



## **Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht**

Katja Lochtman, Brüssel

ISSN 1470 – 9570

## **Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht**

Katja Lochtman, Brüssel

In der Fremdsprachenerwerbsforschung wird die Bedeutungsaushandlung in der pädagogischen Interaktion als ein wichtiger Teil des Lernprozesses betrachtet. In den letzten Jahren wird auch die lernfördernde Rolle der Formaushandlung hervorgehoben. Mündliche Fehlerkorrekturen kommen im Fremdsprachenunterricht häufig vor und werden meist von der Lehrkraft initiiert. Da solche Korrekturen oft der Ausgangspunkt für sowohl Bedeutungs- als auch Formaushandlungen sind, wird angenommen, dass die Auffassungen von Fremdsprachenlehrenden über das mündliche Korrekturverhalten einen wichtigen Einfluss auf die Gestaltung der Unterrichtsgespräche und somit auch auf den Erwerb der Fremdsprache ihrer Lernenden haben können.

### **1. Einführung**

Fremdsprachenlehrkräfte korrigieren Sprachfehler, aber wie und wie angemessen tun sie dies? Eine wichtige Frage dabei ist: Inwieweit spielt die mündliche Fehlerkorrektur eine kenntnis- oder fertigkeitfördernde Rolle? Im Allgemeinen wird doch angenommen, dass DaF-Lehrkräfte korrigieren, weil sie ihren SchülerInnen beim Lernen weiterhelfen wollen. Vielleicht haben Fremdsprachenlehrkräfte aber auch andere Gründe, ihre SchülerInnen mündlich zu korrigieren. So könnte es sein, dass Lehrkräfte korrigieren, weil sie glauben, dass es schlechthin zur Rolle der Lehrkraft gehört. Sie bedienen sich der mündlichen Fehlerkorrektur, damit die SchülerInnen sie als Lehrkraft ernst nehmen. Sprachfehler werden vielleicht sogar korrigiert um die Disziplin in der Klasse aufrechtzuerhalten. Korrigiert werden somit vielleicht auch SchülerInnen, die die Lehrkraft gerade geärgert haben (vgl. Kleppin 1998). Es ist zu vermuten, dass manchmal solche Gründe mitspielen. Dies zeigt aber, wie komplex das Korrekturverhalten in der Schulpraxis ist und wie schwierig es für Lehrkräfte sein kann, sich während des Unterrichts bewusst mit dem eigenen Korrekturverhalten zu befassen. In diesem Artikel soll gezeigt werden, welche unterschiedlichen mündlichen Korrekturarten vorkommen und wie sie die Interaktions- und Lernprozesse im DaF-Unterricht beeinflussen können. Es stellt sich dabei heraus, dass die Auffassungen der Lehrkraft über das mündliche Korrekturverhalten ein erheblich mitbestimmender Faktor ist. Dies führt zu der Behauptung, dass Fremdsprachenlehrkräfte sich ihrer Korrekturstile bewusst werden sollten, wenn sie den SchülerInnen noch effizienter beim Lernen helfen möchten.

Im Folgenden werden einige Ergebnisse aus einer Untersuchung über die Art und Rolle der mündlichen Fehlerkorrektur im belgischen DaF-Unterricht vorgestellt, die in den Jahren

1998-2000 an drei flämischen Sekundarschulen durchgeführt wurde (Lochtman 2002). Dabei handelt es sich einerseits um Ergebnisse einer Lehrerbefragung zum Thema, an der insgesamt 83 flämische DaF-Lehrkräfte teilnahmen. Andererseits wurde eine Untersuchung über das Korrekturverhalten einiger DaF-Lehrkräfte in der normalen Unterrichtspraxis durchgeführt. Dabei wurden 12 Unterrichtsstunden von drei unterschiedlichen DaF-Lehrkräften beobachtet, auf Tonband aufgenommen und mit Hilfe der Diskursanalyse analysiert. Auf diese Weise konnte das mündliche Korrekturverhalten in der Klasse erforscht werden. Es wurde auch untersucht, ob und inwieweit das wirkliche Verhalten der Lehrkräfte mit ihren im Fragebogen angegebenen Auffassungen über ihr Verhalten zusammenhängt, so dass auch teilweise der Frage nachgegangen werden konnte, inwieweit die Lehrkräfte sich ihres Korrekturverhaltens bewusst waren. Untersucht wurde der frontale Unterricht, wobei es um die Interaktion zwischen der Lehrkraft und der ganzen Lernergruppe geht. Diese Sozialform kommt im belgischen Fremdsprachenunterricht aus unterschiedlichen Gründen, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann, noch häufig vor.

## **2. Korrekturtypen bei den Lehrkräften**

Bei der Lehrerbefragung zur Rolle der mündlichen Fehlerkorrektur stellte sich heraus, dass Lehrkräfte völlig unterschiedliche Auffassungen zum Thema aufweisen. Mit Hilfe einer statistischen Clusteranalyse auf Grund der Antworten konnten sogar drei 'Korrekturtypen' unterschieden werden: ein fehlertoleranter, ein fehlerintoleranter und ein gemäßiger Typ. Einige Fragen aus dem Fragebogen über das mündliche Korrekturverhalten flämischer Deutschlehrkräfte sind als Anlage beigefügt (vgl. Kleppin 1998). Es wurden jene Fragen gewählt, die bei einer explorativen Faktorenanalyse auf einen einzigen Faktor laden. Hierbei handelt es sich um ein statistisches Verfahren, bei dem Variablen (Fragen) aufgrund der (hier positiven) korrelativen Zusammenhänge miteinander zu einer neuen Variablen (einem Faktor) verknüpft werden. Dies bedeutet, dass Lehrkräfte, die mit einer der Fragen einverstanden waren, im Großen und Ganzen auch mit den übrigen Fragen einverstanden waren und umgekehrt. Mithilfe der Antworten auf diese Fragen konnten wie folgt drei Korrekturtypen ermittelt werden. Für jede Frage gibt es jeweils 5 Antwortmöglichkeiten, wobei die Zahl 1 immer mit 'gar nicht einverstanden' und die Zahl 5 immer mit 'völlig einverstanden' übereinstimmt. Wenn man die Zahlen, die man jeweils neben den Antworten findet, zusammenzählt, bekommt man insgesamt x Punkte von 35. Auf Grund der Antworten auf diese Fragen konnten die drei Korrekturtypen ermittelt werden (Abb. 1).

Abb. 1: Die Ergebnisse der 3 Korrekturtypen von 35

	Ergebnis:
Korrekturtyp 1 (fehlertolerant):	7-18
Korrekturtyp 2 (fehlerintolerant):	24-35
Korrekturtyp 3 (gemäßigt):	19-23

Korrekturtyp 1 hat ein Ergebnis von 7 bis 18 (Abb. 1) und wird als fehlertolerant bezeichnet. Diese Lehrkraft hat keine Angst davor, dass Sprachfehler den Fremdsprachenerwerb (FSE) negativ beeinflussen könnten. Sprachfehler brauchen nicht immer korrigiert zu werden. Der Korrekturtyp 2 hat ein Ergebnis zwischen 24 und 35. Diese Lehrkraft ist als fehlerintolerant zu umschreiben. Es handelt sich um Lehrkräfte mit einer gewissen Angst vor Fehlern, als seien es Viren, die andere SchülerInnen anstecken können. Eine solche Lehrkraft möchte möglichst alle Sprachfehler korrigieren. Der dritte Korrekturtyp hat ein Ergebnis von 19 bis 23 und könnte als gemäßigt betrachtet werden, was die Ansichten über das mündliche Korrekturverhalten betrifft. Lehrkräfte mit einer solchen Punktzahl möchten sich nicht sofort für den einen oder den anderen Standpunkt entscheiden und sind eher der Meinung, dass sowohl die Korrektur als auch die Art der mündlichen Korrektur situationsbedingt sind.

### 3. Die mündliche Fehlerkorrektur in der DaF-Klasse

Zur Erweiterung des Themas der mündlichen Fehlerkorrektur wird von folgenden Fragen ausgegangen (vgl. Kleppin 1998):

- Sollen Lernerfehler korrigiert werden?

Kleppin und Königs (1991) haben gefunden, dass die Fremdsprachenlehrkräfte aus ihrer Untersuchung nur bedingt vom Wert mündlicher Korrekturen überzeugt waren, weil Schüler auch nach der Korrektur immer wieder die gleichen Fehler machten. Auch in der Fachliteratur steht die Rolle der mündlichen Fehlerkorrektur beim Fremdsprachenerwerb immer noch zur Diskussion. So soll in diesem Artikel kurz der Frage nachgegangen werden, inwieweit die mündliche Fehlerkorrektur nach unterschiedlichen Sprachlerntheorien überhaupt eine lernfördernde Rolle spielt.

- Wer korrigiert wen?

Bei Unterrichtsbeobachtungen im Fremdsprachenunterricht hat sich herausgestellt, dass die mündliche Fehlerkorrektur durch die Lehrkraft einen wesentlichen Teil der Interaktion in der Klasse darstellt (Kleppin & Königs 1991, Lochman 2002). Eine einleuchtende Erklärung für

diese Beobachtung liefern Henrici und Herlemann (1986), wenn sie auf das Dogma der Korrekturpflicht verweisen. Dass Lehrkräfte korrigieren, hängt mit den Erwartungen der Beteiligten an die Ausgestaltung des Unterrichtsgesprächs zusammen. Henrici und Herlemann (1986: 18) erörtern, dass "das Dogma der Korrekturpflicht und –notwendigkeit zu den wesentlichen Stützfeilern zu zählen sein dürfte, dem Lehrer das Gefühl für seine Unentbehrlichkeit und sein Gebrauchtwerden im Fremdsprachenunterricht zu vermitteln". Schüler wollen aber auch korrigiert werden (Cathcart & Olsen 1976, Kleppin & Königs 1991, 1993). Diese Lehrer-Schüler-Hierarchie bringt einen für den Fremdsprachenunterricht bestimmten Diskurs mit sich, in dessen Rahmen die mündliche Fehlerkorrektur situiert und konkretisiert werden soll.

- Wie wird korrigiert?

Zur Korrektur mündlicher Schüleräußerungen hat die Lehrkraft verschiedene Korrekturarten zur Verfügung, die in diesem Absatz kurz dargelegt werden. Dabei stellt sich die Frage nach den möglichen therapeutischen Effekten der Unterschiedlichen Korrekturmöglichkeiten.

- Welche therapeutischen Effekte haben Korrekturen?

Ausgehend von der Noticing-Hypothese (Schmidt 1995) wird erörtert, wie die unterschiedlichen mündlichen Korrekturarten einen möglichen Einfluss auf den Fremdspracherwerb der Schüler haben könnten.

Mit Hilfe der Ergebnisse der Lehrerbefragung aber vor allem auch an Hand der diskursanalytischen Untersuchung wird tiefer auf diese Forschungsfragen eingegangen.

### **3.1 Sollen Lernerfehler korrigiert werden?**

Mit Hilfe der Lehrerbefragung konnten unterschiedliche Auffassungen über die mündliche Fehlerkorrektur aufgedeckt werden. Über einen Aspekt waren sich alle Lehrkräfte jedoch einig: Die mündliche Fehlerkorrektur hat (hoffentlich) einen Sinn und ist notwendig für den Lernprozess der SchülerInnen. Auch Lernende scheinen von diesem Aspekt überzeugt zu sein, d.h. sie wollen korrigiert werden (Cathcart & Olsen 1976; Kleppin & Königs 1991, 1993). Das Ergebnis ist auffällig, denn diese Auffassung wird in der Fachliteratur über den Spracherwerb nicht allgemein vertreten (z.B. Pinker, 1989; Farrar, 1992). Manche Forschende gehen in Anlehnung an Chomsky (1986) davon aus, dass der Mensch schon von Geburt an über einen inneren Spracherwerbsmechanismus verfügt, der nur auf Spracherwerb ausgerichtet ist. Dies ist eine mentalistische Perspektive. Zum Aktivieren des

Spracherwerbsmechanismus würde negatives Feedback und somit auch die mündliche Fehlerkorrektur keine Rolle spielen. Ein Beweis dafür wäre die Tatsache, dass Eltern ihre Kinder in der Regel nicht korrigieren und dass Kinder trotzdem die Muttersprache ohne Probleme erwerben. Diese Auffassung hängt natürlich unmittelbar mit der Definition des 'negativen Feedback' zusammen. Die Anhänger dieser Theorie verbinden mit diesem Begriff vor allem explizite Fehlerkorrekturen, die beim natürlichen Spracherwerb tatsächlich nicht so oft vorkommen. Es treten aber noch andere Erscheinungsweisen von negativem Feedback auf, die von den Mentalisten nicht berücksichtigt werden, die aber sowohl beim natürlichen (Fremd)Sprach(en)erwerb als beim schulischen FSE eine wichtige Rolle zu spielen scheinen. Die unterschiedlichen Korrekturarten werden in Absatz 3.3 dargestellt.

In der Fachliteratur über den schulischen Fremdsprachenerwerb gibt es aus interaktionistischer Perspektive kurz zusammengefasst folgende Auffassungen: Man ist immer mehr davon überzeugt, dass mündliche Korrekturen lernfördernd wirken können, wenn sie bewusstmachend sind (Schmidt, 1995; Doughty & Williams, 1998). Dies würde bedeuten, dass es im Unterricht eine bestimmte Formfokussierung (d.h. die Grammatik und die Sprachfehler) gibt, so dass Lernende sich der Form bewusst würden. Man glaubt aber auch immer mehr, dass negatives Feedback nur lernfördernd sein kann, wenn es in richtige bzw. authentische Kommunikation eingebettet ist (Long 1996) wie beim natürlichen Spracherwerb. Im Allgemeinen beschäftigt man sich heute vor allem mit der Frage, wie die zwei Bedingungen in einem schulischen Kontext zu kombinieren sind. Dies ist aber nicht selbstverständlich und hängt mit dem, was man den 'Lehrparadox' (Edmondson & House 1993) zu nennen pflegt, zusammen. Der Lehrparadox bedeutet, dass Lehrkräfte sich in der Klasse in erster Linie darum bemühen, den SchülerInnen beizubringen, "wie man außerhalb des Unterrichts in der Fremdsprache kommuniziert" (ebd.: 232). Die Frage, was dies bedeutet für die Authentizität der Kommunikation, bleibt dahin gestellt. Der Lehrparadox führt uns zur Behandlung der nächsten Frage über den für den Fremdsprachenunterricht spezifischen sozialen Kontext.

### **3. 2 Wer korrigiert wen?**

Im sozialen Kontext des Fremdsprachenunterrichts können in Anlehnung an Edmondson (1985) verschiedene ‚Diskursebenen‘ oder ‚Diskurswelten‘ unterschieden werden (vgl. Lochtman 1999). Nach Edmondson (1985) gibt es „koexistierende Diskurswelten“ (Edmondson & House 1993: 260), weil es in der Klasse sowohl (wenn auch wenige)

Möglichkeiten zur ‚echten‘ Kommunikation als auch (viele) spezifische Momente pädagogischer Interaktion gibt. Zudem existiert eine Spannung oder Diskrepanz zwischen den verschiedenen Diskursarten, die einerseits für pädagogische und didaktische Zwecke geeignet sind, aber andererseits an die pädagogische institutionelle Situation (d.h. Schule) oder an den Ort des Fremdsprachenunterrichts gebunden sind (siehe auch R. Ellis 1994: 580). Darüber hinaus ist im flämischen DaF-Unterricht nicht die zu erlernende Fremdsprache, sondern die Muttersprache die ‚Lingua franca‘ der Gesprächsteilnehmer (vgl. Edmondson und House 1993). Die Fremdsprache ist sowohl Medium als auch Inhalt des Unterrichts. Dies alles bringt einen typischen, schulischen Diskurs mit sich (z.B. Johnson 1995; Van Lier 1996; Lochtmann 2002 u.a.). Gelegenheiten zur realen Kommunikation in der L2 ergeben sich in der Schule (und vor allem im Frontalunterricht) kaum oder jedenfalls nicht automatisch (Wolff 1997).

Die Schule ist auch ein sozialer Kontext, in dem die Rollen ‚Schüler‘ und ‚Lehrkraft‘ von vornherein festlegen (Edmondson 1995: 176). Das sich daraus ergebende Rollenverhältnis impliziert eine Lehrer-Schüler-Hierarchie, in deren Rahmen es nur bestimmte Interaktionsformen geben kann, bei denen SchülerInnen eher begrenzte Redemöglichkeiten haben (vgl. ebd.; Johnson 1995). Kennzeichnend für das verbale Interaktionsverhalten im Unterricht, das durch die Lehrer-Schüler-Hierarchie bestimmt wird, sind folgende Merkmale (vgl. Chaudron 1988; McHoul 1990; Henrici 1993, Van Lier 1996, Lochtmann 2002):

- Die Lehrkraft redet am meisten (sogar 75 % aller Äußerungen sollen Lehreräußerungen sein);
- die Lehrkraft initiiert sehr oft und beendet vor allem die Interaktion(ssequenzen);
- die Lehrkraft bestimmt die Gesprächsinhalte und stellt häufig halboffene Fragen
- (*display questions*);
- die Lehrkraft verteilt das Rederecht;
- „Interaktionsbeiträge der Schüler müssen zu Lehrerinitiiierungen passen“
- (Edmondson 1995: 177);
- die Lehrkraft hat das Recht, SchülerInnenbeiträge zu bewerten, zu korrigieren oder sogar abzulehnen.

Die SchülerInnen hingegen haben nicht das Recht, Lehrerbeiträge zu bewerten, zu korrigieren oder abzulehnen, ohne als frech oder unverschämt betrachtet zu werden. Dass sie eher begrenzte Redemöglichkeiten haben, hängt übrigens unmittelbar auch mit dem didaktisch festgelegten Interaktionsmuster im frontalen Fremdsprachenunterricht zusammen. Dieses

Verfahren wird *Lockstep* (feste Interaktionsweise) genannt, weil alle Schritte vorher didaktisch festgelegt sind. Dabei handelt es sich um die Sequenz (Abb. 2 & Beispiel 1):

Abb. 2: Die Lockstep-Interaktion

(Lehrer)Frage – (Schüler)Antwort – (Lehrer)Feedback

(Edmondson & House 1993: 233).

### Beispiel 1: das *Lockstep*-Verfahren

Lehrerfrage:                   was ist DIE Waffe?

Schülerantwort:            een wapen

Lehrer-Feedback:           ja

(Lochtman 2000)

Diese Sequenz ist auch als die IRF-Sequenz bekannt, was auf das Initiieren (*initiation*), das Reagieren oder Antworten (*response*) und das Feedback hinweist (vgl. Sinclair & Coulthard 1975). Die Lehrkraft stellt eine (oft halboffene) Frage und erwartet eine Antwort von den SchülerInnen. Diese antworten, worauf die Lehrkraft entweder positives oder negatives Feedback gibt. Eines der wichtigsten didaktischen Ziele einer Lehrerfrage innerhalb des *Lockstep*-Verfahrens ist das Ermöglichen von Lehrer-Feedback im Allgemeinen und von mündlichen Fehlerkorrekturen im Besonderen. Nach Edmondson und House (1993) dient die Lehrerfrage innerhalb dieses Diskursmusters gerade der Ermöglichung und Legitimation von Lehrerfeedback. Natürlich lässt die Grundsequenz mehrere Variationen zu. Im *Lockstep*-Verfahren können Frage und Antwort sowohl von der Lehrkraft als auch von den SchülerInnen kommen, obwohl das Initiieren und die Vermittlung von Informationen öfter von der Lehrkraft, die Reaktion eher von den SchülerInnen vorgenommen wird. Der Abschluss einer Sequenz anhand von Feedback wird in der Regel aber nur von der Lehrkraft übernommen. Wenn SchülerInnen eine Frage stellen - und somit die Interaktionssequenz initiieren – d.h. vom Lehrer eine Antwort darauf bekommen, dann ist die Interaktionssequenz meistens zu Ende. Eine Reaktion der SchülerInnen wird nicht unbedingt erwartet, eine solche wird oft auch nicht als angemessen betrachtet und beschränkt sich meist auf ein ‚oh‘ oder ‚aha‘.

### 3.3 Wie wird korrigiert?

Über die Art und Weise, wie korrigiert werden sollte, hatten die Lehrkräfte, die an der Befragung teilgenommen hatten, unterschiedliche Auffassungen. Doch gaben die meisten Lehrkräfte an, Korrekturen nicht bewusst dazu zu verwenden, SchülerInnen zu disziplinieren oder vor anderen bloßzustellen. Bei der Untersuchung stellte sich auch heraus, dass die beobachteten Lehrkräfte vor allem nach Ende des vollständigen Lernerbeitrags korrigiert haben. Die SchülerInnen wurden nur mitunter (und vorwiegend beim lauten Vorlesen) unterbrochen. Diese Ergebnisse hängen auch damit zusammen, dass die Schüleräußerungen sehr kurz waren, oft sogar aus nur einem Wort bestanden.

Wenn SchülerInnen einen Sprachfehler machen, kann die Lehrkraft (und zwar innerhalb der Lockstep-Interaktionssequenz) auf zwei Weisen reagieren, d.h. wenn sie überhaupt darauf reagiert oder reagieren will. Entweder korrigiert sie den Fehler selber (Lehrkraftkorrektur) oder sie fordert zur Schüler- bzw. Selbstkorrektur auf (Abb. 3).

Abb. 3: Lehrkraftkorrekturen und Schülerkorrekturen

Lehrkraftkorrektur	Schülerkorrektur
L: Sarah, wo war das Geld?	L: Die nächste Frage. Wo war das Geld?
S: aus der Kasse	S: das das Geld öh das das Geld war aus aus der Kasse
L: in der Kasse, ja.	L: ja, es war nicht aus der Kasse, sondern es war?

(Lochtman 2000)

Betont wird, dass im Frontalunterricht die Schülerkorrektur sowohl von den SchülerInnen, die den Fehler gemacht haben, als auch von anderen SchülerInnen der Klasse durchgeführt werden kann. Daher kann nicht immer von einer Selbstkorrektur im wortwörtlichen Sinne ausgegangen werden.

Eine Korrektursequenz kann also auf verschiedene Art und Weise gestaltet werden, je nachdem wer (Lehrkraft bzw. SchülerInnen) – innerhalb der Korrektursequenz – die eigentliche Korrektur durchführt. Es ist natürlich auch möglich, dass SchülerInnen sich selbst ohne Aufforderung der Lehrkraft korrigieren und auf diese Weise sowohl die Korrekturhandlung initiieren als auch die Korrektur durchführen. Solche Selbstkorrekturen finden jedoch nicht innerhalb der *Lockstep*-Sequenz statt, setzen keine verbale Interaktion mit

der Lehrkraft voraus und gehören demzufolge nicht zur Untersuchung über das Korrekturverhalten von Deutschlehrkräften (Lochtman 2002).

Bei den Lehrkraftkorrekturen kann noch zwischen direkten und indirekten Korrekturen unterschieden werden. Direkt heißt entweder mit einer expliziten Korrektur (Beispiel 2) oder mit einer isolierten Umgestaltung (Beispiel 3). Bei einer expliziten Korrektur weist die Lehrkraft explizit auf den Sprachfehler hin, den sie anschließend selber korrigiert. Bei einer isolierten Umgestaltung korrigiert die Lehrkraft den Sprachfehler selbst, indem sie die Schüleräußerung wiederholt, aber anstelle des Sprachfehlers setzt sie die richtige Form ein. Sie erweitert die Schüleräußerung nicht und fügt keine weiteren Informationen hinzu. Havranek (2002) nennt solche Korrekturhandlungen auch ‚richtigstellende Wiederholungen‘.

### **Beispiel 2: explizite Korrektur**

S: Ich empfehle den Beruf an

L: Nein, nein, empfehlen empfehlen ohne an, ich empfehle den Beruf.

(Lochtman 2000)

### **Beispiel 3: isolierte Umgestaltung**

S: öh öh, er esst

L: er er isst, ja?

S: er isst öh die Banane

(Lochtman 2000)

Die Lehrkraft korrigiert den Sprachfehler indirekt, wenn sie die Schüleräußerung paraphrasiert in den eigenen Redebeitrag aufnimmt und eventuell auch erweitert. Eine solche erweiterte richtigstellende Wiederholung wird in der angelsächsischen Fachliteratur auch *recast* genannt. Im Gegensatz zur isolierten Umgestaltung ist in Beispiel 4 von einer solchen erweiterten Umgestaltung die Rede.

### **Beispiel 4: erweiterte Umgestaltung**

L: Wie haben die Räuber versucht das Geld zu bekommen?

S: Öhm, die Räuber haben öh das Geld öh bekommen mit einem Schreckschusspistole.

L: Mit einer Schreckschusspistole? Aber haben sie es bekommen?

S: nein

(Lochtman 2000)

Indirekte Korrekturen wurden kaum gefunden. Bei den richtigstellenden Wiederholungen durch die Lehrkraft handelte es sich in erster Linie um isolierte Umgestaltungen.

Bei den Schülerkorrekturen fordert die Lehrkraft die SchülerInnen zur Selbstkorrektur auf. Bei den Aufforderungen werden in Anlehnung an Lyster und Ranta (1997) folgende Korrekturarten unterschieden. Beim metalinguistischen Feedback handelt es sich um eine Zurückweisung der Schüleräußerung durch die Lehrkraft, ohne dass sie den Sprachfehler korrigiert (Beispiel 5). Auch Entscheidungsfragen und Umschreibungen werden zum metalinguistischen Feedback gerechnet, weil die Lehrkraft mit Hilfe dieser Korrekturweise (wie auch bei den Zurückweisungen) etwas über die fehlerhafte Schüleräußerung aussagt, ohne den Fehler zu korrigieren. SchülerInnen können aber auch mit Hilfe von Bitten um Erklärungen zur Selbstkorrektur aufgefordert werden (Beispiel 6). Typisch für die Interaktion im Fremdsprachenunterricht sind die Rückfragen als Aufforderung zur Selbstkorrektur. Zu den Rückfragen gehören auch die sogenannten Lücken mit ansteigender Intonation (Beispiel 7). Eine letzte Korrekturart ist die Wiederholung des Sprachfehlers durch die Lehrkraft und zwar mit Betonung und ansteigender Intonation (Beispiel 8).

#### **Beispiel 5: metalinguistisches Feedback**

L: Flugzeug in het meervoud?

S: Flugzeugen

L: neen

S: Flugzeuge ge e

(Lochtman 2000)

#### **Beispiel 6: Bitte um Erläuterung**

S: öh ich, suche der Zug

L: bitte?

S: der Zug

(Lochtman 2000)

#### **Beispiel 7: Rückfrage**

S: Er hat einen Katz, eine einen

L: Er hat \_\_\_\_ ?

S: eine Katz

(Lochtman 2000)

**Beispiel 8: Wiederholung**

L: was für eine Idee hat der Sänger? eventuell schenk' ich ihr?

Wer hat das gehört?

S: eine Nacht mit dir?

L: eine Nacht mit dir? Was wäre logischer?

S: mit ihr

L: mit ihr?

S: mit mich

L: mit mich?

S: mit MIR!

(Lochtman 2000)

Die gesamte Verteilung der Korrekturhandlungen (n = 394) in der hier vorgestellten Untersuchung sah ungefähr wie folgt aus (Abb. 4). Wenn man die Korrekturarten der drei Lehrkräfte zusammenzählt, ergibt sich, dass mehr als die Hälfte der Korrekturen aus Aufforderungen zur Selbstkorrektur (d.h. metalinguistischem Feedback und Rückfragen) bestand. Diese Interaktion ist denn auch typisch für den Fremdsprachenunterricht. Fast 25 Prozent der Korrekturhandlungen sind richtigstellende Wiederholungen (isolierte Umgestaltungen). Explizite Korrekturen und Bitten um Erläuterung kommen in den untersuchten DaF-Unterrichtsstunden nicht oft vor. Wiederholungen kamen, anders als man vielleicht hatte erwarten können, gar nicht vor.

Abb. 4: Die Verteilung der Korrekturarten für die drei Lehrkräfte zusammen

1 Explizite Korrekturen	13.7 %
2 Umgestaltungen	30.4 %
- Isolierte Umgestaltungen	24.6 %
- Erweiterte Umgestaltungen	5.8 %
3 Metalinguistisches Feedback	23.9 %
4 Rückfragen	30.2 %
5 Bitten um Erläuterung	1.8 %
6 Wiederholungen	0 %

(n = 394)

(Lochtman 2002: 210)

Sowohl in der Fachliteratur als auch in der hier vorgestellten Untersuchung hat sich zusätzlich herausgestellt, dass das Korrekturverhalten der Lehrkräfte mit ihren Korrekturauffassungen

zusammenhängt. Natürlich könnte man einwenden: Die Korrekturart hängt auch davon ab, ob die SchülerInnen auch wirklich imstande sind, sich selbst zu korrigieren oder nicht. Zudem würde sie größtenteils von der Unterrichtsaktivität (z.B. bei freier Rede wäre anders zu korrigieren als bei Grammatikübungen) bzw. der Fehlerart oder der jeweiligen Lernergruppe bestimmt. Obwohl dies logisch erscheint und theoretisch der Fall sein mag, hat diese Untersuchung ergeben, dass die Korrekturart in erster Linie lehrkraftgebunden ist. Sie hängt viel weniger oder kaum mit anderen Faktoren wie etwa der Unterrichtsaktivität zusammen, anders als viele Lehrkräfte glauben. Lehrkräfte scheinen also ihre persönlichen Korrekturroutinen zu haben (Cathcart & Olsen 1976, Kleppin & Königs 1991, Lochtmann 2002). Es stellte sich heraus, dass die drei Lehrkräfte eine eigene Korrekturvorliebe aufweisen, während sie alle drei genau die gleichen Unterrichtsaktivitäten und Unterrichtsmaterialien zum selben Thema eingesetzt hatten.

Natürlich haben alle Lehrkräfte, die an der Untersuchung teilgenommen haben, sowohl selber korrigiert als auch zur Selbstkorrektur aufgefordert, nur die Verteilung beider Korrekturarten war signifikant unterschiedlich. So haben Korrekturtyp 1 (die fehlertolerante Lehrkraft) und 3 (die gemäßigte Lehrkraft) vorwiegend zur Selbstkorrektur aufgefordert, während der fehlerintolerante Korrekturtyp (2) die SchülerInnen mit Hilfe von isolierten Umgestaltungen vor allem selbst korrigiert hat. Der Unterschied zwischen Korrekturtyp 1 und 3 hängt mit der Art der Aufforderung zur Selbstkorrektur zusammen. Der fehlertolerante Korrekturtyp (1) hat die SchülerInnen vorwiegend mit Hilfe von Rückfragen zur Selbstkorrektur aufgefordert, während der gemäßigte Korrekturtyp (3) vor allem metalinguistisches Feedback (Zurückweisungen) eingesetzt hat. So haben die drei an der Untersuchung teilnehmenden Lehrkräfte jeweils einen eigenen Korrekturstil, der nicht unbedingt mit den Unterrichtsaktivitäten oder den Unterrichtsmaterialien zusammenhängt.

### **3.4 Wann und was wird korrigiert?**

Ausgangspunkt der Bei der Untersuchung stellte sich heraus, dass die beobachteten Lehrkräfte vor allem nach Ende des vollständigen Lernerbeitrags korrigiert haben. Die SchülerInnen wurden nur mitunter (und vorwiegend beim lauten Vorlesen) unterbrochen. Diese Ergebnisse hängen auch damit zusammen, dass die Schüleräußerungen sehr kurz waren, oft sogar aus nur einem Wort bestanden.

In der Untersuchung wurden vor allem Wortschatzfehler und morphologische Fehler korrigiert, aber dies hängt wahrscheinlich mit dem Thema des Unterrichts, die deutsche Pluralbildung, zusammen.

### 3.5 Welche therapeutischen Effekte haben Korrekturen?

Inwieweit spielen unterschiedliche mündliche Korrekturarten überhaupt eine (vielleicht unterschiedliche) lernfördernde Rolle? Eine im Moment aktuelle Lerntheorie ist die *Noticing-Hypothese* (Schmidt 1995). *Noticing* wäre mit ‚gewartwerden‘, ‚bewusst wahrnehmen‘ oder ‚bemerken‘ zu übersetzen. Die bewusste Wahrnehmung wird als eine erste Voraussetzung für Lernen angenommen. Dies würde bedeuten, dass Korrekturen besonders dann lernfördernd wirken, wenn sie bewusst von den SchülerInnen wahrgenommen oder bemerkt werden. Zudem sollten die SchülerInnen nicht nur bemerken, dass sie korrigiert werden, sondern bei der Korrektur auch den Unterschied zwischen dem Fehler und der richtigen Äußerung wahrgenommen haben. Ideal wäre, dass die authentische Kommunikation dabei nicht gestört wird.

In der Fremdsprachenerwerbsforschung wird das Prinzip der Bedeutungsaushandlung in der ‚authentischen‘ pädagogischen Interaktion als ein wichtiger Teil des Lernprozesses betrachtet (Long 1983). Man geht davon aus, dass verständlicher Input der kausale Faktor für den FSE ist und dass unterrichtliche Interaktionssequenzen, durch die den Input verständlicher gemacht wird, lernfördernd und deswegen didaktisch zu empfehlen sind. In den letzten Jahren wird im Rahmen der Formfokussierung auch die lernfördernde Rolle der Formaushandlung in der echten Kommunikation hervorgehoben (Lyster & Ranta 1997). Der Unterschied zwischen einer Bedeutungsaushandlung und einer Formaushandlung ist der, dass Formaushandlungen nicht aus Kommunikationszusammenbrüchen oder Missverständnissen hervorgehen, sondern rein formbezogen sind. Diese Theorie geht auf die Outputhypothese von Swain (1985) zurück, wobei davon ausgegangen wird, dass Lerner nicht nur verständlichen Input bekommen sollten sondern auch verständlichen Output produzieren sollten. Dieser Output würde vor allem die Akkuratheit oder Genauigkeit der Lernaltersprache fördern. Da mündliche Korrekturen im Fremdsprachenunterricht oft den Ausgangspunkt für sowohl Bedeutungs- als Formaushandlungen sind, werden sie nach diesen Theorien als lernfördernd betrachtet.

Das bewusste Wahrnehmen bei den SchülerInnen im Fremdsprachenunterricht kann man nicht direkt beobachten. Als Anhaltspunkt könnte man aber auf die Schülerreaktion sofort nach der Korrektur achten (Chaudron 1988, Lyster & Ranta 1997, Lohtman 2002). Wenn die

SchülerInnen auf die Korrektur reagieren, dürfte man annehmen, dass sie bemerkt haben, dass sie korrigiert wurden. Wenn sie dabei auch noch den Fehler korrigieren oder die richtige Form wiederholen, haben sie den Unterschied zwischen Fehler und richtiger Form bemerkt. Wenn es nach einer Korrektur keine Schülerreaktion gibt, wissen wir nicht, ob die Korrektur wahrgenommen wurde. Die Schülerreaktionen auf die unterschiedlichen Korrekturhandlungen waren wie folgt (Abb. 5):

Abb. 5: Die Schülerreaktionen

	<b>gelingen</b>	<b>misslungen</b>	<b>keine Reaktion</b>
<b>Lehrkraftkorrekturen</b> (die expliziten Korrekturen und die Umgestaltungen)	30 %	20 %	50%
<b>Aufforderungen zur Schülerkorrektur</b> (metalinguistisches Feedback, Bitten um Erläuterung, Rückfragen, Wiederholungen) (Lochtman 2000)	48 %	50 %	2 %

Die Korrektur kann als gelungen betrachtet werden, wenn in der Schülerreaktion der Fehler korrigiert wird und an dessen Stelle die richtige Form verwendet wird. Sie ist nicht gelungen, wenn es in der Schülerreaktion immer noch den gleichen Fehler gibt.

Dabei stellt sich die Frage: Was ist für die ganze Klasse lernfördernder? Entweder gibt es wenig aber gelungene (d.h. richtige) Schülerreaktionen nach Korrekturen durch die Lehrkraft; oder es gibt nach Aufforderungen zur Selbstkorrektur viele Schülerreaktionen (Output), die den Ausgangspunkt für Aushandlungen bilden, aber in denen jedoch noch häufig Sprachfehler vorkommen. Die Antwort muss nuanciert werden. Aus einer Untersuchung zum Erwerb der deutschen Pluralbildung (Lochtman 2002) hat sich Folgendes ergeben: Die Aufforderungen zur Selbstkorrektur schienen vor allem Strategien des Regellernens zu beeinflussen, während die Lehrkraftkorrekturen positiv mit dem Lernen von Items (Wortschatz) korrelierten. Beide Korrekturarten hatten also ihren Nutzen. Deswegen sollen Lehrkräfte über die eigenen Korrekturroutinen nachdenken und bewusst den Lehrzielen entsprechend korrigieren.

Da nach den Aufforderungen zur Selbstkorrektur häufig noch Sprachfehler auftraten, sollte die Lehrkraft – eventuell nach mehreren misslungenen Versuchen zur Selbstkorrektur – klar und deutlich die richtige Form bereitstellen, um Verwirrung bei den SchülerInnen zu vermeiden. Ein solches Verfahren wird in der Fachliteratur auch ‚*cluing*‘ (McHoul 1990) genannt. Der Terminus *cluing* verweist auf längere für den Unterricht typische

Interaktionssequenzen, in deren Verlauf die Lehrkraft die SchülerInnen mehrmals zur Selbstkorrektur auffordert, wobei sie letztendlich selbst ‚im äußersten Notfall‘ die korrekturbedürftige Äußerung korrigiert. Folgende Korrektursequenz könnte als ein *cluing* – Verfahren betrachtet werden (Beispiel 9).

### **Beispiel 9: Cluing**

L: Wie haben die Räuber versucht das Geld zu bekommen? Wie haben sie versucht das Geld zu bekommen? (ca. 6 Sek.) Was haben sie gemacht, wie steht es im Text, Michael?

Michael: öhm, die Räuber haben öh das Geld öh bekommen mit einem Schreckschusspistole.

L: Mit einer Schreckschusspistole, aber haben sie es bekommen?

Michael: Nein.

L: Nein, also sie haben es?

Michael: Nicht bekommen.

L: Nein, aber? ... Wie lautet die Frage? ... Wie haben die Räuber?

Michael: Versucht.

L: Das ist das wichtige Wort, also die Räuber haben versucht das Geld zu bekommen. (Lochtman 2000)

In Beispiel 9 fordert die Lehrkraft zuerst mit Hilfe einer halb offenen Frage einen Schüler (Michael) zu einer Antwort auf. Michael antwortet aber falsch. Nicht nur hat er den Fall nach der Präposition ‚mit‘ falsch, sondern auch inhaltlich ist seine Antwort korrekturbedürftig. Deswegen fordert die Lehrkraft mittels einer Entscheidungsfrage zur Selbstkorrektur auf. Weil die Lehrkraft nicht mit der einfachen Verneinung zufrieden ist, versucht sie es nochmals mit Hilfe einer Rückfrage (mit einer Lücke und ansteigender Intonation). Diese Korrekturart setzt sie anschließend zum zweiten Mal ein, da Michael immer noch nicht die richtige Antwort gefunden hat. Wenn sie die Antwort des Schülers schließlich akzeptiert, wiederholt sie für alle SchülerInnen die richtige Äußerung. Diese Art der Interaktion ist nicht nur typisch für den Fremdsprachenunterricht, sondern für den Unterricht überhaupt. Das Problem, dass eine solche Interaktion nicht mit der authentischen Kommunikation außerhalb des Unterrichts zu vereinbaren ist, bleibt wieder dahingestellt.

## **4. Schlussfolgerung**

Bei der bisherigen Forschung im frontalen Fremdsprachenunterricht hat sich herausgestellt, dass Fremdsprachenlehrkräfte bestimmte persönliche Korrekturroutinen zu haben scheinen,

und dass ihr mündliches Korrekturverhalten nicht so sehr mit anderen Faktoren wie etwa Fehlerart, Lernergruppe oder Unterrichtsaktivität zusammenhängt (Kleppin & Königs 1991, Lochtmann 2002). So konnten in dieser Untersuchung bei drei DaF-Lehrkräften drei unterschiedliche Korrekturstile beobachtet werden. Zudem konnte ein Zusammenhang zwischen den Korrekturstilen der Lehrkräfte und ihren Auffassungen über Fehler, Fehlerkorrektur und Fremdsprachenerwerb festgestellt werden. Die Korrekturstile lassen sich auf Grund der Verteilung von Lehrkraftkorrekturen und Aufforderungen zu Selbstkorrekturen definieren. Diese unterschiedlichen Korrekturarten dürften den Lernprozess der SchülerInnen auch unterschiedlich beeinflussen. Deswegen sollten Lehrkräfte dazu aufgefordert werden, über ihr Korrekturverhalten nachzudenken. Das bewusste Umgehen mit dem eigenen mündlichen Korrekturverhalten dürfte die Einsicht in die für die Fremdsprachenklasse typische Interaktion fördern und dürfte somit zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts beitragen.

## Literatur

- Cathcart, R.L. & J. Olsen (1976): Teachers' and Students' Preferences for Correction of Classroom Conversation Errors. In: M.K. Burt, H.C. Dulay (Hrsg.) *On Tesol '75*. Washington D.C.: TESOL, 41-53
- Chaudron, C. (1988): *Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press
- Chomsky, N. (1986): *Knowledge of language: Its nature, origin and use*. New York: Praeger
- Doughty, C. & Williams, J. (1998): *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Edmondson, W.J. (1985): Discourse Worlds in the Classroom and in Foreign Language Learning. *SSLA*, 7(2): 159-168
- Edmondson, W.J. (1995): Interaktion zwischen Fremdsprachenlehr- und lerner. In: K.R. Bausch; H. Christ & H.J. Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag, 175-180
- Edmondson, W.J. & House, J. (1993): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen / Basel: Francke
- Ellis, R. (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Farrar, M.J. (1992): Negative evidence and grammatical morpheme acquisition. *Developmental Psychology* 28, 90-98
- Havranek, G. (2002): *Die Rolle der Korrektur beim Fremdsprachenlernen*. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Henrici, G. (1993): Fremdsprachenerwerb durch Intonation? Zur Diskussion und Überprüfung einer Hypothese Aus der Forschung zum gesteuerten Zweitsprachenerwerb. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 22: 215-237
- Henrici, G. & B. Herlemann (1986): *Mündliche Korrekturen im Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe-Institut

- Johnson, K.E. (1995): *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press
- Kleppin, K. (1998): Mündlich korrigieren: Ja, aber wie? Anregungen zum Nachdenken über das eigene Korrekturverhalten. In: U.O.H. Jung (Hrsg.) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 323-328
- Kleppin, K. & F.G. Königs (1991): *Der Korrektur auf der Spur. Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern*. Bochum: Universitätsverlag Dr.N. Brockmeyer
- Kleppin, K. & F.G. Königs (1993): Grundelemente der mündlichen Fehlerkorrektur – Lernerurteile im (interkulturellen) Vergleich. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 22: 76-90
- Lier, van L. (1996): *Interaction in the Language Curriculum*. London & New York: Longman
- Lochtman, K. (1999): Diskursebenen im Fremdsprachenunterricht (am Beispiel DaF). *Deutsch als Fremdsprache*. 36 (4): 205-211
- Lochtman, K. (2000): *Korrekturhandlungen im Fremdsprachenunterricht*. Unpublished doctoral dissertation, Vrije Universiteit Brussel
- Lochtman, K. (2002): *Korrekturhandlungen im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS-Verlag
- Long, M.H. (1996): The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (eds.), *Handbook of research on second language acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press
- Lyster, R. & L. Ranta (1997): Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms, *Studies in Second Language Acquisition* 19, 37-66
- McHoul, A.W. (1990): The organization of repair in classroom talk. *Language in Society* 19, 349-377
- Pinker, S. (1989): *Learnability and cognition: The acquisition of argument structure*. Cambridge, MA: MIT Press
- Schmidt, R. (1995): Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 1-64). Honolulu: National Foreign Language Resource Center
- Sinclair, J. & M. Coulthard (1975): *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press
- Wolff, D. (1997): Content based bilingual education or using foreign languages as working languages in the classroom. In D. Marsh, B. Marsland & T. Nikula (eds.), *Aspects of implementing plurilingual education: Seminar and field notes* (pp. 51-64). Jyväskylä: University of Jyväskylä

**Anlage: Fragebogen zur mündlichen Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht**

1	Es ist wichtig, dass man Fehler zu vermeiden versucht.	5 <input type="radio"/> völlig einverstanden 4 <input type="radio"/> einverstanden 3 <input type="radio"/> keine Meinung 2 <input type="radio"/> nicht einverstanden 1 <input type="radio"/> gar nicht einverstanden
2	Ein Fehler verschwindet nicht von selbst. Ein Fehler ist wie ein Virus, das andere SchülerInnen anzustecken vermag.	5 <input type="radio"/> völlig einverstanden 4 <input type="radio"/> einverstanden 3 <input type="radio"/> keine Meinung 2 <input type="radio"/> nicht einverstanden 1 <input type="radio"/> gar nicht einverstanden
3	Alle Fehler sollten korrigiert werden, damit SchülerInnen sich darüber im Klaren sind, was richtig und was falsch ist. Es darf keine Verwirrung geben.	5 <input type="radio"/> völlig einverstanden 4 <input type="radio"/> einverstanden 3 <input type="radio"/> keine Meinung 2 <input type="radio"/> nicht einverstanden 1 <input type="radio"/> gar nicht einverstanden
4	Alle Fehler sollten korrigiert werden, sowohl bei Grammatikübungen wie auch bei freien Sprechübungen. Auch Fehler in Bezug auf für die SchülerInnen noch unbekanntes Lehrstoff sollten korrigiert werden.	5 <input type="radio"/> völlig einverstanden 4 <input type="radio"/> einverstanden 3 <input type="radio"/> keine Meinung 2 <input type="radio"/> nicht einverstanden 1 <input type="radio"/> gar nicht einverstanden

5	Eigentlich sollten alle Fehler korrigiert werden, aber dies ist in der Praxis unmöglich.	5 <input type="radio"/> völlig einverstanden 4 <input type="radio"/> einverstanden 3 <input type="radio"/> keine Meinung 2 <input type="radio"/> nicht einverstanden 1 <input type="radio"/> gar nicht einverstanden
6	Ich halte es für wichtig, dass man bei der Fehlerkorrektur immer explizit sagt, was falsch ist, und nachher natürlich auch, was richtig ist.	5 <input type="radio"/> völlig einverstanden 4 <input type="radio"/> einverstanden 3 <input type="radio"/> keine Meinung 2 <input type="radio"/> nicht einverstanden 1 <input type="radio"/> gar nicht einverstanden
7	Bei der Fehlerkorrektur braucht die Lehrkraft die fehlerhafte Schüleräußerung nur korrekt zu wiederholen und auf diese Weise den Fehler implizit zu korrigieren.	5 <input type="radio"/> völlig einverstanden 4 <input type="radio"/> einverstanden 3 <input type="radio"/> keine Meinung 2 <input type="radio"/> nicht einverstanden 1 <input type="radio"/> gar nicht einverstanden

### Bibliographische Angaben

Dr. Katja Lochtman studierte Germanistik und Anglistik an der Vrije Universiteit Brussel (1986-1990). Bis 1995 didaktische und wissenschaftliche Mitarbeiterin für den Niederländischunterricht an der Université Libre de Bruxelles. 2000 Promotion bei Prof. Dr. M. Lutjeharms über die mündliche Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht. Seit 1995 Dozentin für deutsche Sprache und Literatur und wissenschaftliche Mitarbeiterin für Deutsch als Fremdsprache an der Vrije Universiteit Brussel. Forschungsschwerpunkte: Fremdspracherwerb, kognitive Linguistik, Methodik / Didaktik Deutsch als Fremdsprache.