich denke da muss man benutzen wie lange das geht/also weil ja nach diesem kurs das wird alles vorbei irgendwie; wenn wir mit dem studium anfangen und wenn wir diese fehler nicht rauskriegen werden wir schon jahrelang so sprechen und werden vielleicht nie richtig

deswegen findest du das schon in ordnung wenn generell ein bisschen mehr fehler korrigiert werden

ja; also ich finde nicht gut wenn jemand unterbricht jede zweite satz aber das machen diese lehrer nicht; das hört man manchmal wenn die andere leute sprechen; ich mache auch viel fehler und ich höre auch wenn die andere sprechen dass/ich höre bei andere/bei den anderen leuten dass sie fehler machen und die lehrer/sie korrigieren das nicht immer; also nur wenn diese wichtige fehler sind; weil das wird niemand mut haben um sich auszudrücken

lzSE: nein**EadS: nein****EadK: ?****BdK: akzeptabel**

Korrektur 214 (29.11.99)

Lh1: sie ist +(sieht die betreffende lernerin an)eh:+

Le66: **mongole** mongolin**FT: Lexikosemantik****KT: metalinguistisches Feedback****KZP: Äußerungsende****kzSE: ja****Retrospektion (24.01.00, Le66)**

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

also und dann sagte Lh1 so zu dir und sie ist...

sie ist mongolin; mongolin

ja; warum mongolin und nicht mongole´

ist weiblich

ah weiblich; ganz genau; kannst du dich noch an diese situation erinnern´

nicht

das nicht; weißt du was Lh1 da gesagt hat als du gesagt hast sie ist mongole´

nein

wir können ja mal kurz hören

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

mongolin ist besser; du hast gesagt weil es ist weiblich; genau; ist das für dich okay**wenn du so korrigiert wirst im unterricht oder ist das unangenehm´**

ja; wenn man unterricht korrektur für mich ist besser

ist das in ordnung wenn der lehrer dich dann so korrigiert und sagt...

ja; ende ich kann in der unterricht korrigiert/korrigieren/kann ich schnell meine fehler verbessern

wenn du korrigiert wirst

ja; aber wenn ich es nach der unterricht zuhause/vielleicht vergesse ich was fehler mach ich

und deswegen möchtest du oft korrigiert werden´

ja; oft korrigiert

lzSE: ja**EadS: nein****EadK: nein****BdK: akzeptabel****Bemerkungen: Der Lerner konnte die korrekte grammatische Regel benennen.****Korrekturen 215a, 215b (29.11.99)**Lh1: wenn er nicht hier wäre dann könnten wir sagen hier gibt es´ **bitte´**Le59: **kein deutscher**Lh1: **richtig akkusativ und weiter**

Le59: keinen; akkusativ deutschen

FT: Grammatik (zweimal)**KT: Klärungsnachfrage/ metalinguistisches Feedback**

KZP: Äußerungsende (zweimal)

kzSE: ja (zweimal)

Retrospektion (09.02.00, Le59)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

da hattest du gesagt hier gibt es kein deutscher

ich weiß nicht

hört sich für dich also gut an´

ich glaube das ist korrekt

kannst du dich da noch dran erinnern´; an diese situation

ich glaube das war ein thema/nein zweimal war thema nationalitäten aber ich kann mich nicht gut erinnern; nein

kannst du dich erinnern was Lh1 dann gesagt hat´

nein

ja dann hören wir mal was er gesagt hat

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

hast du das bemerkt dass das eine korrektur war´

ja; in diesem fall ja

das war sehr deutlich

ja; und er will das sehr deutlich machen

und ist das in ordnung´

ja; also wie soll ich sagen; Lh1 macht das immer sehr freundlich; man hat kein gefühl dass er will sagen ja du sprichst so schlecht; nein er macht das um uns zu helfen und man merkt das; also ich merke das und das macht mir keinen stress; noch einmal sprechen und sprechen gut/korrekt

nur den fehler hattest du jetzt gar nicht mehr bemerkt

aber ich weiß dass kein wie in bestimmte artikel sich konjugiert; und die endungen sind gleich wie in bestimmte/also ich weiß das aber ich spreche das nicht

also du hast nicht dran gedacht oder du hast es nicht bemerkt

das sieht so aus/bei mir dass wenn ich schreibe ich sehe und wenn ich sehe das kann ich mich besser korrigieren und wenn ich mich höre dann ist das nicht so einfach

lzSE: ?

EadS: nein

EadK: nein

BdK: akzeptabel

Korrektur 216 (29.11.99)

Le73: er verkaufte **alle** alles

Lh1: er verkaufte **allen** alles

FT: Grammatik

KT: recast

KZP: Äußerungsende

kzSE: nein

Retrospektion (24.01.00; Le73)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

der verkäufer verkaufte alle alles; ist das richtig´

nein; glaube auch nicht so richtig; das kann man so sagen im präteritum; er verkaufte allen menschen/kann man so sagen/allen menschen

wie hast du das gesagt all.../er verkaufte all...

allen menschen alles

du hattest gesagt er verkaufte alle alles; jetzt hast du gesagt er verkaufte allen alles; warum allen und nicht alle´

wenn ich/das dativ und plural deswegen allen

ja genau; kannst du noch an diese situation erinnern im unterricht´

ja ungefähr; kann ich auch

kannst du dich noch erinnern was Lh1 gesagt hat´; kannst du dich noch erinnern wie er dich korrigiert hat´

nein

komm; wir hören noch mal kurz rein

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

also er sagte nur er verkaufte allen alles; hast du da überhaupt gemerkt dass er dich korrigiert hat´

ja er sprach ganz laut und deswegen kann ich bemerkt; eigentlich diese fehler sollte ich auch nicht machen aber weil ich/habe ich nicht so viel gesprochen; deswegen wenn man spricht passiert immer solche fehler

ja; dass man nicht so auf den kasus achtet´; auf die endung´

ja ja; besonders bei mir sind die endungen sehr wichtig

machst du da viele fehler oder oft fehler´

oft fehler; zwar nicht so viel aber oft; wenn man nicht aufpasst dann (Interviewer unterbricht)

macht man da schnell einen fehler

ja ja; und wenn ich diese/zum beispiel wenn ich eine artikel geschrieben habe und noch mal korrigiere dann werde ich diese fehler finden oder manche wörter mir ist nicht so sicher welche/zum beispiel der das oder die dann/wenn ich in die wörterbücher nachschlage dann kann ich es korrigieren; dann habe ich die grammatik auch gelernt; das weiß ich; aber nur mündlich sprache nicht

mhm; sprechen hast du nicht so gelernt oder wenig

ganz wenig weil in china sie wissen ja gibt es gar kein solche sprachsituation; an jeder uni gibt es eine fremdspracheecke; dort kann man englisch sprechen aber dann es gibt weniger leute die deutsch sprechen; keine chance

ah verstehe; okay; und hast du als Lh1 dich korrigiert hat/war das für dich unangenehm´

nee das ist gut; besonders finde ich auch/weil normalerweise kann man nicht so gleichzeitig die fehler korrigiert; das ist besser wenn man einen fehler macht dann sofort korrigiert wird; das ist gut; eigentlich kann ich auch mit meiner freundin oder andere chinesen zusammen deutsch sprechen aber wir wissen gar nicht ob wir richtig oder falsch sind; deswegen kann man nicht die fehler erkennen

IzSE: ja

EadS: ja

EadK: nein

BdK: akzeptabel

Bemerkungen: Der Lerner konnte die grammatische Regel korrekt benennen und hat die recast als Korrektur wahrgenommen.

Korrektur 217 (29.11.99)

Le70: seit ungefähr acht monate **bin ich geblieben hier**

Lh1: **bist du in deutschland oder lebst du**

Lh1: **in deutschland**

FT: Grammatik

KT: recast

KZP: Äußerungsende

kzSE: nein

Korrektur 218 (29.11.99)

Le70: ich bin am zehnten april hier nach deutschland **angekommen**

Lh1: **gekommen**

FT: Lexikosemantik

KT: recast

KZP: Äußerungsende

kzSE: nein

Korrektur 219 (29.11.99)

Le68: er **wollte nicht geholfen werden**

hilft nicht dass

Lh1: **er wollte nicht dass man ihm hilft**

Le68: man ihm hilft

FT: Grammatik

KT: recast

KZP: unterbrechend

kzSE: ja

Retrospektion (09.02.00, Le68)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

er wollte nicht geholfen werden; also kannst du dich daran erinnern´

mhm; nicht ganz genau aber präteritum dann

**und er wollte nicht geholfen werden ist das für dich okay oder...weil Lh1 unterbricht
jetzt dann wieder**

weiß ich jetzt nicht mehr

hört sich das für dich denn richtig an´; er wollte nicht geholfen werden

(langes Zögern)

lass uns mal Reinhören

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

**ja also müsste man da eigentlich einen Relativsatz machen; er wollte nicht dass man ihm
hilft; hast du das damals wohl überhaupt gemerkt dass er dich korrigiert hat´**

ja; das hab ich gemerkt und ich finde gut

war auch in ordnung'

in ordnung; mhm

lzSE: nein

EadS: ?

EadK: ?

BdK: ja

Bemerkungen: Die Lernerin glaubt, dass sie die *recast* als Korrektur wahrgenommen hat.

Korrektur 220 (29.11.99)

Lh1: wohin geht die reise auf seite vierundfünfzig'; in welches land'

bitte'

Le64:

in **der** in **der** in **der**

Le64: schweiz in **die** schweiz

aL: in die schweiz

FT: Grammatik

KT: Klärungsnachfrage

KZP: unterbrechend

kzSE: ja

Korrektur 221 (20.10.99)

Le97: alle andere ergänzungen kommt zwischen der dativobjekt und der akkusativobjekt oder

Le97: **kommt** nach dem akkusativobjekt

Lh4: alle anderen ergänzungen **kommen** nach dem

Lh4: akkusativobjekt

FT: Grammatik

KT: recast

KZP: Äußerungsende

kzSE: nein

Retrospektion (12.01.00, Le97)

(Korrektursequenz wird bis zu dem Fehler vorgespielt)

und dann hat Lh4 was gesagt; hast du da irgendeinen fehler gehört oder klingt das für dich richtig'

nee es klingt glaube ich/es klingt gut; ich finde keine fehler glaube ich

ja dann können wir mal hören was Lh4 gesagt hat

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

alle anderen ergänzungen...

kommt nach dem akkusativobjekt

kommen; nicht kommt

kommen weil viele ergänzungen'

weil es plural ist

plural ist

und du hast gesagt alle anderen ergänzungen kommt

also kommen ja; weil mehrere ergänzungen; können mehrere ergänzungen sein

also hast du diese korrektur vielleicht gar nicht bemerkt'

ja hab ich nicht bemerkt dass es plural ist; für mich ergänzungen das könnte eine oder mehrere; dann kommt; ist schon plural das ist klar; aber ich habe nicht viel geachtet ob das kommen oder kommt weil es wichtig hier wo die ergänzungen

der inhalt

der inhalt

und nicht die grammatik

nicht die grammatik; aber wenn ich das schreiben zum beispiel; dann bestimmt mach ich das nicht kommt sondern kommen weil ich muss achten ob das plural oder singular; aber hier jetzt beim sprechen da war die inhalt wichtiger

aber du wusstest ja dass es plural ist

ja; könnte eine ergänzung sein oder mehrere; und hier könnten mehrere ergänzungen sein; dann ist schon plural

also es ist schon interessant dass du eigentlich wusstest dass es plural ist und trotzdem gar nicht gemerkt hast dass kommt singular und falsch ist

genau genau genau so ist das; ist klar ist plural aber beim aussprechen hab ich gesagt kommt; aber ich meine kommen

aber ist ja interessant dass du nicht kommen sagst obwohl du kommen meinst

ja das stimmt das stimmt; na ja weil in diesem moment man sich über der inhalt konzentriert; das heisst für mich ist wichtig zu wissen wo kommt die ergänzung hin

aber nicht ob das jetzt kommen oder kommt heisst

kommen oder kommt das ist an zweite stelle; ich weiß schon dass plural ist aber das war da nicht so wichtig

IzSE: nein**EadS: ?****EadK: ?****BdK: ?****Bemerkungen: Der Lerner hat die *recast* wahrscheinlich nicht als Korrektur wahrgenommen, da er sich auf den Inhalt der Äußerung konzentrierte.****Korrekturen 222a, 222b (20.10.99)**

Le95: ich habe an sein versprechen peter erinnert

Lh4:

das ist nicht ganz korrekt was ist dieLh4: **akkusativergänzung in diesem satz'****nein peter wen habe ich**

aL:

an sein versprechen

Lh4: **erinnert peter ist akkusativ und an sein versprechen ist eine ergänzende**

Le95:

ich habe peter an

Lh4: **präposition; dann versuchen sie jetzt nochmal den satz zu sagen**

Le95: sein versprechen erinnert

FT: Grammatik (zweimal)

KT: metalinguistisches Feedback (zweimal); Elizitierung

KZP: Äußerungsende (zweimal)

kzSE: nein; ja

Retrospektion (11.01.00, Le95)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

ich habe an sein versprechen peter erinnert hast du gesagt; ich kann dir das auch noch mal vorspielen

(Korrektursequenz wird noch einmal bis zum Fehler vorgespielt)

ich habe mich an das gespräch von peter erinnert

es ist nicht das gespräch; versprechen

versprechen; ja

ich habe mich an das versprechen von peter erinnert

ist das falsch oder...

na ja; was ist die regel' warum hast du das jetzt geändert'

eigentlich habe ich den satz nicht verstehen auf dem unterricht; das beispiel habe ich nicht richtig gesehen

ach so; da gab es ein beispiel...

ja; und ich habe nicht gesehen was soll ich machen

ah verstehe; und das heisst du hast das beispiel nicht gesehen und deswegen hast du den satz falsch gemacht

ja

aha; und was sollte da gemacht werden' warum hast du jetzt nicht gesagt ich habe an sein versprechen peter erinnert sondern ich habe mich...

sich erinnern an; so

was ist das für ein verb'; kannst du das sagen'

sich erinnern an

nicht erinnern sondern sich erinnern an

sich erinnern

ja; weißt du noch was Lh4 gleich wohl gesagt hat'; was da gekommen ist; kannst du dich erinnern was...

nee

das nicht; dann spiel ich dir mal kurz vor was er gesagt hat danach

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

also es war nicht so ich habe mich an das versprechen von peter erinnert sondern...

ich habe peter

an sein versprechen erinnert; genau

das wort hat zwei/wie sagt man'

bedeutungen

nicht bedeutungen; sich erinnern an oder erinnern akkusativ an

richtig; man kann das in zweifacher hinsicht verwenden; war das für dich unangenehm diese korrektur von Lh4 in diesem augenblick'

da war ich ganz nervös

du warst nervös da in dieser situation

ja; er fragte immer; aber in dieser zeit möchte ich mich überlegen/möchte ich mir überlegen

in ruhe

in ruhe bleiben

und da bist du nervös geworden weil er gefragt hat'

ja ja; und während ich überlege muss ich noch wieder auf seine frage denken/an seine frage denken

ja; und das war noch schwieriger dann für dich´

ja; so fühl ich mich ganz nervös

ah verstehe; also du wolltest in ruhe überlegen und er hat immer noch was gefragt und dann konntest du nicht richtig überlegen sondern musstest noch auf seine neuen fragen reagieren und deswegen bist du da ein bisschen nervös gewesen in dieser situation

ja ja; mhm

lzSE: ?

EadS: ja

EadK: nein

BdK: nicht akzeptabel

Bemerkungen: Die Korrektur war nicht akzeptabel, weil die Lernerin mehr Zeit zum Nachdenken habenwollte; die Lernerin konnte die grammatische Regel korrekt benennen.

Korrektur 223 (20.10.99)

Le96: wer darf wem **nicht was** glauben ja

Lh4: wer darf wem **was nicht** glauben

FT: Grammatik

KT: recast

KZP: Äußerungsende

kzSE: nein

Retrospektion (11.01.00, Le96)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

war da ein fehler drin´; wer darf wem nicht was glauben´

(sehr langes Zögern) wer darf nicht wem etwas glauben; etwas glauben; nein (lacht verlegen)

wir hören einfach mal was Lh4 jetzt gesagt hat

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

wer darf wem was nicht glauben

also nicht nach...

nach dem was; mhm

ja; nach dem was; am ende

mhm mhm; kannst du dich auch noch an die situation erinnern in diesem fall´

ja kann ich; hatten wir eine kopie; nee das war die im buch; arbeitsbuch; eine übung

konntest du dich noch erinnern wie Lh4 korrigiert hat´

nein; konnte ich nicht

hast du das wohl als korrektur empfunden´

ja ja; mhm

und war das unangenehm für dich´

nein; nie; für mich ist selber peinlich nur wenn ich mit den leute die deutsche sind spreche und mir bewusst ist dass ich immer fehler mache; das ist ganz blöd; aber wenn mir jemand korrigiert das ist mir nie peinlich

lzSE: nein

EadS: ja

EadK: nein

BdK: akzeptabel

Bemerkungen: Lernerin hat die *recast* als Korrektur wahrgenommen.

Korrekturen 224a, 224b (20.10.99)

Le87: wer hat was **wo** gestellt´ die mutter hat das essen auf den tisch gestellt

Lh4: **wie fragen**

Lh4: **sie nach auf den tisch´ oder wohin aber jedenfalls nicht wo sondern wohin**

aL: **worauf**

FT: Lexikosemantik (zweimal)

KT: metalinguistisches Feedback/explicite Korrektur

KZP: Äußerungsende (zweimal)

kzSE: nein (zweimal)

Retrospektion (20.01.00, Le87)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

wer hat was wo gestellt; die mutter hat das essen auf den tisch gestellt

das essen auf den tisch gestellt; oder auf dem tisch gestellt´

das ist die frage; also dativ oder akkusativ meinst du

glaube ich akkusativ

wer hat was wo gestellt; die mutter hat das essen auf den tisch gestellt

wer hat was wo gestellt

die mutter hat das essen auf den tisch gestellt

mhm

kannst du dich an die situation noch erinnern´

nein

kannst du dich jetzt noch erinnern wie Lh4 korrigiert hat´

nein; auch nicht

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

also das wichtige war nicht wer hat was wo gestellt sondern wer hat was...

wohin

wohin gestellt; auch eher wieder vergessen´

solche fehler mach ich immer; wo und wohin; obwohl die lehrer mich immer bei solchen punkt korrigiert haben vergess das ich immer; chinesisich ganz einfach das ist gleich; wo und

wohin

ah; da gibt´s keinen unterschied

keinen unterschied; nur bei verben gibt es unterschied

hast du diese situation/die korrektur jetzt irgendwie als unangenehm empfunden´

nee; das ist gut; kein problem

lzSE: ?

EadS: nein

EadK: nein

BdK: akzeptabel

Bemerkungen: Die Lernerin vermutet, dass es sich um einen Transferfehler aus ihrer L1 (chinesisch) handeln könnte.

Korrektur 225 (20.10.99)

Lh4: die eltern haben ihre kinder und jetzt weiter

Le92: schon früh zur selbständigkeit **erzogen**

Lh4: **erzogen** richtig

FT: Grammatik

KT: recast

KZP: Äußerungsende

kzSE: nein

Retrospektion (13.01.00, Le92)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

die eltern haben ihre kinder schon früh zur selbständigkeit erzogen

damals habe ich nicht gut verstanden

ist da irgendwas falsch in dem satz´

ja; die eltern haben ihre kinder schon früh selbstverständlich erzogen/erzogen erzogen

erzogen oder erzogen´

erziehen erzogen; ah nee nee nee erzogen

erzogen´

mhm

ja gut; das war genau der punkt; ja gibt's da eine regel warum erzogen und nicht erzogen´

ja; er ist untrennbare präfix oder´

ja; also konntest du dich jetzt noch an diese situation erinnern aus dem unterricht´

ja; mhm

ah ja; kannst du dich auch erinnern was er dann gesagt hat wie er dich korrigiert hat´

ich muss nach dem verb akkusativ/vor dem ergänzung ergänzung/vor dem ergänzung akkusativ erklären; er hat/ ich habe gesagt die eltern haben schon früh selbstverständlich erzogen; hab ich gesagt und Lh4 hat mir gesagt muss man vor dem ergänzung akkusativ erklären

hat er denn das erzogen wohl auch korrigiert´

ich erinnere mich dass er nichts korrigiert hat

mhm; hören wir mal was er gemacht hat

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

also er sagt erzogen und richtig; hast du das wohl überhaupt gemerkt dass das eine korrektur sein sollte´

manchmal wenn man etwas korrigiert wurde unstabil; deshalb kann man nicht gut bemerken; ich habe nicht gewusst

ist dir gar nicht aufgefallen´

ich erinnere mich dass was passierte aber ich habe nicht/ich konnte nicht bemerken

die korrektur´

ja

lzSE: ja

EadS: ja

EadK: nein

BdK: ?

Bemerkungen: Die Lernerin wusste die korrekte grammatische Regel, glaubt aber nicht, dass sie die *recast* als Korrektur wahrgenommen hat.

Korrekturen 226a, 226b, 226c, 226d (26.10.99)

Le96: weil er **eine große name** und eine leitfigur in zellbiologie **ist**

Lh6:

kann ich ein name

sein´

Le96: er hat große name

gemacht mit seinen arbeit

Lh6:

hat einen großen namen

er hat sich einen

Lh6: **namen gemacht sich einen namen machen**

FT: Grammatik (zweimal); Lexikosemantik (zweimal)

KT: metalinguistisches Feedback/recast/explicite Korrektur (zweimal)

KZP: Äußerungsende (dreimal); unterbrechend

kzSE: nein (viermal)

Bemerkung: Die explizite Korrektur des Lehrenden fokussierte sowohl auf den lexikalischen Fehler (die Wahl des Verbes „sich machen“) als auch auf den grammatischen Fehler (die Wahl des richtigen Kasus).

Retrospektion (11.01.00, Le96)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

kann ich noch einmal hören´; so kompliziert

ja klar; hören wir es noch mal

(Korrektursequenz wird noch einmal bis zum Fehler vorgespielt)

ist das ganz grammatische sache oder ausdruck´

bist du also nicht ganz sicher was das sein könnte

ich erinnere mich dass mir Lh6 korrigiert hat weil ich diese/weil ich mich falsch ausgedrückt habe

aber was´

ich habe mich dann nächste stunde selber korrigiert im bereich das und das; eine große name im bereich; das fehlt; in diesem bereich gemacht

ja; hat sich einen großen namen

(unterbrechend) das ist glaube ich richtigen lösungen

hast du dir also noch gemerkt jetzt diese korrektur

also nächste stunde musste ich diese zusammen/zusammenfassung abgegeben und dann habe ich also richtig beschrieben im bereich; ich glaube das habe ich

und deswegen hast du dir das jetzt gemerkt´

mhm

da kannst du dich dran erinnern´

ja; das war fehler

ja, da können wir jetzt mal hören was sie gesagt hat

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

tja sie hat das eine große name korrigiert; genau wie du gesagt hast

mhm; mhm

fundest du das schlimm als korrektur´

nein; nicht mehr; in meine sprache/es war unlogisch so was zu sagen; sollte man sich ausdrücken oder einfach etwas bisschen verändern

lzSE:?

EadS: ja

EadK: ja

BdK: akzeptabel

Korrektur 227 (12.11.99)

Le85: ich glaube dass jeder mensch **ist kreativ kann kreativ sein**

Lh5: darf ich dich unterbrechen´

Le85: ich glaube dass jeder

Lh5: **ich glaube dass jeder mensch ist kreativ wo kommt das ist hin´**

Le85: mensch kreativ ist

FT: Grammatik

KT: metalinguistisches Feedback

KZP: unterbrechend

kzSE: ja

Retrospektion (19.01.00, Le85)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

ist da irgendwas was dir auffällt´; ich glaube dass jeder mensch ist kreativ

dass jeder mensch kreativ ist; die verb am ende soll sein; oder ich glaube dass jeder mensch kreativ sein kann und sowas; in jedem fall die verb ist nicht am ende

und es muss ans ende´

mhm

gut; kannst du dich noch an die stunde erinnern´

so ein bisschen

kannst du dich erinnern was Lh5 jetzt danach gesagt hat´

ich meine sie wiederholt wie es richtig ist oder sowas; dass sie hat das verbessert ohne mich direkt zum ansprechen; so was nachgeholt aber richtig oder so was

also das ganze richtig verbessert ohne dir direkt zu sagen dass das falsch ist

vielleicht; weiß ich nicht

also du weißt es auch nicht genau´

nein

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

sie hat mich direkt angesprochen; jetzt erinnere ich mich

hast du das damals dann wohl als korrektur empfunden´

wahrscheinlich; aber ich glaube dass ich immer solche fehler mache

war dir das wohl unangenehm´

nein; ich sprech täglich deutsch und in arbeit ziehen leute meistens sich zurück; dann macht mir niemand korrektur und so; dann werde ich meine fehler nicht verbessern und die leute ziehen sich einfach zurück und sind meistens gewohnt an meine sprache

lzSE: ja
EadS: ja
EadK: nein
BdK: akzeptabel

Korrektur 228 (12.11.99)

Le90: die können was bedeuten **zu** jemand oder nicht für jemand
 Lh5: für jemand

FT: Lexikosemantik
KT: recast
KZP: unterbrechend
kzSE: ja

Retrospektion (10.01.00, Le90)

(Korrektursequenz wird bis zu dem Fehler vorgespielt)

hast du das letzte verstanden´; ich hab ideen die können was bedeuten zu jemand oder nicht

zu jemanden

zu jemanden´

jetzt also zu jemand ist falsch

sondern zu jemanden´

zu jemanden

gibt es da eine regel dazu´

gibt es regel und zwar das ist akkusativ; ist das akkusativ´

mhm; akkusativ

und die deklination halt

und die deklination ja

aber bei mir nach wie vor; ich/ich lehn mich mehr an/an mein sprachinstinkt; obwohl das ändert sich jetzt; die tendenz ist jetzt dass ich mehr mitdenke; also dran denke wo ich das ausspreche; wie und was; also nach diesen regeln

konntest du dich denn jetzt eben wieder an die situation erinnern als du das gehört hast´

ja ich weiß ganz genau; ich weiß die stunde ganz genau

kannst du dich denn auch noch erinnern wie Lh5 das korrigiert hat´; was sie dann gesagt hat

die hat gesagt/die hat gesagt an jemanden; ich glaube die hat das gesagt direkt danach

direkt danach; mhm

ich glaube; weiß ich nicht mehr

bist du dir aber nicht ganz sicher´

bin ich mir aber nicht sicher ob ich noch was jetzt/oder war sie jetzt danach und dann ich wieder; weiß ich nicht; aber sie hat mich korrigiert

aber wie genau weißt du nicht´

weiß ich nicht ob das jetzt direkt kommt oder sag ich noch was und dann kommt das; zu jemanden sagt sie auf jeden fall glaube ich

ja dann hören wir uns das mal ganz kurz an was dann passiert

also ich hab für jemand gesagt ne´

zu jemanden hast du gesagt; zu jemand

mhm

und du meinst das heißt zu jemanden´

jemanden, ja; das sind eigentlich meine fehler; hauptsächlich

ja; pass mal auf

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

für jemand´

ja; für jemand beziehungsweise für jemanden; aber für ist das entscheidende

also für ist also richtig; zu ist nicht richtig

pass auf; ich spiele es noch mal ganz kurz

(Korrektursequenz wird noch einmal komplett vorgespielt)

jetzt ist natürlich die frage/meinst du dass du das damals überhaupt gemerkt hast dass das eine korrektur sein sollte´

das war glaube ich nicht sofort registriert; ich hab´s wiederholt und das ist ein prozess; ich finde das geht nicht so nach einmal; das muss irgendwie reingraviert werden; da muss auch eine vielleicht irgendwie bestimmte situation sein; muss nicht unbedingt der kurs sein; also so wie ich/ich hab viel mehr wo anders gelernt

also jetzt geht es um diese situation; ob du das überhaupt als korrektur bemerkt hast´

also sagen wir so; ich hab es nicht registriert richtig

du hast es einfach wiederholt...

wiederholt aber so dass das nicht richtig drinnen geblieben ist; so was musste noch zwei mal passieren dass ich das/bei für und zu

aber hast du die situation als unangenehm empfunden´

nee; nee

IzSE: nein

EadS: ja

EadK: nein

BdK: akzeptabel

Bemerkungen: Der Lerner hat die recast wahrscheinlich nicht als Korrektur wahrgenommen.

Korrektur 229 (12.11.99)

Le85: zum beispiel durch **die** malen

Lh5: durch **das** malen

FT: Grammatik

KT: recast

KZP: Äußerungsende

kzSE: nein

Retrospektion (19.01.00, Le85)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

bestimmt ist artikel falsch

mhm; meinst du´

welcher artikel ist für malen´; das malen; ist das richtig´

ja; das ist richtig

dann durch das malen; akkusativ

kannst du dich da auch noch dran erinnern'; an diese situation'

wahrscheinlich hat Lh5 dann wieder diese artikel verbessert

mhm; weißt du dann aber auch nicht genau was sie dann gesagt hat'

nein

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

also sie hat nur gesagt durch das malen

witzig; ich erkenne die fehler

hast du da wohl bemerkt dass das eine korrektur war'

ja; wahrscheinlich in diesem moment aber jetzt kann ich mich gar nicht so recht an das erinnern; an die situation oder so

und war das unangenehm'

wahrscheinlich nicht weil ich mich nicht erinnere

lzSE: ja

EadS: nein

EadK: nein

BdK: akzeptabel

Bemerkungen: Die Lernerin ist sich nicht sicher, ob sie die *recast* als Korrektur wahrgenommen hat.

Korrektur 230 (12.11.99)

Le94: ich hab mit diesen fotos versucht eine **still** zu zeigen; das ist schwer

Lh5:

was hast du gesagt

Le94: **still** ruhe stille stille stille

Lh5: still oder stühl **stille ruhe** **stille stille**

FT: Lexikosemantik

KT: recast

KZP: Äußerungsende

kzSE: ja

Retrospektion (20.01.00; Le94)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

ich hab mit diesen fotos so versucht eine still zu zeigen; ist da irgendwas was dir auffällt'

nein; nichts; ich weiß nicht

mhm; kannst du dich an die situation denn noch erinnern'

ja; kann ich

kannst du dich vielleicht auch noch erinnern was Lh5 gesagt hat' jetzt im anschluss

nein; nein

dann hören wir mal kurz

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

nicht still sondern stille

stille stille

ja; hast du das jetzt schon wieder vergessen dass das stille heißt'

ja; manchmal wechsel ich die beide wörter

ah; du verwechselst dann immer still und stille´

ja; manchmal; aber ab jetzt werde ich ganz deutlich merken

war diese situation als sie dich korrigiert hat unangenehm für dich´

nein; gar nicht

lzSE: nein

EadS: nein

EadK: nein

BdK: akzeptabel

Korrektur 231 (12.11.99)

Le94: ausstellung habe ich in korea schon einige **mals** gemacht hier in deutschland noch nicht

Lh5: einige **mal**

FT: Grammatik

KT: recast

KZP: unterbrechend

kzSE: nein

Retrospektion (20.01.00, Le94)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

ausstellung habe ich in korea schon einige mals gemacht

ein paar mals

ein paar mals meinst du´

vielleicht

hört sich das für dich gut an´

ja

kannst du dich denn noch daran erinnern dass ihr darüber gesprochen habt´

ein bisschen vielleicht

aber was Lh5 jetzt gesagt hat; kannst du dich auch daran erinnern´

gesagt

wie sie dich korrigiert hat´

nein; weiß nicht

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

sie hat nur ganz kurs gesagt einige mal; nicht einige mals

mhm

ja; meinst dass du das damals gemerkt hast dass sie dich da korrigieren wollte´

doch habe ich damals gemerkt; ich hab so geglaubt bei einem gespräch so kleine fehler nicht so wichtig; inhaltliche sache sind wichtiger als fehler finde ich

aber behält man diese korrekturen vielleicht auch nicht so wenn man meint dass der inhalt wichtiger ist´

ja zum beispiel ich habe immer/ich mache immer gewöhnliche fehler; immer die gleiche; aber wenn jemand mich jedes mal so meine fehler aufmerksam macht dann werde ich irgendwann mal so nie wieder solche fehler machen

war das dann für dich unangenehm wenn sie das dann so korrigiert´

gar nichts; nee

lzSE: nein

EadS: ?

EadK: nein

BdK: akzeptabel

Bemerkungen: Der Lerner sagt zwar, dass er glaubt die *recast* als Korrektur empfunden zu haben, aber Zweifel sind angebracht, da er sich nach seinen Angaben an die Korrektur selbst nicht erinnern kann und sich auch nicht sicher ist, ob er sich an die Situation allgemein erinnern kann.

Korrektur 232 (12.11.99)

Le85: aber wenn du dich irgendwann entscheidest was zu verkaufen melde dich bei mir ich

Le85: habe interesse **auf** einem foto

Lh5: interesse **an** einem foto

FT: Lexikosemantik

KT: recast

KZP: Äußerungsende

kzSE: nein

Retrospektion (19.01.00, Le85)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

also wenn du dich irgendwann entscheidest was zu verkaufen melde dich bei mir; ich habe interesse auf einem foto

ja wieder so diese/diese verb ist nicht am ende; ich interessiere auf einem foto; nee ich interessiere mich für ein foto

ah; du meinst interesse haben ist nicht richtig'

doch; aber am ende soll das haben sein oder'; wenn du dich irgendwann entscheidest; was habe ich gesagt'

wenn du dich irgendwann mal entscheidest was zu verkaufen dann melde dich bei mir; ich habe interesse auf einem foto

(Korrektursequenz wird noch einmal bis zum Fehler vorgespielt)

entscheiden würdest; zukunft

mhm; was meinst du'

wenn du dich entscheiden würdest dann kannst du dich bei mir melden da ich viel interessiert auf deinen fotos/auf ein bild

kannst du dich da noch dran erinnern'

doch das weiß ich haargenau; wir haben die fotos gesehen; aber jetzt ob das Lh5 mich verbessert oder nicht das kann ich nicht sagen

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

nicht interesse auf einem foto sondern interesse an einem foto

das präposition; und artikel; einen; einem

also das ist dir eben nicht mehr aufgefallen dass das falsch sein könnte; auf einem foto; das klang richtig für dich

ja das schon; aber die zukunft oder so

das hattest du jetzt eher gedacht dass da was falsch ist

mhm

mhm; aber es ging jetzt um das auf; nicht interesse auf sondern interesse an; hast du das wohl damals bemerkt dass das eine korrektur war´

ja; damals wahrscheinlich schon; man so gesagt aber irgendwie

nicht behalten

nee

jetzt frage ich nochmal war das unangenehm´

nein

lzSE: nein

EadS: ja

EadK: nein

BdK: akzeptabel

Bemerkungen: Die Lernerin ist sich nicht sicher, ob sie die *recast* als Korrektur empfunden hat.

Korrektur 233 (23.11.99)

Le82: ich bin nicht einverstanden **dazu** eh weil eh damit weil auf diese weise

Lh6: **damit**

FT: Lexikosemantik

KT: recast

KZP: unterbrechend

kzSE: ja

Korrektur 234 (23.11.99)

Le98: in der geschäfte ja

Lh6: in den geschäften

FT: Grammatik

KT: recast

KZP: Äußerungsende

kzSE: nein

Retrospektion (10.01.00, Le98)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

in der stadtmitte...

in der stadtmitte habe ich mehrere mal problem haben

ja; und deine letzte bemerkung; hast du die verstanden´; warte ich spiel sie dir nochmal vor

ich kann nicht alles verstehen

(Korrektursequenz wird noch einmal bis zum Fehler vorgespielt)

in der geschäfte...

in den geschäfte; nein in dem geschäfte; moment; das geschäft; die geschäften

aber du weißt jetzt ungefähr was falsch ist´

ich kann nicht bemerken vielleicht; ich kann nicht gut verstehen vielleicht

also du hast gesagt in der geschäfte

mmh ja; in der geschäfte ja; in/weil es ist falsch; ja in den geschäfte

in den geschäfte

mhm; ist pluralform

mmh; gibt es da/gibt es da eine regel warum in den geschäfte´

in plus dativ und zwar das geschäft/nicht das geschäft als singular benutzen/benutz ich nicht sondern die pluralform von geschäfte

und sonst in plus dativ

ja; plus dativ und dann der bestimmten artikel ändert sich in den

in den´

in den

ja; in den geschäfte´

in den geschäfte; dachte ich so

ja

ist das auch falsch´

das ist jetzt gar nicht so wichtig ; kannst du dich denn an die situation allgemein noch erinnern´ ; als du das jetzt gehört hast konntest du dich da noch dran erinnern oder war das jetzt wieder ganz neu für dich was ich dir jetzt vorgespielt habe´

nein; nein es ist nicht neu; ich meine ganz im kontext

im ganzen kontext genau; konntest du dich wieder dran erinnern´

ja ja ja; wir haben über vorurteile gesprochen und zwar das für/gegen vorurteil/gegen die ausländer in deutschland und wir haben eigene erfahrungen erzählt

und kannst du dich auch erinnern wie Lh6 korrigiert hat´

nein

das nicht´

nein

so jetzt spiel ich dir das nochmal vor was Lh6 so gesagt hat oder was sie gemacht hat

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

also sie hat einfach nur gesagt in den geschäften

mhm

hast du das damals wohl überhaupt als korrektur empfunden oder war das für dich vielleicht gar keine korrektur´ weil du hast gesagt in der geschäfte und sie hat dann gesagt...

in den geschäften

ja sie hat dann gesagt in den geschäften und dann ging es weiter; ob du da überhaupt gemerkt hast dass du da korrigiert wurdest´

ja vielleicht gemerkt; schwer zu sagen; manchmal bemerke ich selbst oder bemerkt die leute/ach ja sie oder er korrigiert mein satz jetzt; manchmal bemerke ich nicht weil ich vielleicht konzentriert auf/weil ich mich auf mein denken konzentriere

das heißt du bist dir nicht ganz sicher ob du das damals überhaupt bemerkt hast´

nein nicht sicher; aber vielleicht nicht bemerkt glaube ich

das heißt du hast das vielleicht gar nicht so als korrektur empfunden´

es ist schwer; manchmal bemerke ich

es geht jetzt eigentlich nur um diesen fall

in diese fall nein

wahrscheinlich hast du es nicht bemerkt´

nein

lzSE: nein

EadS: ja

EadK: nein

BdK: ?

Bemerkungen: Die recast wurde von der Lernerin nicht als Korrektur wahrgenommen.

Korrektur 235 (23.11.99)

Le95: ja auch bei **der** zollamt ja
Lh6: **beim** zollamt

FT: Grammatik

KT: recast

KZP: unterbrechend

kzSE: nein

Retrospektion (11.01.00, Le95)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

ist da irgendwas falsch'; du sagtest bei der zollamt

bei der zollamt hat der beamte unsere verpackung ausmachen lassen/ausmachen gelassen

mhm; also bei der zollamt hat der beamte eure verpackung ausmachen gelassen

ja; denn es gibt insgesamt sechs chinesen die viel vorne auch so gemacht und ich und mein freund/ja er hat befiel/ich glaube er hat uns befohlen; mussten wir machen

ja; kannst du dich an diese situation im unterricht noch erinnern'

ja; ich habe erzählt

kannst du dich dran erinnern wie du das erzählt hast'

mhm

ja; kannst du dich dran erinnern was falsch gewesen ist'; irgendwas muss Lh6 doch korrigiert haben

ich weiß nicht wie soll ich den arbeiter auf/bei der zollamt nennen; ich sagte arbeiter und dann sagte Lh6 beamte

aha; das ist ja interessant; noch vielleicht irgendwas was du noch weißt'

es gibt bestimmt noch viele aber ich kann mich nicht erinnern

okay; ich spiel dir jetzt mal vor was passiert ist

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

beim

genau beim; fandest du die korrektur unangenehm'

war gut; beim schreiben mache ich solche fehler nicht aber beim sprechen/ja es gibt solche fehler; schreiben gibt es viel zeit zum überlegen aber beim sprechen muss man ganz viel ganz schnell äußern

lzSE: nein

EadS: ja

EadK: nein

BdK: akzeptabel

Bemerkungen: Die Lernerin glaubt, dass sie diesen Fehler im schriftlichen Modus nicht gemacht hätte, da sie dort mehr Zeit zum Nachdenken gehabt hätte.

Korrektur 236 (23.11.99)

Le95: dann sagte er wir sollte der koffer **ausmachen** aufmachen
Lh6: **aufmachen**

FT: Lexikosemantik
KT: recast
KZP: unterbrechend
kzSE: ja

Retrospektion (11.01.00, Le 95)

(Korrektursequenz wird bis zu dem Fehler vorgespielt)

ihr solltet den koffer ausmachen´

mhm; wir sollte der koffer ausmachen

mhm; und jetzt sagt Lh6

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

das heißt nicht ausmachen sondern aufmachen

das ist gerade/ das wort ausmachen und aufmachen/die bedeutung ist ganz das gegenteil zu chinesisch; aufmachen ist im chinesischen das gegenteil

ist das was bei uns ausmachen ist

ja; und ausmachen ist für uns aufmachen

ah; deswegen verwechselst du das immer´

ja; in china auch habe ich solche fehler gemacht; der lehrer sagte du sollst die lampe/diese schalter ausmachen

und du sagst aufmachen

(lachend) aufmachen

weil das im chinesischen genau die umgekehrte bedeutung hat

ja

und deswegen hast du es jetzt eben wahrscheinlich wieder falsch gesagt

den fehler mache ich jetzt auch; wenn ich das wort sage muss ich mal überlegen was soll ich sagen; ausmachen oder aufmachen

ja; fandest du die korrektur von Lh6 unangenehm´

schon; ja schon gut

war gut oder nicht gut´

war gut

ist also nicht schlimm wenn sie dann sagt aufmachen´

nein; ich glaube dies mal hat sie mir einen tiefen eindruck gemacht; aufmachen den fehler machte ich immer

lzSE: nein

EadS: ?

EadK: ?

BdK: akzeptabel

Bemerkungen: Die Lernerin glaubt, dass dieser Fehler auf den Transfer aus ihrer L1 (chinesisch) zurückzuführen ist; dort haben die betreffenden Verben (aufmachen vs. ausmachen) die genau gegenteilige Bedeutung wie im Deutschen.

Korrektur 237 (23.11.99)

Le80: es ist so viele wörter **auf dem** fernsehen eh die französisch sind die werbungen

Lh6:

im

Le80: im fernsehen

Lh6: fernsehen

FT: Lexikosemantik
KT: recast
KZP: unterbrechend
kzSE: ja

Retrospektion (12.01.00, Le80)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

so viele wörter auf dem fernsehen die französisch sind die werbungen; ist da irgendwas falsch´

ich überlege aber heute würde ich das selbe sagen; (überlegt weiter) satzbau nee´

satzbau meinst du vielleicht

die französisch für die werbungen; für die; akkusativ

bist du dir nicht ganz sicher was es sein könnte´

für mich gibt es keinen fehler

okay; kannst du dich denn an die situation noch erinnern´

ja ein bisschen aber nicht so ganz

und du weißt dann auch nicht was Lh6 korrigiert hat´

nein; weiß nicht

dann spiel ich es noch einmal vor

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

also nicht auf dem fernsehen

im fernsehen

sondern genau im fernsehen; hast du wohl damals bemerkt dass das so korrigiert wurde´

ich habe es bemerkt aber es sieht aus als ob ich nicht aufgepasst auf diesen fehler; aufgepasst habe/auf dem korrektur meine ich; ich hab im fernsehen wiederholt aber ja

es reichte vielleicht nicht; weil es klang ja jetzt für dich immer noch normal

ich finde also ja/es ist als ob ich diese fehler gefunden habe wie als ob es nicht so wichtig war; also andere fehler vielleicht hätte ich den ganzen satz noch mal wiederholt oder so; und ich konnte das noch heute noch mal falsch wiederholen; weil wenn ich das von französisch auf deutsch übersetze nehme ich auch diese auf dem fernsehen

ist das im französischen auf dem fernsehen´

mhm; also a la télé und ich würde sagen auf deutsch auf; im fernsehen heißt es dans la télé; das ist überhaupt nicht gut; ja deshalb ist es schwer für mich diese fehler zu korrigieren

verstehe; eine frage hätte ich noch; war das für dich vielleicht unangenehm so eine korrektur´

nein; nein das ist gut

lzSE: nein

EadS: ja

EadK: nein

BdK: akzeptabel

Bemerkungen: Die Lernerin hat die recast wahrscheinlich schon als Korrektur empfunden, ist sich aber nicht sicher; es könnte sich nach Meinung der Lernerin um einen Transferfehler aus der L1 (französisch) handeln.

Korrektur 238 (23.11.99)

Le96: was ist der sinn einer **traumdeutungen** einer **traumdeutungen**

Lh5:

einer traumdeutung

Lh5: das andere ist ja plural

FT: Grammatik**KT: explizite Korrektur****KZP: Äußerungsende****kzSE: nein****Retrospektion (11.01.00, Le96)**

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

das war jetzt ein bisschen schlecht zu verstehen; du hast gesagt worin liegt der sinn einer traumdeutungen; dann hast du es nochmal wiederholt; einer traumdeutungen

(Korrektursequenz wird noch einmal bis zum Fehler vorgespielt)

traumdeutung; das ist singular

nicht traumdeutungen

ja plural; und dann das ist überhaupt falsch zu sagen; deutungen ja plural

aber es muss heißen...

im singular

nämlich traumdeutung

ja

ja ist richtig; hast du also den fehler erkannt; weil es singular ist; kannst du dich überhaupt an die situation noch erinnern; so im nachhinein´

nein

kannst du dich denn erinnern was Lh5 gesagt hat oder wie sie korrigiert hat´

nein; nicht mehr

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

meinst du dass du das damals überhaupt so als korrektur bemerkt hast´

also das war mir bewusst dass ich falsch gesagt habe; aber vielleicht war mir nicht bewusst was ich sagen sollte; was richtig ist; vielleicht; ich weiß nicht; ich denke so; ich bin nicht immer sicher was ich/was man eigentlich als richtig sagen sollte

und die frage jetzt als Lh5 dich korrigierte; hast du das wohl gemerkt dass das eine korrektur ist´

ja ja; aber von mir kann ich nicht sofort die richtige sagen

war das für dich unangenehm dass sie das korrigiert hat´

nee; absolut nee; ich bin immer dafür; das finde ich gut weil ich selber nicht merke; wenn mir noch niemand was sagt es ist noch schlimmer

lzSE: ja**EadS: nein****EadK: nein****BdK: akzeptabel****Bemerkungen: Die Lernerin glaubt, dass sie die recast als Korrektur wahrgenommen hat.****Korrekturen 239a, 239b (23.11.99)**

Le88: herausgeberin seiner gesammelter werke

gesammelter werke

Lh5:

seiner

gesammelten

Lh5: werke

FT: Grammatik (zweimal)

KT: Elizitierung/recast

KZP: Äußerungsende (zweimal)

kzSE: nein (zweimal)

Retrospektion (11.01.00, Le88)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

herausgeberin seiner gesammelter werke; ist da irgendwas falsch für dein empfinden´

ja; glaube schon

aber was´; warte mal

(Korrektursequenz wird noch einmal bis zum Fehler vorgespielt)

herausgeberin seiner gesammelter werke

ja

hört sich gut an´

mmh; seiner gesammelten werke´

oh; hört sich vielleicht noch besser an; warum seiner gesammelten vielleicht´

ah/weil/das ist/diese deklination wenn unbestimmte artikel gibt; ein oder possessivpronomen; oder ja oder kein steht; dass am nominativ und am akkusativ das hat die endungen von starkes deklination und dazwischen kommen die von schwache deklination

ja; und deswegen muss das jetzt hier gesammelten...

ja; gesammelten

kannst du dich noch überhaupt an diese situation erinnern oder war das jetzt wieder ganz neu für dich´

ja nicht ganz neu aber ich habe es schon vergessen

kannst du dich noch erinnern was Lh5 gesagt hat oder wie sie da was korrigiert hat´

nee

das weißt du nicht mehr

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

meinst du dass du gemerkt hast dass das eine korrektur sein sollte´

ja schon

war das für dich unangenehm´

das war gar nicht schlimm; wir machen alle fehler; das muss korrigiert werden sonst diese kurs das hat keinen sinn

lzSE: ?

EadS: nein

EadK: nein

BdK: akzeptabel

Bemerkungen: Die Lernerin konnte die grammatische Regel korrekt benennen.

Korrektur 240 (26.11.99)

Lh5: hast du in deinem leben schon mal ne prüfung gemacht´ **viele** wo denn´

Le 82:

viel

FT: Grammatik
KT: recast
KZP: Äußerungsende
kzSE: nein

Retrospektion (19.01.00, Le82)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

das war jetzt wirklich ganz kurz; hast du in deinem leben schon mal ne prüfung gemacht und du sagst viel

ja viele

viel

viele prüfungen

ah; warum viele und nicht viel´

weil zum beispiel viel sage ich wenn es zum beispiel ein gefühl ist; zum beispiel wenn ich ein qualität beschreiben will nicht quantität; viele sind etwas zahlbares/ist etwas zahlbares; zum beispiel wieviel prüfungen ich habe gemacht

konntest du dich jetzt noch an die situation erinnern´

Lh5 hat gefragt wie läuft bei uns überhaupt diese ausbildungssystem; wie/was für ein studium habe ich durchgeführt; wieviel prüfungen pro semester habe ich bestanden; ja das waren fünf oder vier prüfungen pro semester; und zum beispiel bei uns gibt es/vor der prüfung gibt es eine bestimmte zeit in der man für diese prüfungen vorbereitet/vorbereiten kann

weißt du denn was sie gesagt hat´; wie sich dich korrigiert hat´

nein; ich erinnere mich nicht

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

also einfach nur viele wo denn; meinst du dass du das damals gemerkt hast dass sie dich damit korrigiert hat´

nein

meinst du nicht

nein

warum hast du das vielleicht gar nicht gemerkt´

ich weiß nicht; diese fehler/solche fehler mache ich oft und (zögert)

mhm; war dir diese situation irgendwie unangenehm´

nein nein nein überhaupt nicht; ganz normale situation

lzSE: ja

EadS: ja

EadK: nein

BdK: akzeptabel

Bemerkungen: Der Lerner konnte die grammatische Regel korrekt benennen; er glaubt nicht, dass er die *recast* als Korrektur wahrgenommen hat.

Korrektur 241 (26.11.99)

Le88: **in schule´ ja´**

Lh5: **in der schule**

FT: Grammatik
KT: recast
KZP: Äußerungsende

kzSE: nein

Retrospektion (11.01.00, Le88)

(Korrektursequenz wird bis zu dem Fehler vorgespielt)

also an der schule oder´; ich weiß nicht

in schule

in der schule oder so

ist das für dich kein unterschied´

ich weiß nicht einfach jetzt

in schule klingt richtig´

in der schule kann man auch sagen

kannst du dich erinnern was Lh5 gesagt hat´

nein

weißt du nicht; ja hören wir mal

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

die frage ist natürlich ob du das überhaupt gemerkt hast dass sie das korrigiert hat; ob

dir das überhaupt aufgefallen ist

ah ich kann das jetzt nicht sagen weißt du

das ist schon so lange her

ja

lzSE: ja

EadS: ?

EadK: nein

BdK: ?

Bemerkungen: Die Lernerin kann nicht genau sagen, ob sie die *recast* als Korrektur wahrgenommen hat.

Korrektur 242 (26.11.99)

Le83: am ende jedes **jahr** eh müssen wir ehm ja ende jedes jahres

Lh5: **ende jedes jahres wir üben gerade den genitiv**

Le83: müssen wir ein modeschau präsentieren

FT: Grammatik

KT: explizite Korrektur

KZP: unterbrechend

kzSE: ja

Retrospektion (18.01.00, Le83)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

war nicht viel; am ende jedes jahr

am ende des jahres oder´; am ende des jahres mussten wir eine prüfung schreiben

warum jetzt am ende des jahres´; gesagt hast du am ende jedes jahr

ja weil des jahres klingt richtig

klingt richtig´

ja

tja kannst du auch noch eine regel dazu sagen´; oder klingt es nur richtig´

es klingt richtig und auch des jahres ist genitiv; am ende mit das genitiv

aha; kannst du dich denn noch an die situation erinnern´; jetzt wo du das so hörst

ja kann ich; weil ich habe nicht so viel in unsere stunden gesprochen

nicht´

nein nicht; und wenn ich was gesagt habe dann erinnere ich mich an das ganz genau

kannst du dich auch noch erinnern was Lh5 gesagt hat oder wie sie korrigiert hat´

nein

das nicht´

das nicht

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

also sie sagte ende jedes jahres wir üben gerade den genitiv

mhm

hast du das wohl bemerkt dass sie dich korrigiert hat´

ja hab ich weil ich habe das wiederholt; und es ist wichtig dass man die fehler wiederholt weil

das bringt sonst nichts; wenn zum beispiel die lehrerin sagt nur jedes jahres und ich sage dann

ja wir haben ein prüfung gemacht oder sowas dann ich habe das/ich habe dabei nichts gelernt

hast du das irgendwie als unangenehm empfunden wenn du so korrigiert wirst´

nein; ich finde das gut; ich finde und ich finde immer noch dass wir nicht so viel korrigiert

sind; das wäre für mich besser wenn ich mehr korrigiert

werden würde

genau; werden würde

also du findest das nicht unangenehm´

nein; das muss sein; denn sonst woher soll ich das wissen; ich erinnere mich nicht an jede

fehler und ich gehe nicht nach hause und ich gucke das nicht nach; und wenn ich direkt an

diese stelle korrigiert werden würde/ja dann habe ich das

lzSE: ja

EadS: ja

EadK: nein

BdK: akzeptabel

Bemerkungen: Die Lernerin kann die grammatische Regel korrekt benennen; sie glaubt dass sie die recast als Korrektur wahrgenommen hat.

Korrektur 243 (26.11.99)

Le93: wenn du zum beispiel musik studierst und dann musst du unbedingt jedes semester

Le93: **eine neue** programm machen

Lh5:

mhm **ein neues** programm machen

FT: Grammatik

KT: recast

KZP: unterbrechend

kzSE: nein

Retrospektion (11.01.00, Le93)

(Korrektursequenz wird bis zu dem Fehler vorgespielt)

wenn du musik studierst dann musst du unbedingt jedes semester eine neue programm machen; hast du den fehler erkannt´

(zögert)

willst du nochmal hören´; komm

(Korrektursequenz wird noch einmal bis zu dem Fehler vorgespielt)

ist da irgendwas´

nee ich weiß genau dass solche redewendungen zum beispiel wenn du geht es nicht; braucht man mit man; mit man ausdrücken; wenn man oder wenn jemand musik studiert braucht jemand oder braucht man; ja ich weiß das; das ist schnelle gerade übersetzung; deswegen bei uns kann man so sagen wenn du zum beispiel; ja

hören wir mal kurz was da passiert ist

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

ein neues programm; ich meine nicht ein programm sondern neue programme

aber gesagt hast du ein neue programm ne´; pass auf

(Korrektursequenz wird noch einmal komplett vorgespielt)

ein neues programm oder die neuen/die neuen programmen

genau; Lh5 hat dann gesagt ein neues programm

ja; das war falsch

hast du gemerkt dass das eine korrektur sein sollte oder merkt man das nicht´; so im nachhinein

nein ich habe gemerkt natürlich; aber ich brauche das und zum beispiel wenn ich mit deutschsprachige leute spreche und bitte ich immer dass die mir korrigieren ja

aber hast du das wohl in dem augenblick gemerkt dass das korrigiert wurde oder nicht´

ich habe gemerkt aber ich glaube nicht sehr gut; ja und besser wenn ich zum beispiel nach korrektur/die korrektur´

nach der korrektur

nach der korrektur noch einmal...

das wiederholst´

ja ja das brauche ich; aber das habe ich nicht gemacht; ich weiß genau ich habe nicht gemacht

lzSE: nein

EadS: ?

EadK: ?

BdK: ?

Bemerkungen: Die Lernerin vermutete den Fehler an einer anderen Stelle; sie glaubt, dass sie die *recast* als Korrektur empfunden hat.

Korrektur 244 (26.11.99)

Le93: nicht ein sondern zwei drei und am **ende jahr**

am ende

Lh5:

am ende des jahres genitiv

Le93: des jahres

FT: Grammatik

KT: explizite Korrektur

KZP: unterbrechend

kzSE: ja

Retrospektion (11.01.00, Le93)

(Korrektursequenz wird bis zu dem Fehler vorgespielt)

am ende...

am ende des jahres

am ende jahr hattest du gesagt

ja

und warum jetzt am ende des jahres´

oh; am ende des jahres gibt es klassenarbeit (Interviewer unterbricht)

gibt es da eine regel´

am ende des jahres das ist feste redewendung

mhm; hast du da/okay hast du das als korrektur dann wohl empfunden´; sie hat dich dann ziemlich schnell unterbrochen glaube ich

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

am ende des jahres also genitiv hat sie dann gesagt

ja; hat sie gesagt

ja und du hast das dann wiederholt

ich´

ja; pass auf

(Korrektursequenz wird noch einmal komplett vorgespielt)

ja also du hast dann am ende des jahres wiederholt; dann einfach

ja, ich wiederhole und dann geht es viel besser

meinst du besser ist es´

ja natürlich; das ist viel viel besser und immer besser

kannst du dich denn noch an die situation erinnern´; insgesamt jetzt an diese situation

(Le zögert lange)

eigentlich nicht´

nee

bei Lh5 in dieser stunde´

nee; ich kann erinnern aber nicht sicher

mhm

nicht genau; und mein problem ist weil ich zuerst sage und dann denke und das ist mein problem; ich brauche zeit; wenn ich habe zeit und dann denke und dann sage ich viel besser; spreche ich nicht sage; sagen reden viel besser als zum beispiel spontan

lzSE: ja

EadS: nein

EadK: nein

BdK: ?

Bemerkungen: Die Lernerin kann die grammatische Regel nicht korrekt benennen; Lernerin glaubt, dass sie weniger Fehler machen würde, wenn sie beim Sprechen mehr Zeit zum Nachdenken hätte.

Korrektur 245 (26.11.99)

Le93: akademische konzert gibt es in **musikkinderschule**

Lh5:

kindermusikschule

Le93: kindermusikschule ja

FT: Lexikosemantik
KT: recast
KZP: Äußerungsende
kzSE: ja

Retrospektion (11.01.00, Le93)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)
 kindermusikschule; ja das weiß ich; das heißt kindermusikschule;

du hast gesagt musikkinderschule

ja

das hast du jetzt ganz schnell gemerkt

ich habe gesagt zuerst...

pass auf

(Korrektursequenz wird noch einmal bis zum Fehler vorgespielt)

musikkinderschule

ja das ist falsch; total falsch; weil es auf russisch auch kindermusikschule; das ist total falsch

du weißt auch nicht warum du das falsch gemacht hast; kannst du dich erinnern was Lh5 dann gemacht hat´

oh nein

weißst du nicht was jetzt kommt oder so´; dann können wir das nochmal ganz kurz hören

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

also sie hat es dann so korrigiert und du hast es auch noch einmal wiederholt

(Korrektursequenz wird noch einmal komplett vorgespielt)

hast du das wohl gemerkt dass das eine korrektur sein soll´

ja natürlich hab ich gemerkt

schon; weil du hast das dann auch wiederholt

ja

und war das irgendwie unangenehm die situation wenn du so korrigiert wirst´; oder ist das okay´; findest du das unangenehm im unterricht

ich finde/nein das ist nicht peinlich; alle machen die fehler alle; das ist deutschkurs sprachkurs und das brauchen wir alle; in diese situation war/dieses gespräch war über meine interesse; deswegen war ich sehr/nicht spannung/es war sehr interessant für mich; und solche bemerkungen korrekturen das waren für mich nicht peinlich

das ist also okay´

ja; wenn ich zum beispiel über etwas anderes das ich nicht sehr gut kenne spreche und jemand korrigiert mich dann fühle ich mich nicht sehr gut; nicht immer gut

mhm; aber wenn du das thema gut kennst...

ja natürlich; ich fühle mich sehr wohl; ich spreche mit vergnügen und ja das stört mich nicht; das hilft nur

lzSE: ja

EadS: ?

EadK: nein

BdK: akzeptabel

Bemerkungen: Die Lernerin glaubt, dass sie die *recast* als Korrektur wahrgenommen hat.

Korrektur 246 (26.11.99)

Le87: ich muss zeigen wie ich zu diese idee gekommen **habe** ja bin danke
 Lh5: **bin**

FT: Grammatik

KT: recast

KZP: unterbrechend

kzSE: ja

Retrospektion (20.01.00, Le87)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

diese werke bedeutet; wie ich zu diese idee gekommen habe

ah; wie bekomme ich diese idee' (zögert)

(Korrektursequenz wird noch einmal bis zum Fehler vorgespielt)

habe ich falsch gesagt ja; zu diese idee gekommen; das ist falsch

sondern...

wie ich diese idee bekommen habe

ah; wie ich diese idee bekommen habe

mhm

kann man das auch mit zu sagen'; wie ich zu diese idee gekommen

glaube ich nein; nee

also das zu weg oder...

na ja eigentlich dachte ich dass gibt es solchen funktionsverb; zu diesen gedanken kommen;

und dann dachte ich vielleicht zu diese idee kommen ist auch richtig; aber das ist falsch ja

aha; du glaubst das ist falsch

ja das ist falsch

sondern es heißt nur diese idee bekommen oder was hast du gesagt'

ja wie diese idee bekommen

habe; mhm; kannst du dich noch an die situation erinnern'

ja; ja schon

kannst du dich auch noch erinnern was oder wie Lh5 jetzt korrigiert hat'

mmh; ja damals fragte Lh5/ja wir diskutierten damals über prüfung und fragte Lh5 welche

prüfungen kennen sie und dann diskutieren wir

aber was sie jetzt in dieser situation gesagt hat; was sie dann direkt im anschluss

korrigiert hat; weißt du das auch noch'

nee; ich habe vergessen

ja pass auf

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

bin

bin; ja genau; bin; sein

jetzt ist es dir wieder klar oder'; weil du es eben nicht gesagt hast

jetzt wieder klar aber vielleicht vergesse ich es wieder

hattest du vergessen'

mhm; ja; wenn ich das nicht oft benutze

hattest du da in der situation bemerkt dass sie dich korrigiert hat'

ja; aber einfach wieder vergessen; vielleicht bei schreiben bemerkt/kann ich solche fehler

bemerken aber bei sprechen habe ich nicht so viel zeit zu denken ob ich sein oder haben

gebrauche und so; bei schreiben kann ich solchen fehler bemerken glaube ich

war das für dich unangenehm dass sie das korrigiert hat in der stunde'

nein nein; das war nicht schlimm; kein problem; das stört mich einfach nicht

lzSE: nein

EadS: ja

EadK: nein

BdK: akzeptabel

Bemerkungen: Die Lernerin hat die *recast* wahrscheinlich als Korrektur wahrgenommen; sie glaubt auch, dass in mündlicher Interaktion zu wenig Zeit für *monitoring* vorhanden ist um solche Fehler zu vermeiden.

Korrektur 247 (29.10.99)

Le107: je schneller **fahren die autos** desto höher ist der benzinverbrauch

Lh8

war das richtig'

aL: je schneller die autos fahren desto höher ist der benzinverbrauch

FT: Grammatik

KT: metalinguistisches Feedback

KZP: Äußerungsende

kzSE: nein

Gedächtnisprotokoll der Retrospektion vom 19.01.00, erstellt ca. 20 Minuten nach der Retrospektion mit Le107

Le107 hat den Fehler nicht identifizieren können; sie hielt den Satz für fehlerfrei; sie hatte keine Erinnerung an die Situation im Allgemeinen und die Korrektur im Besonderen; die Korrektur war ihr nicht unangenehm; im Anschluss an die eigentliche Retrospektion erwähnte Le107, dass sie vermutet hatte, dass der Fehler mit der Verbstellung zu tun hat, aber sie hat es nicht gesagt, weil sie sich nicht sicher war.

lzSE: nein

EadS: nein

EadK: nein

BdK: akzeptabel

Bemerkungen: Die Lernerin äußerte nach der Retrospektion die Vermutung, dass der Fehler im Bereich der Verbstellung sein könnte, sagte aber nichts, weil sie sich nicht sicher war.

Korrekturen 248a, 248b (29.10.99)

Le114: je **mehrere** probleme jemand hat desto schlechter studiert er **je mehrere**

Lh8:

ja nochmal

Le114: probleme

je mehr probleme jemand hat desto schlechter

Lh8

stop

je mehr

aL:

je mehr

Le114: studiert er

FT: Grammatik (zweimal)

KT: metalinguistisches Feedback/recast

KZP: unterbrechend/Äußerungsende

kzSE: nein; ja

Retrospektion (17.01.00, Le114)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

je mehrere probleme jemand hat desto schlechter studiert er sollte das heißen; fällt dir da was auf´

je mehrere probleme man hat mmh

scheint dir erstmal nichts aufzufallen oder doch´

nein; je mehrere probleme man hat

desto schlechter studiert man

desto schlechter studiert man

hört sich also alles gar nicht so schlecht an meinst du

ich weiß ich habe probleme mit dieser konstruktion

kann du dich denn so an diese situation erinnern´; an diese stunde

ja ich glaube schon; wir haben grammatik von diesem grammatikbuch gemacht; die übungen aus diesem grammatikbuch gemacht

aber weißt du jetzt auch noch was Lh8 dann korrigiert hat wahrscheinlich

nein; keine ahnung

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

je mehr

je mehr und nicht mehrere

kannst du dich erinnern ob du die korrektur als unangenehm empfunden hast in dieser situation´

nein; also ich möchte lieber korrigiert werden damit ich diese fehler nicht mehr mache aber/ja

ich kann nicht alles im kopf behalten; wie gesagt mit dieser konstruktion habe ich probleme;

ich denke normalerweise merke ich wenn ich korrigiert werde aber an diesem tag habe ich das

nicht gemerkt; manchmal denkt man dass etwas/man hat im kopf dass etwas richtig ist und

obwohl man vielleicht ein- oder zweimal korrigiert wird dann vergisst man immer noch; man

muss so mehr wiederholen oder öfter mal korrigiert werden um das zu behalten

lzSE: ?

EadS: ja

EadK: nein

BdK: akzeptabel

Korrektur 249 (29.10.99)

Le109: je fleißiger ein schüler gearbeitet **desto ein** besseres zeugnis erhält er

Lh8: **fast richtig**

Lh8: **wenn ihr oben die beispielsätze richtig gelesen hättet; nicht desto eine höhere miete**

Lh8: **zahlen wir sondern eine desto höhere miete zahlen wir; wie müsste das bei dir jetzt**

Le109: ein desto besseres zeugnis erhält er

Lh8: **heißen´**

FT: Grammatik
KT: metalinguistisches Feedback
KZP: Äußerungsende
kzSE: ja

Retrospektion (17.01.00, Le109)

(Korrektursequenz wird bis zu dem Fehler vorgespielt)

je fleißiger ein schüler gearbeitet hat desto ein besseres zeugnis erhält er; fällt dir da irgendwas auf´

nein; nein ich habe keine ahnung; ich weiß nicht; wenn was falsch ist dann ist das immer noch falsch; also ich werde das immer noch falsch sagen

aha; kannst du dich denn an die situation noch erinnern´; an die stunde´

eigentlich nicht; ich würde sagen ich behalte sehr wenig von Lh8

kannst du dich denn erinnern was er dann da korrigiert hat´

nein

dann hören wir uns das jetzt mal an was danach passiert ist

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

ein desto besseres zeugnis erhält er; also nicht desto ein sondern ein desto; aber das ist dir im nachhinein gar nicht aufgefallen´

nein; weil ich das anders gelernt habe

wo´

ich weiß nicht; in england; weiß ich nicht; ich könnte das nicht sagen

aber du bist dir ganz sicher dass du es anders gelernt hast

ja; das war immer komma desto und dann alles andere und wahrscheinlich ist das so dass ich das einfach/ja immer noch zusammen

und deswegen ist dir das eben auch überhaupt nicht aufgefallen dass da irgendwas falsch sein könnte

nee; außerdem war ich an diesem tag vielleicht spät gekommen und ich hatte bestimmt die hausaufgaben nicht gemacht; das weiß ich; ich weiß irgendwie dass ich das nicht gemacht habe

als du das eben so gehört hast; war dir das unangenehm wenn du so korrigiert wirst´

nee; nee finde ich nicht; wenn ich das nicht verstehe dann frage ich einfach; hab ich auch

lzSE: nein

EadS: nein

EadK: nein

BdK: akzeptabel

Korrektur 250 (29.10.99)

Le106: je mehr man ausgeben kann **desto eine** bessere wohnung kann man bekommen

Lh8: **noch**

Le106: je mehr man ausgeben kann eine desto bessere wohnung kann

Lh8: **mal laut und deutlich**

Le106: man bekommen

FT: Grammatik
KT: Klärungsnachfrage
KZP: Äußerungsende
kzSE: ja

Retrospektion (24.01.00; Le106)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

du hast gesagt je mehr man ausgeben kann desto eine bessere wohnung kann man bekommen

je mehr man ausgeben kann desto bessere wohnung kann man bekommen

ja; was ist mit dem eine'; wo kommt das hin'

desto eine bessere wohnung kann man bekommen

also genau so wie du es gesagt hast

mhm

das würde heißen du glaubst nicht dass da irgendwas falsch ist

ja

kannst du dich überhaupt noch an die situation erinnern oder ist das jetzt schon viel zu lange her'

ja; das ist kein problem; ich sehe die situation

kannst du dich erinnern was Lh8 dann vielleicht gesagt'; jetzt

nein

nicht; können wir ja mal hören

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

eine desto bessere wohnung kann man bekommen

nicht desto eine sondern eine desto; kannst du dich noch erinnern wie du diese korrektursituation empfunden hast'; war das okay oder war das unangenehm'

nein; das war ganz gut; ich finde das war ganz klar für mich und das war kein problem diese korrektur; das war nicht unangenehm finde ich

lzSE: nein

EadS: ja

EadK: nein

BdK: akzeptabel

Korrekturen 251a, 251b, 251c, 251d (29.10.99)

Le100: je **mehr man** atomkraftwerke baut ein desto höheres risiko **eingeht**

Lh8: **stimmt noch**

Lh8: **nicht ganz einmal im ersten teil steht man nicht ganz gut und eh im zweiten teil ist**

Le100: **je mehr**

Lh8: **das verb noch nicht so steht noch nicht so richtig; je mehr atomkraftwerke**

Le100: atomkraftwerke baut man **man baut ein desto höheres risiko **eingeht****

Lh8: **stop**

aL: **man baut**

Le100: **ein desto höheres risiko geht man ein**

Lh8: ein desto

FT: Grammatik (viermal)

KT: metalinguistisches Feedback/Elizitierung/metalinguistisches Feedback/Elizitierung/metalinguistisches Feedback/Elizitierung

KZP: Äußerungsende (zweimal); unterbrechend/Äußerungsende

kzSE: nein (zweimal); ja (zweimal)

Retrospektion (18.01.00, Le100)

(Korrektursequenz wird bis zu dem Fehler vorgespielt)

je mehr man atomkraftwerke baut ein desto höheres risiko eingehst hast du gesagt

je mehr atomkraft man baut desto höher risiko wird es

ja aber mit eingehen

desto ein höhere risiko eingehst

also je mehr atomkraftwerke man baut; aber hier hast du gesagt je mehr man atomkraftwerke baut

je mehr atomkraftwerke man baut desto höhere risiko eingehst

warum meinst du jetzt erst atomkraftwerke und dann man´; gibt es da eine regel´

wenn es in satz ein objekt gibt muss man mit adjektiv sagen; ich habe gehört

kannst du dich denn noch an die situation erinnern im unterricht´

ja

kannst du dich auch noch erinnern was Lh8 gesagt hat´

damals habe ich die artikel falsch gesagt

welchen artikel´

ein desto höhere risiko

hast du glaube ich richtig gesagt; hör mal

(Korrektursequenz wird noch einmal bis zum Fehler vorgespielt)

ein desto ist okay; kannst du dich erinnern was Lh8 gesagt hat´

nein

kannst du nicht´

nein

dann hören wir mal was er gesagt hat

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

ein desto höheres risiko geht man ein; nicht eingehst sondern geht man ein; hast du das gemerkt dass er dich korrigiert hat´

ja ja

war das für dich okay´; war das angenehm´

es ist nicht angenehm aber es ist okay; ich weiß dass man braucht; das braucht man

es ist nicht so angenehm´

nicht; weil ich etwas falsch gesagt habe

dann ist es dir ein bisschen peinlich vielleicht

ja; peinlich und so

lzSE: ?

EadS: ja

EadK: nein

BdK: akzeptabel

Korrektur 252 (29.10.99)

Le6: je mehr energie man verbraucht desto größere umweltprobleme ergeben es sich

Lh8: **ein**

Le6: **desto größere**

Lh8: **kleines wörtchen mit zwei buchstaben kann jetzt weg; es muss weg**

Le6: umweltprobleme ergeben sich

FT: Grammatik

KT: metalinguistisches Feedback

KZP: Äußerungsende

kzSE: ja

Retrospektion (18.01.00, Le6)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

je mehr energie man verbraucht desto größere umweltprobleme ergeben es sich

es weg

das es´

es; man muss es weglassen

aha; also einfach das es weglassen; desto größere umweltprobleme ergeben sich; kannst

du auch noch eine regel dazu sagen´; warum muss das es weg´

es/ja ich weiß nicht genau aber es steht immer am anfang des satzes; und zum beispiel man/wenn man passive sätze machen/machte und wenn in diesen sätze ohne (?) hat dann man kann benutzen es; aber es steht am anfang

aha; konntest du dich denn jetzt noch an die situation erinnern als du das gehört hast´

ja

kannst du dich denn auch noch dran erinnern wie Lh8 korrigiert hat´

er hat noch einmal oder/ah ich weiß nicht

können wir ja mal kurz hören

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

ein kleines wörtchen mit zwei buchstaben kann weg; es muss weg

ja

kannst du dich noch erinnern wie du diese korrektur empfunden hast´; war das für dich

okay´

das ist angenehm; ja

das war also kein problem für dich´

mhm

lzSE: ja

EadS: ja

EadK: nein

BdK: akzeptabel

Korrekturen 253a, 253b, 253c (29.10.99)

Le111: je älter der mensch wird **desto** weniger tätigkeiten er **beschränkt**

Lh8: **da haben wir**

Lh8: **das gleiche wie bei dem beispiel eine höhere miete nur da haben wir jetzt noch eine**

Le111: je älter

Lh8: **präposition nämlich auf und nicht den unbestimmten artikel sondern wenige**

Le111: der mensch wird desto auf desto weniger tätigkeiten er beschränkt

Lh8: **nee stop; auf**

Le111: beschränkt er sich

Lh8: **beschränkt er**

FT: Grammatik (zweimal); Lexikosemantik

KT: metalinguistisches Feedback (zweimal); recast/Elizitierung

KZP: Äußerungsende/unterbrechend/Äußerungsende

kzSE: nein; ja (zweimal)

Retrospektion (25.01.00, Le111)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

also du hast gesagt je älter der mensch wird desto weniger tätigkeiten er beschränkt

desto beschränkt er weniger tätigkeiten'; nee; je älter der mensch ist desto weniger tätigkeiten

er beschränkt; desto er beschränkt weniger tätigkeiten

bist dir nicht ganz sicher ne'

ja

mmh; kannst du dich denn noch an die situation erinnern'

ja; kann ich mich erinnern

kannst du dich denn auch noch erinnern was Lh8 jetzt gesagt hat'; danach

wahrscheinlich hat er mich korrigiert

ja; aber wie'; oder was'

wie'; er macht das immer normal; so sagt er; oder falsch hast du das gesagt oder sofort korrigiert er oder sagt er das war falsch und müssen wir noch einmal nachdenken

aber was er jetzt korrigiert hat in dem satz das weißt du nicht'

habe ich nicht daran geachtet

ja; können wir ja mal hören was er korrigiert hat

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

auf desto weniger tätigkeiten beschränkt er sich; reflexives verb; sich beschränken mit der präposition auf; findest du das unangenehm wenn man dich so im unterricht korrigiert oder ist das in ordnung'

nee; ist das in ordnung

findest du okay

ja; wir müssen korrigiert werden; wenn der lehrer das nicht macht dann wissen wir nicht wo wir die fehler machen

lzSE: ?

EadS: ja

EadK: nein

BdK: akzeptabel

wo kommt das es plötzlich her´

aha

(Korrektursequenz wird noch einmal komplett vorgespielt)

deutschland gefällt mir zwar gut aber die schweiz gefällt mir besser; das es gehört da nicht hin

ja; dann habe ich das wohl nicht richtig gelernt

hast du das wohl als korrektur empfunden´; in diesem augenblick

ja

wahrscheinlich schon´

ja

ist es für dich unangenehm so eine korrektur dann oder ist das in ordnung´

das ist in ordnung; in dieser situation ja

lzSE: nein

EadS: ?

EadK: nein

BdK: akzeptabel

Korrektur 256 (29.10.99)

Le111: entweder nimmt der arbeitlose die angebotene stelle an oder **verliert er** die

Lh8:

oder

Le111: er verliert die arbeitsloseunterstützung

aL: er verliert

FT: Grammatik

KT: Elizitierung

KZP: unterbrechend

kzSE: ja

Retrospektion (25.01.00, Le111)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

das habe ich jetzt schon unterbrochen; entweder nimmt der arbeitlose die angebotene stelle an oder verliert er

weiß ich nicht

hört sich für dich gut an´

weiß ich nicht wo ich fehler gemacht habe

mhm; kannst du dich daran noch erinnern´

nein

und was Lh8 gesagt hat´; weißt du das noch´

auch nicht

hören wir mal ganz kurz

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

andersrum; nicht oder verliert er sondern oder er verliert; wortstellung musste man da ändern in diesem fall

mhm

nochmal die frage; ist das für dich so unangenehm´

nein; aber es hängt viel von lehrer ab; wenn der lehrer ist; wenn man zum beispiel so bemerkt dass er unfreundlich ist weil zum beispiel so/hier nicht aber sind zum beispiel/ja die haben

was; sind nicht so nett zu einem schüler oder so was; da wenn er so korrigiert da nervt das manchmal weil manchmal denkt man dass er das so mmh weiß nicht spezial macht/speziell macht; wie sagt man das´

speziell für dich unfreundlich korrigiert oder was meinst du´

ja ja

um dich zu ärgern oder warum´; weil er dich vielleicht nicht so mag

ja ja ja; aber so wenn die lehrer hier/das mag ich dass die alle behandeln gleich

lzSE: nein

EadS: nein

EadK: nein

BdK: akzeptabel

Korrektur 257 (29.10.99)

Le99: entweder erhält meine mutter jetzt eine stelle als sekretärin oder sie **gibt** eine neue

Le99: stellenanzeige in der zeitung auf

Lh8: **in der zeitung**

aL: auf

FT: Lexikosemantik

KT: Elizitierung

KZP: Äußerungsende

kzSE: ja

Retrospektion (18.01.00, Le99)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

entweder erhält meine mutter jetzt eine stelle als sekretärin oder sie gibt eine neue stellenanzeige in der zeitung

(langes Zögern)

klings für dich alles richtig´

oder gibt sie; oder´

meinst du die satzstellung´

ja; ist da etwas mit satzstellung´

meine ich eigentlich nicht; hört sich für dich alles sonst gut und richtig an´

ja; für mich ganz normal; kann ich nicht rausfinden

kannst du dich an die situation jetzt so noch erinnern´

nein; weiß ich nicht

dann kannst du dich wahrscheinlich nicht erinnern was Lh8 gesagt hat oder wie er korrigiert hat

nein nein; weiß ich nicht; keine ahnung

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

aufgeben

aufgeben

keine anzeige geben sondern eine stellenanzeige aufgeben

mhm

hast du das damals wohl bemerkt dass er das korrigiert hat´

na bestimmt ja; da ja; sicher habe ich das schon vergessen; weil ich das nicht bemerkt habe dann habe ich das vergessen

war denn das unangenehm wenn du so im unterricht korrigiert wirst´

ich finde das/eigentlich sollte das sein; das ist ganz normal finde ich

lzSE: nein

EadS: nein

EadK: nein

BdK: akzeptabel

Korrekturen 258a, 258b (29.10.99)

Le104: dieser apparat bietet ihnen nicht nur stereoempfang sondern er **inhaltet**

Lh8:

er ent

Le104: er **enthaltet** enthält

Lh8: **nee**

aL: enthält

FT: Lexikosemantik/Grammatik

KT: Elizitierung/metalinguistisches Feedback

KZP: unterbrechend/Äußerungsende

kzSE: ja (zweimal)

Retrospektion (02.02.00, Le104)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

dieser apparat bietet ihnen nicht nur stereoempfang sondern er inhaltet und dann hat Lh8 unterbrochen; deswegen muss ich jetzt hier auch unterbrechen; also es geht um nicht nur sondern auch

sondern inhaltet auch

sondern er inhaltet auch´

ja; und so weiter

und so weiter; also du meinst das auch fehlt da noch irgendwo´

ja

kannst du dich überhaupt noch an die situation erinnern´

ja; das war letztes jahr

ja ja genau; aber so eine genaue erinnerung...; oder weißt du noch was Lh8 jetzt gesagt hat´

habe ich schon vergessen

dann können wir ja mal hören was er gesagt hat

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

nicht inhaltet sondern enthält

enthält auch; ja

weil das verb heißt...

enthalten

genau; nicht inhalten; darum ging es jetzt eigentlich; und du hast jetzt eben auch noch geglaubt inhalten ist richtig oder´

ja; erste mal dachte ich war es richtig

ist so eine korrektur im unterricht für dich okay oder ist das eher unangenehm wenn man dich so im unterricht korrigiert´; stört dich das´

nein; stört mich nicht; ich denke das ist besser weil man sich in alle dinge verbessert; ja wie zum beispiel grammatische; und wie man das ausspricht; zum beispiel wörter und so weiter; das ist ein teil des lernens

lzSE: ?

EadS: ja

EadK: nein

BdK: akzeptabel

Korrektur 259 (29.10.99)

Le107: wir verkaufen ihnen nicht nur ein fernsehgerät zu einem günstigen preis sondern wir

Le107: bringen es auch ins haus und **einstellen** und stellen es ein

Lh8: **trennbares verb einstellen**

FT: Grammatik

KT: metalinguistischesFeedback

KZP: Äußerungsende

kzSE: ja

Retrospektion (19.01.00, Le107)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

also du hast gesagt wir verkaufen ihnen nicht nur ein fernsehgerät zu einem günstigen preis sondern wir bringen es ins haus und einstellen; wir können das gerne nochmal hören

ja

(Korrektursequenz wird noch einmal bis zum Fehler vorgespielt)

wir bringen es ihnen ins haus; ja und weiter

und einstellen

mhm

klingt für dich auch alles okay´

(lacht verlegen) sondern wir bringen es ihnen

ins haus; sollen wir das dann weglassen´; du hast gesagt sondern wir bringen es ins haus und einstellen

ja; und einstellen es oder/ja falsch (lacht)

sondern wir bringen es ihnen

zuhaus (lacht)

ich möchte dich jetzt nicht verwirren

ja aber ich zögere noch etwas; wir bringen es ihnen; aber das war ins hause nicht zuhaus; ja;

wir bringen es ihnen ins hause

und einstellen

ja; es

und einstellen es´

ja; ich glaub so ist/wir bringen es ihnen ins hause und einstellen es; so ist logisch oder´; ich weiß nicht mehr

mhm; kannst du dich denn da noch dran erinnern´

ich erinnere mich aber nicht so viel; nicht so viel

dann weißt du jetzt auch nicht was Lh8 jetzt danach gesagt hat´

nee

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

hast du dann diese situation irgendwie als unangenehm empfunden´

nee; es war normal; ich weiß dass es einstellen/ich kenn trennbare verb aber ich weiß nicht wieso ich das nicht mehr erkannt habe; ich hab nicht geguckt ob es ein trennbare verb ist oder nicht; ich hab nur die form geguckt/das einstellen; ich hab nicht gefragt was für ein verb ist das; ich hab nur gehört einstellen okay; ich hab die fehler irgendwo anders gesucht

lzSE: nein

EadS: ja

EadK: nein

BdK: akzeptabel

Korrektur 260 (29.10.99)

Le114: dieser videorecorder zeichnet nicht nur jedes fernsehprogramm auf sondern er **stellt**

Le114: in ihrer abwesenheit auch automatisch an und ab stellt sich

Lh8: stellt reflexiv ja

FT: Lexikosemantik

KT: metalinguistisches Feedback

KZP: Äußerungsende

kzSE: ja

Retrospektion (17.01.00, Le114)

(Korrektursequenz wird bis zu dem Fehler vorgespielt)

dieser videorecorder zeichnet nicht nur jedes fernsehprogramm auf sondern er stellt in ihrer abwesenheit auch automatisch an und ab; ist da für dich irgendwas nicht korrekt´ (Forscher wiederholt den fehlerhaften Satz noch zweimal) du musst scheinbar sehr überlegen aber du findest trotzdem nichts

mhm

kannst du dich noch dran erinnern´; an diese situation

leider auch nicht

das heißt du kannst dich wahrscheinlich auch nicht erinnern was Lh8 dazu gesagt hat´

genau

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

sich; er hat erst gesagt er stellt; reflexiv; und dann sich

mhm

sich an- und abstellen in diesem fall

ja; bei manchen korrekturen ist das so dass ich danach im kopf behalten habe wenn es/etwas mir wichtig ist oder wenn ich in zusammenhang mit etwas anderes verwenden kann dann werde ich das merken; aber hier nicht

lzSE: nein

EadS: nein

EadK: nein

BdK: ?

Korrektur 261 (29.10.99)

Le102: **das kassettenrecorder ist nicht nur zu teuer sondern er hat auch einen schlechten klang**

Lh8: **welcher artikel bei kassettenrecorder´** der nicht das
aL: der

FT: Grammatik

KT: metalinguistisches Feedback

KZP: Äußerungsende

kzSE: nein

Retrospektion (01.02.00, Le102)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

das kassettenrecorder ist nicht nur zu teuer sondern er hat auch einen schlechten klang

hat auch einen schlechten klang; das verb ist falsch

ja; was könnte das richtige sein´

ist nicht nur zu teuer sondern hat er auch einen schlechten klang; so ungefähr

also du meinst die wortstellung vielleicht´

ja; ganz genau; die ist falsch

kannst du dich da noch dran erinnern oder ist das jetzt auch...

nein; gar nicht

also weißt du jetzt wahrscheinlich auch nicht was Lh8 gesagt hat im anschluss danach

keine ahnung

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

das habe ich auch gemerkt; ich hab zwei verschiedene artikeln gesagt; also einmal der und einmal das

ja; das kassettenrecorder aber

ja

ja; warum´

warum habe ich das gesagt´; ich brauche viele übungen mit artikeln; also das ist ganz schwierig für mich; und endungen

ja; endungen jetzt von adjektiven meinst du´

ja

und warum die artikel´; weil es im englischen anders ist oder´

ja; ist viel einfacher; ich merke das ist ganz schwierig für mich zu merken manchmal

und wie lernst du das´; irgendwie auswendig...

am anfang ja; jetzt nicht mehr; ich hab/jetzt lern ich noch mehr die regeln; manchmal gibt es eine regel; zum beispiel die worte die mit e am ende haben ist normalerweise die oder sowas aber manchmal ich weiß es gar nicht und dann sage ich irgendwas einfach so

war die situation für dich jetzt irgendwie komisch oder unangenehm´

gar nicht; nein

lzSE: nein

EadS: nein

EadK: nein

BdK: akzeptabel

Korrektur 262 (09.11.99)

Lh10: noch andere positive eigenschaften´ genau offen **gegenüber**
 Le100: offen **über** andere kulturen

Lh10: anderen kulturen offenheit

FT: Lexikosemantik

KT: recast

KZP: Äußerungsende

kzSE: nein

Retrospektion (18.01.00, Le100)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

da hast du gesagt offen über andere kulturen

offen zu andere kultur´

aha; du meinst also die präposition ist falsch

ja; oder muss ich nomen benutzen´; öffentlichkeit

also du bist dir nicht ganz sicher´; vielleicht müsste man da ein nomen benutzen oder eine andere präposition

ja; kann man sagen sie sind zu andere kultur offen´; zu oder nach´; zu anderer kultur offen

mhm; also du meinst zu

ja

hören wir mal was Lh10 dazu gesagt hat

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

offen gegenüber anderen kulturen

offen gegenüber anderen kultur

also nicht über sondern gegenüber anderen kulturen; kannst du dich noch an diese situation erinnern´

ja klar

und kannst du dich auch noch erinnern wie du diese korrektur empfunden hast´;

angenehm; unangenehm; hat dich das gestört´

mmh; es ist mir besser wenn sie die noch deutlich oder noch betont mir sagen

noch deutlicher korrigieren würde´

ja

lzSE: nein

EadS: ja

EadK: ?

BdK: nicht akzeptabel

Bemerkungen: Die Lernerin möchte noch deutlicher korrigiert werden.

Korrektur 263 (09.11.99)

Le113: sie konnte nicht **anpassen**

Lh10: sie konnte **sich** nicht so leicht **anpassen**

FT: Lexikosemantik

KT: recast

KZP: Äußerungsende

kzSE: nein

Retrospektion (24.01.00, Le113)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

Lh10 erzählt mexiko ist groß; die frauen sind anders gekleidet und dann sagst du sie konnte nicht anpassen

die deutsche frau; ja sie konnte nicht anpassen

sie konnte nicht anpassen´

ja

hört sich das auch grammatisch richtig an´

ich denke das ist reflexives verb; ich konnte mich nicht anpassen

das würde dann heißen hier sie konnte...

sich nicht anpassen

hast du jetzt erst überlegen müssen oder...

im prinzip weiß ich das wie das grammatisch geht; aber wenn ich spreche ist das immer so schwer; im prinzip pass ich immer mehr auf was ich sage

ah; inhalt

inhalt; wie inhalt und beziehungsweise mache ich so blöde fehler

konntest du dich jetzt noch an die situation erinnern´; als du das jetzt so gehört hast

im prinzip ja denke ich

kannst du dich denn noch erinnern wie Lh10 korrigiert hat´

denke ich nicht; nein

können wir ja mal kurz hören

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

also war ganz kurz; hat sie einfach nur gesagt sie konnte sich nicht so leicht anpassen

ja

hast du überhaupt wohl gemerkt dass sie dich da korrigiert hat´

im prinzip ist das ein bisschen schwer weil das ist ein wort die sehr viel bedeutung trägt aber wenn man so mündlich das macht ist das nicht so/das kann nicht so leicht bemerken

schriftlich vielleicht leichter meinst du oder...

eigentlich habe ich das jetzt erst bemerkt

damals gar nicht

überhaupt nicht; dass es nur um dieses wort geht

lzSE: ja

EadS: ja

EadK: nein

BdK: ?

Bemerkungen: Die Lernerin glaubt nicht, dass sie die *recast* als Korrektur wahrgenommen hat.

Korrektur 264 (09.11.99)

Le113: und sie leben von heute **zu** morgen

Lh10:

die leben immer von heute **auf** morgen genau

FT: Lexikosemantik
KT: recast
KZP: Äußerungsende
kzSE: nein

Retrospektion (24.01.00; Le113)

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

und sie leben von heute zu morgen; ist da irgendwas´; klingt das für dich gut´
überhaupt nicht

können wir ja nochmal hören

(Korrektursequenz wird bis zum Fehler vorgespielt)

mindestens muss hier dativ verwendet werden

dativ verwendet´

ja von heute/nein; sie denken von heute an morgen oder denken an etwas

aber sie leben; es ging ja um leben; sie leben von heute zu morgen

mmh; ich denke ich soll etwas bestimmtes verwenden; denke ich so

können wir ja hören

(Korrektursequenz wird komplett vorgespielt)

auf morgen

genau; nicht zu sondern auf; kannst du dich noch dran erinnern an diese situation´

nein

hast du das wohl überhaupt gemerkt dass das eine korrektur sein sollte´

nein; aber das ist typisch für mich; manchmal bemerke ich das aber manchmal nicht;
eigentlich sehr selten

lzSE: nein

EadS: nein

EadK: nein

BdK: ?

5.4 Lernerfragebogen

Name:

1. Geben Sie bitte an, wie lange Sie an welcher Institution und in welchem Land Deutsch gelernt haben!

Beispiel: 3 Jahre am Gymnasium in Polen und 6 Monate an der Universität in Polen

2. Haben Sie sich früher schon einmal in Deutschland oder einem deutschsprachigen Land aufgehalten? Wenn ja, zu welchem Zweck und wie lange?

3. Seit wann befinden Sie sich jetzt in Deutschland?

4. Auf was achten Sie im allgemeinen mehr, grammatisch korrekt oder flüssig zu sprechen?

5. In welchen Situationen ist es Ihnen besonders wichtig, grammatisch korrekt zu sprechen?

6. In welchen Situationen ist es Ihnen besonders wichtig, flüssig zu sprechen?

7. Wünschen Sie im allgemeinen, daß Ihre mündlichen Fehler im Unterricht vom Lehrenden korrigiert werden? Bitte begründen Sie Ihre Antwort!

8. Wie oft sollten Ihrer Meinung nach mündliche Fehler in bestimmten sprachlichen Bereichen korrigiert werden? Markieren Sie Ihren Vorschlag!

Grammatikfehler: immer - meistens - manchmal - selten - nie

Aussprachefehler: immer - meistens - manchmal - selten - nie

Wortschatzfehler: immer - meistens - manchmal - selten - nie

9. Wie möchten Sie mündlich korrigiert werden? Geben Sie bitte für jeden Lösungsvorschlag an, ob Sie ihn gut finden oder nicht!

- der Lehrende sollte deutlich machen, daß meine Äußerung falsch war und dabei die richtige sprachliche Form nennen

finde ich gut finde ich nicht gut

- der Lehrende sollte meine Äußerung "richtig" reformulieren, aber nicht explizit sagen, daß meine Äußerung falsch war

finde ich gut finde ich nicht gut

- der Lehrende sollte noch einmal indirekt nachfragen; damit zeigt er an, daß die Äußerung in irgendeiner Weise falsch war und ich sie reformulieren sollte, z.B. "wie war das bitte?"

finde ich gut finde ich nicht gut

- der Lehrende sollte mir nur metasprachliches Feedback (Kommentare, Informationen, Nachfragen) geben und damit anzeigen, daß meine Äußerung in irgendeiner Weise falsch war; er sollte dabei nicht explizit die korrekte Form nennen

finde ich gut finde ich nicht gut

- der Lehrende sollte durch eine direkte Nachfrage versuchen zu erreichen, daß ich mich selber korrigiere

finde ich gut finde ich nicht gut

- der Lehrende sollte nur meinen Fehler wiederholen und dabei durch die Intonation anzeigen, daß es sich um einen Fehler handelt

finde ich gut finde ich nicht gut

10. Zu welchem Zeitpunkt möchten Sie vom Lehrenden mündlich korrigiert werden? Geben Sie bitte für jeden Lösungsvorschlag an, ob Sie ihn gut finden oder nicht!

- ich möchte sofort nach einem Fehler unterbrochen werden, auch mitten in einem Satz

finde ich gut finde ich nicht gut

- ich möchte am Ende des Satzes, in dem sich der Fehler befand, korrigiert werden

finde ich gut finde ich nicht gut

- ich möchte nach Beendigung meiner gesamten Äußerung korrigiert werden

finde ich gut finde ich nicht gut

- der Lehrende sollte die Fehler aller Lerner notieren und sammeln und diese zu einem späteren Zeitpunkt kollektiv korrigieren

finde ich gut finde ich nicht gut

11. Wie wichtig ist für Sie, daß Sie nach der Korrektur die korrekte Form noch einmal laut wiederholen?

12. Was glauben Sie, wie oft Sie mündliche Fehlerkorrekturen bewußt wahrnehmen, wenn Sie selbst korrigiert werden?

13. Was glauben Sie, wie oft Sie mündliche Fehlerkorrekturen bewußt wahrnehmen, wenn Ihre Mitlerner korrigiert werden?

14. Glauben Sie, daß eine einmalige mündliche Fehlerkorrektur im Unterricht schon ausreicht, damit Sie den Fehler in Zukunft vermeiden? Was müßte vielleicht außerdem noch erfolgen, damit Sie den Fehler in Zukunft vermeiden?

15. Haben Sie bestimmte Tricks oder Techniken, um einmal gemachte Fehler später zu vermeiden?

16. War das jetzt das erste Mal, daß Sie über das Thema "Fehlerkorrektur" nachgedacht haben oder haben Sie das zu einem früheren Zeitpunkt bereits einmal getan? Wenn es nicht das erste Mal war, in welcher Situation haben Sie früher bereits darüber nachgedacht bzw. diskutiert?

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!!!