

Mündliche Fehlerkorrektur im fortgeschrittenen DaF-Unterricht

Ničić, Olja

Master's thesis / Diplomski rad

2014

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:076964>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-08**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Diplomski studij njemačkog jezika i književnosti i hrvatskog jezika i književnosti,
nastavnički smjer

Olja Ničić

Mündliche Fehlerkorrektur im fortgeschrittenen DaF-Unterricht

Diplomski rad

Mentor: izv. prof. dr. sc Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2014.

J. J. STROSSMAYER UNIVERSITÄT OSIJEK
PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT

Olja Ničić

Mündliche Fehlerkorrektur im fortgeschrittenen DaF-Unterricht

Diplomarbeit

Mentorin: Ao. Univ-Prof. Dr. Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2014

Inhaltverzeichnis

1. Einleitung	<u>1</u>
2. Theoretische Grundlage	<u>2</u>
2.1. Fertigkeit Sprechen.....	<u>2</u>
2.2. Mündliche Fehlerkorrektur.....	<u>3</u>
2.2.1. Wer korrigiert die Fehler.....	<u>6</u>
2.2.2. Korrektur nach verschiedenen Arten des Fehlers.....	<u>8</u>
2.2.3. Der Zeitpunkt der Korrektur.....	<u>10</u>
2.2.4. Sprache der Korrektur.....	<u>11</u>
2.2.5. Signalisierung des Fehlers.....	<u>12</u>
3. Untersuchung zur mündlichen Fehlerkorrektur im fortgeschrittenen DaF-Unterricht.....	<u>13</u>
3.1 Untersuchungsziel, Untersuchungsfragen und Hypothesen.....	<u>13</u>
3.2 Untersuchungsdesign.....	<u>13</u>
3.2.1 Probanden.....	<u>14</u>
3.2.2 Instrumente.....	<u>14</u>
3.2.3 Datenerhebung.....	<u>15</u>
3.2.4 Datenanalyse	<u>15</u>
3.3 Ergebnisse	<u>16</u>
3.3.1 Analyse der Ergebnisse des Fragebogens zur mündlichen Fehlerkorrektur.....	<u>16</u>
3.3.2 Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung.....	<u>17</u>
3.4 Diskussion.....	<u>22</u>
3.5 Schlussfolgerung	<u>28</u>

1. Einleitung

Fehler sind ein wichtiger Bestandteil des Lernprozesses, egal ob bei Anfängern oder Fortgeschrittenen, Kindern oder Erwachsenen. Fehler machen deutlich, dass wir die Sprache verwenden und dass wir sie lernen. Gleicher Meinung ist auch Storch (1999:315), wenn er sagt, dass Fehler konstitutive Bestandteile des Lernprozesses seien.

Das Thema dieser Diplomarbeit ist die mündliche Fehlerkorrektur bei Fortgeschrittenen im DaF-Unterricht. Die mündliche Fehlerkorrektur wird im Unterricht von verschiedenen Lehrern auch verschieden durchgeführt. Manche geben mehr Wichtigkeit diesem Bestandteil des Lern – und Lehrprozesses, manche weniger. In verschiedenen Phasen des Unterrichts werden verschiedene Korrekturweisen angewendet. Das wird anhand einer kleinen Untersuchung gezeigt an der Philosophischen Fakultät in Osijek im Fach *Sprachübungen der deutschen Sprache II*. Es wurden unterschiedliche Unterrichtstypen beobachtet und das Korrekturverhalten zwei Lehrenden in ihrem Lehrprozess beobachtet und analysiert.

Die Diplomarbeit ist in zwei Teile gegliedert: theoretische Grundlagen und Untersuchung zur mündlichen Fehlerkorrektur. Die theoretischen Grundlagen basieren an verschiedenen Autoren, die sich mit dem Thema der mündlichen Korrektur beschäftigten. Der zweite Teil der Arbeit besteht aus den Untersuchungsfragen und Hypothesen, die als Ausgangspunkt dieser Arbeit gelten und an dem Untersuchungsdesign, Darstellung der Probanden, die an der Untersuchung teilnahmen, der Instrumente, die für die Durchführung der Untersuchung verwendet wurden und der Datenerhebung, der Datenanalyse. In den Ergebnissen werden Resultate der Untersuchung dargestellt und in der Diskussion werden theoretische Grundlagen, Untersuchungsfragen und Hypothesen im Hinblick auf die Ergebnisse kommentiert. Am Ende der Arbeit befinden sich die Schlussfolgerung, Literaturverzeichnis, Anhänge mit den Instrumenten, die in der Untersuchung verwendet wurden und eine Zusammenfassung.

2. Theoretische Grundlage

2.1 Fertigkeit Sprechen

Nach Storch (1999:15) ist das oberste Lehr- und Lernziel des DaF-Unterrichts die Fähigkeit zur Kommunikation in der deutschen Sprache. Das Hauptmittel des Spracherwerbs sei die Sprachverwendung selbst.

Sprechen ist eine komplexe Fertigkeit, ein äußerst fordernder Prozess, der viele Komponenten einschließt. Storch (1999) beschreibt die Fertigkeit Sprechen mit folgenden Wörtern:

Sprechen ist ein äußerst komplexes Ensemble verschiedener Teilfertigkeiten: Inhalt, Form (Morphosyntax), Situationsbezug, Partnerangemessenheit, Artikulation, Intonation usw. und den Lernenden fehlen oft die sprachlichen Mittel, um ihre Gedanken in der Fremdsprache einigermaßen angemessen ausdrücken zu können (Storch 1999:217).

Im Fremdspracherlernen verstehen die Lerner oft mehr, als sie selbst äußern können.

Im Unterricht ist Sprechen häufig dadurch bestimmt, Schülerleistungen zu überprüfen, zu kontrollieren und zu korrigieren. In diesen Fällen steht das Sprachwissen im Vordergrund, das gelernte Wort, der korrekt gebildete Satz. Hier wird über Sprache als Mittelfertigkeit gesprochen. Von Zielfertigkeit sprechen wir, wenn das Sprachkönnen im Vordergrund steht. Sprechen als Zielfertigkeit beherrschen wir, wenn wir mit Sprache handelnd umgehen und Sprache zur Verständigung mit anderen gebrauchen (Schatz 2001:13).

Storch (2009:220) nennt den Unterschied zwischen der Fertigkeit Sprechen im Anfängerunterricht und Fortgeschrittenenunterricht. Bei den Anfängern fordert man situationsbezogenes dialogisches Sprechen und bei den Fortgeschrittenen zunehmend auch das monologische Sprechen zu verschiedenen Themen. Eine Diskussion über ein Sachthema ist typisch für Fortgeschrittene.

Lerner aus den audiolingualen Klassenzimmern in den 60-er Jahren machten einen Fortschritt beim Fremdsprachenlernen erst dann, als sie die Sprache für kommunikative Zwecke verwendeten. Die Lerner, die keine Gelegenheit für die kommunikativen Situationen hatten,

haben ihre gelernten Sätze, Dialoge, Grammatik Drillübungen vergessen (Hendrickson 1987:355).

1961 kam ein Buch raus mit dem Titel *The Teacher's Manual for German, Level one*, in dem den Lehrern Anweisungen gegeben wurden, wie sie ihre Schüler korrigieren sollen. Dort stand, dass die Lehrer ihre Schüler sofort nach dem Fehlereintreten korrigieren sollen und dass von den Schülern nicht erwartet wurde die Fehlerkorrektur zu verstehen oder sie auch selbst zu entdecken (Hendrickson 1987:356).

Später in den 70er Jahren hat sich die Situation schon verändert. Die Lehrer forderten die Lerner immer mehr zu Kommunikation und der Fokus des Fremdsprachenlernens hat sich geändert. Hendrickson (1987:356 zitiert nach Chastain 1971:51) hebt Folgendes hervor:

More important than error-free speech is the creation of an atmosphere in which the students want to talk.

2.2 Mündliche Fehlerkorrektur

Korrigieren ist ein wichtiges Element des Sprachenlernens und eine Voraussetzung dafür, dass der Lernende seinen Lernprozess kontrollieren kann. Korrekturen informieren ihn über seine Lernschwierigkeiten und sein Niveau des fremdsprachlichen Könnens selbst einzuschätzen (Storch 1999:315).

Nach Karin Kleppin (1998:74) ist die mündliche Fehlerkorrektur eine komplexere Art der Korrektur als die schriftliche. Der wichtigste Aspekt hier ist der Mangel an Zeit. Bei der schriftlichen Korrektur hat der Lehrer mehr Zeit nachzudenken wie er einen bestimmten Fehler korrigiert und bei der mündlichen muss die Korrektur sofort passieren. Mündliche Kommunikation hinterlässt keine sichtbaren Spuren (Schatz 2001:29).

Wulf (2001:114) erklärt die Unterscheidung in der englischen Fachliteratur zwischen *correction* und *repair*. *Correction* bezieht sich auf rein linguistische Fehler und *repair* versucht auch die kommunikativen Störungen zu identifizieren.

Hendrickson (1987) meint, dass die größte Herausforderung für die Fremdsprachenlehrer die Frage ist: „Wann man den Fehler korrigieren und wann man ihn ignorieren soll?“ Viele Lehrer wollen nur, dass ihre Schüler sprechen und die Sprache aktiv benutzen. Dabei betrachten sie die Fehler als nicht wichtig, aber es gibt auch Lehrer, die glauben, dass Fehler unbedingt korrigiert werden sollen, um so die Möglichkeit zu vermeiden, den Fehler wieder zu machen.

Im Buch von Kleppin (1998), *Fehler und Fehlerkorrekturen*, befinden sich auch Lehrer - und Schüleräußerungen zu diesem Thema. Einige Lehrende sagen, dass es sehr wichtig ist die Korrektur im Unterricht durchzuführen, wenn man will, dass die Schüler die Fremdsprache auch wirklich erlernen, einige korrigieren nur „schwierige“ Fehler oder versuchen die Schüler zu einer Selbstkorrektur zu fordern und einige bedanken sich sogar bei ihren Schüler für den Fehler, weil so die Lehrenden sehen was nicht klar ist und wo man bestimmte Sachen nochmal erklären und erörtern soll.

Die Schüler sind oft dankbar für die Korrektur, doch sie mögen es lieber, wenn der Lehrer es nach ihrer Äußerung macht und mit einem ruhigen Ton, um so den Schüler vor der Klasse nicht zu blamieren. Oft bleibt ihnen die Korrektur noch lange in Erinnerung.

In der audiolingualen Methode wurde das Sprechen sehr gezielt gefördert und unter dem Einfluss der behavioristischen Lerntheorie galt das Prinzip, dass nur korrekte Äußerungen zur Automatisierung korrekter sprachlicher Muster führen. Das Sprachverhalten war deswegen streng gesteuert, denn nur so ließen sich Fehler vermeiden (Storch 1999:216).

Heutzutage betrachten verschiedene Autoren die Wichtigkeit der mündlichen Korrektur im Unterricht oft gleich. Lochtmann (2003:5) betrachtet die mündliche Fehlerkorrektur als sinnvoll und sie meint sie sei notwendig für den Lernprozess der Schüler. Auch Getraude Heyd (1990:231) schreibt, dass die Fehlerkorrektur wichtig für die Lernsteuerung und für die Lernstimulierung ist. Aus dem Fehler soll gelernt werden, aber nicht nur der Lerner, der den Fehler gemacht hat, sondern auch die ganze Lerngruppe (Schweckendiek 2008:139).

Werner Reinhardt (1974:160) zitierte, in seiner Arbeit *Fehleranalyse im fachsprachlichen Unterricht*, Michel, A., *Gebrochenes Deutsch*: Fehlerleistungen der Schüler soll man als natürliche Begleitererscheinung des Lernprozesses ansehen, als wichtige Fingerzeige darauf, was nötig ist.

Viele Sprachpädagogen wiesen darauf hin, dass Fremdsprachenlehrer von ihren Schülern Fehler erwarten sollten und diese auch als ein natürliches Phänomen betrachten sollten, weil sich die Schüler so auch selbstbewusster fühlen, wenn man nicht alle ihren Fehler korrigiert. Fehler seien ein Zeichen, dass das Lernen wirklich stattfindet (Hendrickson 1987:357).

Den Schülern sind die Fehler wichtig, weil sie erst beim aktiven Sprachgebrauch über die richtigen Sprachformen nachdenken müssen (Swain 1985, zit. nach Wulf 2001:122). Schatz (2001:188) betont dagegen, dass Korrekturen während der sprachlichen Äußerungen der Lernenden stören. Laut Lochman (2003:1) werden Sprachfehler vielleicht sogar korrigiert, um die Disziplin in der Klasse aufrechtzuerhalten. Korrigiert werden somit vielleicht auch Schüler, die die Lehrkraft gerade geärgert haben. Das Gleiche haben die Ergebnisse der Untersuchung von Jürgen Schweckendiek (2008:140) gezeigt: undisziplinierte Lerner können durch intensivere Korrektur diszipliniert werden.

Richards (1974) schreibt in seiner Arbeit *Error Analysis*, dass es im Bereich der Methodik zwei Denkschulen in Bezug auf die Fehler der Schülerinnen und Schüler gibt. Die erste Denkschule befürwortet, dass man mit Durchführung und Erreichen einer guten Lehrmethode im Unterricht die Fehler der Lerner vermeiden kann und dass das Auftreten von Fehlern nur ein Zeichen einer unzureichenden Unterrichtstechnik ist. Die Philosophie der anderen Schulen beruht auf der Tatsache, dass wir in einer unvollkommenen Welt leben und dass Fehler immer auftreten werden. Wir sollen Fähigkeiten entwickeln, die uns ermöglichen werden, mit den Fehlern angemessen umzugehen.

Mündliche Korrektur hat, nach Kleppin (1998), eine starke Wirkung auf die Motivation der Lerner. Häufig werden solche Korrekturen mit negativen Erinnerungen verbunden, die Lerner fühlen sich vor der Gruppe bloßgestellt. Kleppin (1998) nannte in ihrer Arbeit eine Untersuchung von Virgil und Oller (1976), die meinten, dass man nur freundlich sein soll und der Lernerfolg der Lerner wird wahrscheinlicher.

Eine interessante Untersuchung von DeKeyser (1993) hat Lyster (1997:39) in seiner Studie *Corrective Feedback and learner uptake* erwähnt. Die Forschung wurde ein ganzes Schuljahr auf zwei belgischen Schulen durchführt. Ein Lehrender sollte die Fehler der Schüler so oft und explizit wie möglich während des freien Sprechens korrigieren und der andere Lehrende sollte Fehlerkorrektur vermeiden. Die Schüler mit einer geringeren externen Motivation haben

mündliche Aufgaben besser gelöst, als sie korrigiert wurden und Schüler mit höherer externer Motivation haben bessere mündliche Resultate in Aufgaben erzielt, in denen sie nicht korrigiert wurden. Diese Studie zeigt, dass mündliche Fehlerkorrekturen auch mit persönlichen Schülercharakteristiken verbunden sind.

2.2.1 Wer korrigiert die Fehler?

In Anlehnung an die Terminologie von Henrici und Herlemann, fasst Karin Kleppin (1998:87) die Arten der Fehlerkorrektur folgendermaßen zusammen:

1. Selbstinitiierte Selbstkorrektur, der Lernende, der den Fehler gemacht hat, korrigiert sich selbst, nachdem er den Fehler selbst entdeckt hat.
2. Selbstinitiierte Fremdkorrektur, ein Mitschüler oder der Lehrer korrigiert, nachdem der Lernende selbst angezeigt hat, dass er einen Fehler in seiner Äußerung vermutet.
3. Fremdinitiierte Selbstkorrektur, der Lernende, der den Fehler gemacht hat, korrigiert sich selbst, nachdem ihn die Mitschüler oder der Lehrer darauf hingewiesen haben.
4. Fremdinitiierte Fremdkorrektur, der Lehrer oder der Mitschüler korrigiert sofort selbst den Fehler.

Wulf (2001:114) nennt in seiner Arbeit *Communicative Teacher Talk* dieselben vier Korrekturarten.

Lernende werden nicht so gern von ihren Mitschülern korrigiert, lieber ist es ihnen, dass die Fehler die Lehrenden korrigieren. Karin Kleppin (1998) gibt auch Vorschläge wie man die Korrektur der Mitschüler gestalten kann, z.B. in Gruppenarbeit, in der das Klima konkurrenzlos ist, kann man den Schülern Tonaufnahmen mit den Schüleräußerungen geben und einige Aufgaben, wie z.B. alle Aussprachefehler zu finden oder alle Grammatikfehler usw. Svenja Joosten und Andreas Nieweler (2001) geben auch einen Vorschlag für die Selbstkorrektur mit Hilfe des Tonbandes. Zuerst findet der Sprecher seine Fehler selbst, die Fehler, die er nicht findet und erkennt, werden von den Mitschülern korrigiert.

Wulf (2001:115) schreibt, dass die Korrektur durch einen Mitschüler eigentlich ein Vorteil ist, weil so der Lehrer einsehen kann, ob auch andere Schüler Schwierigkeiten mit denselben Sachen haben. Als Nachteil sieht er die Situation an, in der sich der Schüler, der den Fehler gemacht hat, blamiert fühlt.

Wenn der Lehrer bei der Korrektur helfen will, kann er dem Schüler die richtige und die falsche Korrektur geben und der Schüler soll sich entscheiden (vgl. Joosten und Nieweler 2001:7)

Einige Fachleute (z.B. Hendrickson (1987) meinen, dass die Schüler durch Selbstkorrektur mehr lernen als wenn ihre Fehler die Lehrer korrigieren. Wenn sie des Fehlers bewusst werden und in der Lage sind, ihn alleine zu korrigieren ist der Lerneffekt höher.

Die fremdinitiierte Selbstkorrektur ist nach Wulf (2001:116) die häufigste Art der Korrektur. Der Schüler bekommt die Chance sich selbst zu verbessern und wenn es ihm gelingt, bekommt er ein Erfolgserlebnis und dem Lehrer kann das als ein Zeichen dienen, was der Schüler eigentlich schon kann. Und bei der selbstinitiierten Fremdkorrektur weiß der Schüler, dass er etwas Falsches gesagt hat, aber weiß nicht, wie er es verbessern kann.

Nach Lochman (2003) hängt die Selbstkorrektur davon ab, ob der Schüler überhaupt in der Lage ist sich selbst zu korrigieren, wie auch von der Lernergruppe, dem Sprachniveau und der Fehlerart. Eine Reihe von Fremdsprachendidaktikern ist der Meinung, dass die Schüler Hilfe von jemandem, der erfahrener in der Sprache ist, brauchen, wenn sie nicht in der Lage sind, den Fehler selbst zu korrigieren (Hendrickson 1987:358).

Hendrickson (1987) glaubt, wie auch viele Fremdsprachenlehrer, dass das Tolerieren der Fehler den Lernern hilft, selbstbewusster in der Fremdsprache zu kommunizieren.

Laut Heyd (1990:232) ist die Fehlerkorrektur durch den Lerner selbst effektiver als die Fremdkorrektur und wenn der Lehrende den Schüler korrigiert, muss ihm der Fehler auch begründet werden, sonst hat die Korrektur keinen Sinn. Der gleichen Meinung ist auch Storch (2009). Er sagt, dass die Selbstkorrektur wirksamer ist als die Fremdkorrektur, und die Korrektur ist erst dann nützlich, wenn der Schüler, der den Fehler gemacht hat, auch versteht, warum seine Äußerung fehlerhaft war.

Nach Seifreid und Wuttke (2010:150) müssen Lehrende drei Kompetenzen beherrschen, um mit Lernerfehler konstruktiv umgehen zu können. Sie sollen Wissen über mögliche Lernerfehler haben, adäquate Strategien und Reaktionen auf den Fehler und einen konstruktiven Blick auf die Fehler und ihre Nützlichkeit im Klassenzimmer.

Nach Storch (2009:317) dürfen die Schüler durch die Korrektur nicht entmutigt werden, verschiedene Schüler reagieren verschieden auf die Korrektur. Lernschwache und sensible Schüler benötigen eine affektiv positive Zuwendung. Man sollte Korrekturen als Hilfe sehen, nicht als Kritik.

Laut mehreren Autoren (z. B. Kleppin 1998), Lochman 2003) und Storch 2009) lassen sich zwei Arten der Lehrerkorrektur unterscheiden: die explizite oder direkte Korrektur und die implizite oder indirekte Korrektur.

Die explizite (direkte) Korrektur bezieht sich auf das Korrekturverhalten, in dem die Lehrkraft den Fehler korrigiert und die richtige Antwort angibt, z.B.

S: In Deutschland die Studenten studieren sehr mehr.

L: viel mehr

In der impliziten (indirekten) Korrektur wiederholt die Lehrkraft den Fehler oder paraphrasiert ihn oder stellt eine Nachfrage stellt oder Ähnliches. Die Lehrer weisen die Schüler auf den Fehler auf, korrigieren es aber nicht selber, z.B.

S: In der Mensa heute waren viele fliegende Blätter.

L: Und was stand auf den Flugblättern? Waren es politische Flugblätter?

Implizite Korrekturen werden seltener im Unterricht gefunden (vgl. Lochman 2003:10) Wulf (2001:117) schreibt über die Studie von Tony Lynch, in der die Lehrer gebeten wurden nicht explizit zu korrigieren, sondern nur den Fehler zu signalisieren. Später stellte sich heraus, dass sich einige Schüler selbst korrigieren konnten und nach einigen Wochen sogar die korrekte Form verwenden konnten. Bevor die Lehrer die Schüler korrigieren, sollen sie darüber nachdenken, ob der Fehler überhaupt korrigiert werden soll und warum.

Für den Lehrer ist es eine Enttäuschung, wenn trotz aller Korrektur immer wieder dieselben Fehler gemacht werden (Wulf 2001:112).

2.2.2 Korrekturen nach verschiedenen Arten der Fehler

Wenn man den Unterricht plant, kann man schon vermuten, welche Fehler vorkommen werden, so kann man auch die Korrektur dementsprechend gestalten (Kleppin 1998:99).

Korrekturen morphosyntaktischer Fehler lassen sich recht einfach korrigieren. Sie führen selten zu einer Behinderung der Kommunikation und in vielen Fällen besteht die Möglichkeit, dass ein Hinweis mit einer zusätzlichen Hilfe zu einer Selbstkorrektur führt. Die Selbstkorrektur kann

man auch von den Schülern erwarten soll, wenn der Grammatikgebiet schon erarbeitet wurde (Kleppin 1998:102).

Anders als morphosyntaktische Fehler, können lexikosemantische Fehler oft den Sinn des Satzes verändern. Selbstkorrekturen kann man hier seltener erwarten. Kleppin (1998:102) ratet hier auch zur humorvollen Korrekturen, die den Schülern helfen können, den Fehler selbst einzusehen. Man muss nur aufpassen, dass der Humor nicht verletzend wirkt. Man sollte oft weitere Erklärungen bei dieser Art der Fehler beifügen, wie auch Beispiele.

Inhaltliche Fehler können wie in natürlicher Kommunikation korrigiert werden. Sie kommen häufig bei thematischen Diskussionen oder der Unterrichtsorganisation vor und werden zum Teil von Mitlernenden vorgenommen (Kleppin 1998:104).

Eine schlechte Aussprache kann in der Kommunikation ziemlich störend sein. Sie wird aber auch mehr bei den Anfängern korrigiert als bei den Fortgeschrittenen, weil die Ausspracheübungen im Anfängerunterricht auch einen breiteren Raum haben. Die Muttersprache bewirkt oft das Erlernen der Fremdsprache, weil der Lerner die Lauten der Muttersprache mit denen der Fremdsprache identifiziert und so kommt es zu Fehlern. Kleppin (1998:100) nennt diese Fehler die problematischsten von allen, da sie von den Lernern selbst nicht korrigiert werden können. Man braucht Zeit, da der Lerner die Korrektur auch mehrmals wiederholen muss. Sie gibt auch Ratschläge wann und wie man die Aussprachenfehler korrigieren kann (siehe dafür Kleppin 1998:100).

Nach Heyd (1990:232) korrigiert man auch verschiedene Fehler bei einer Grammatikübung oder bei einer freien Sprachproduktion. In Grammatikübungen werden bestimmte Strukturfehler korrigiert und bei der Sprachproduktion Fehler, die für die Kommunikation wichtig sind. Auch Hendrickson (1980:360), in Anlehnung an Burt und Kiparsky (1972) unterscheidet zwei Arten der Fehler. Eine die zur Missverständnis führen und solche, die nicht zu Missverständnis führen und somit auch zwei unterschiedliche Fehlerkorrekturverhalten.

Im kommunikativ orientierten Unterricht soll die Fehlerkorrektur keine große Rolle spielen, um die Kommunikation nicht zu erschweren oder sie auch zu verhindert (Storch 2009:317). Storch (2009:318) meint, dass man beim Sprechen den Schüler nicht in vielen verschiedenen Bereichen korrigieren soll, so kann es zu Überforderung kommen. Man sollte sich auf wenige Fehlertypen konzentrieren und beschränken.

Nach Wulf (2001:118) sind Korrekturen nach verschiedener Unterrichtssituation wichtiger als die Korrekturen nach verschiedenen Korrekturtypen. In Übungen werden sprachliche Fehler korrigiert. Bei Korrekturen während einer Unterhaltung sollte man vorsichtig sein und sich überlegen, wie man auf diese Fehler außerhalb des Unterrichts reagieren würde. In alltäglichen, freien Kommunikationsarten passieren auch Fehler, doch sie werden nicht immer korrigiert.

Kleppin (1998) gibt einige Hinweise wie man mit Korrekturen in bestimmten Unterrichtsphasen umgehen soll. Sie unterscheidet eine Vorlesephase, kognitive Phase, Übungsphase, Gruppenarbeitsphase, Korrekturphase, Gesprächsphase und die freie Phase. In Übungsphasen und kognitiven Phasen ist das Ziel die Bewusstmachung bestimmter sprachlicher Phänomene. Daher soll man in diesen Phasen die Fehler korrigieren. Bei Vorlesephasen soll man auch alle Fehler korrigieren. Jedoch muss man dabei aufpassen, dass sich ein Lerner mit vielen Aussprachefehlern nicht entmutigt. Bei Geschichten erzählen, Monologen, Dialogen sollte man die Fehler notieren und dann in einer Korrekturphase korrigieren. Bei Gesprächsphasen und freien Phasen sollte man nur kommunikationsbehinderte Fehler korrigieren.

2.2.3 Der Zeitpunkt der Korrektur

Joosten und Nieweler (2001) haben ein sehr interessantes Beispiel gegeben, wie das Unterbrechen der Schüler während ihres Beitrages auf sie wirken kann: Man soll sich vorstellen, man ist im Sportunterricht und man wird schon beim Anlauf zum Weitsprung unterbrochen, nur weil die Haltung oder die Beschleunigung fehlerhaft ist.

Kleppin (1998:107) unterscheidet außer der Korrektur in verschiedenen Unterrichtsphasen (Vorlesephase, Übungsphase, kognitive Phase, Gesprächsphase, freie Phase) auch drei Zeitpunkte, wann die Korrektur auftreten kann: 1. Sofort nach Auftreten des Fehlers, 2. wenn der Lernende die Äußerung vollendet hat, und 3. in einer eigenständigen Korrekturphase.

Korrektur sofort nach dem Fehler, wie auch die Korrektur am Ende eines Lernerbeitrags haben ihre Vor- und Nachteile. Nach Kleppin (1998) ist der Vorteil der sofortigen Korrektur, dass sich der Lehrer den Fehler nicht weiter merken muss. Sie kann parallel zu den Äußerungen der Schüler erfolgen. Korrektur, die erst am Ende einer Lerneräußerung vorgenommen wird, wird häufig damit begründet, dass man den Schüler nicht unterbrechen wollte. Es sei eine Frage der Höflichkeit (Kleppin 1998:107).

Laut Storch (1999:318) sollte die Korrektur erst dann eingeleitet werden, wenn der Lernende bereit ist, sich darauf zu konzentrieren. In der Regel sollte man mit dem korrigieren warten, bis eine Äußerung abgeschlossen ist. Durch zu frühe Korrekturen nimmt einem die Chance zu einer Selbstkorrektur. Der Lehrer soll nicht sofort in die Schüleräußerung „hineinkorrigieren“.

Getraude Heyd (1990:231) nennt verschiedene Gründe gegen die Korrektur, in der die Lehrkraft den Lernenden unterbricht. Während der Sprachproduktion laufen bei dem Lerner verschiedene mentale Prozesse ab, die durch die ständige Fehlerkorrektur gestört werden können. Bei solchen Lernern kommt es dazu, dass sie Hemmungen vor dem Sprechen bekommen, sie werden verunsichert.

In der Untersuchung von Jürgen Schweckendiek (2008:139) hat sich gezeigt, dass es besser ist bei freien Äußerungen, Rollenspielen usw. Fehler zu notieren und dann später in einer eigenständigen Korrekturphase auf sie einzugehen. Und bei Aussprachenfehler soll man sofort nach dem Fehler korrigieren (Schweckendiek 2008:140).

2.2.4 Sprache der Korrekturen

Der Unterricht sollte so weit wie möglich einsprachig bleiben, doch die Muttersprache kann auch einige Funktionen haben, z.B. als Erklärsprache, wenn dem Schüler die Erklärung in der Fremdsprache zu schwierig ist, oder als Kontrastfolie zur Fremdsprache, wenn man Unterschiede oder Ähnlichkeiten der Muttersprache mit der Fremdsprache zeigen möchte und als Hilfsmittel für Äußerungsbedürfnisse, wenn Lernende unbedingt was äußern wollen, wozu sie in der Fremdsprache noch nicht in der Lage sind. Man kann außer der Muttersprache, auch andere gelernte Fremdsprachen verwenden um eine Verbindung zu ziehen (Kleppin 1998:109).

Dem Lerner soll der Fehler nach der Korrektur immer begründet werden, nur die Korrektur kann ihm nicht viel helfen (Heyd 1990:232). Wenn es dem Lerner in der Zielsprache nicht klar ist, wo der Fehler liegt, ist es wichtig, ihm mit Hilfe der Muttersprache den Fehler zu erläutern.

2.2.5 Signalisierung des Fehlers

Der Lehrer kann den Fehler verbal oder nonverbal signalisieren. Verbal kann er sofort signalisieren, um welchen Fehler es sich handelt oder bestimmte Wörter benutzen (z. B. *Nein, Warte, Fehler*) oder nonverbal mit Kopfschütteln, Handhebung usw.

Nach Kleppin (1998:102) sind nonverbale Zeichen besonders bei grammatischen Fehlern gut einsetzbar, und es ist auch leicht, einige selber zu erfinden. Sie ratet auch, nonverbale Zeichen bei den Aussprachefehlern den verbalen beizufügen, z.B. verschiedene Zeichen für stimmhafte und stimmlose Laute haben, die den Lernern schon bekannt sind, Intonationskurven mit der Hand zeichnen oder Akzentfehler mit Schlagen des Rhythmus gemeinsam mit der Gruppe u.ä.

Nach Wulf (2001:117) ist es nicht wichtig, wie der Schüler auf seinen Fehler aufmerksam gemacht wird. Das kann mit einem Stirnrunzeln passieren, durch fragende Blicke oder auch in Worten. Wichtig ist es nur, dass dem Schüler klar ist, dass es zu einem Fehler kam.

3. Untersuchung zur mündlichen Fehlerkorrektur im fortgeschrittenen DaF-Unterricht

3.1 Untersuchungsziel, Untersuchungsfragen und Hypothesen

Das Hauptziel der Untersuchung zur mündlichen Fehlerkorrektur im fortgeschrittenen DaF-Unterricht ist herauszufinden, wie und wie oft die Fehler der fortgeschrittenen Lerner im mündlichen Ausdruck korrigiert werden.

Die Untersuchungsfragen, die vor der Durchführung der Untersuchung gestellt wurden, lauten:

- Gibt es Unterschied in der Korrektur in verschiedenen Unterrichtstypen und -Phasen (z. B. Grammatikunterricht vs. Diskussion/freies Sprechen im Unterricht)?
- Welche Fehler werden in welchen Unterrichtstypen und -phasen korrigiert?
- Wer korrigiert die Lerner?
- Wann korrigieren die Lehrer: nach oder während der Lerneräußerung?
- Wie signalisiert der Lehrer einen Fehler?
- Welche Sprache wird bei der Korrektur benutzt?
- Wie ist das Korrekturverhalten der Lehrer?

Folgende Hypothesen dienen als Ausgangspunkt der Untersuchung:

1. Verschiedene Fehler werden in verschiedenen Unterrichtstypen und -phasen auf verschiedene Weise korrigiert.
2. Die mündliche Fehlerkorrektur wird bei fortgeschrittenen Lernern nicht oft durchgeführt.

3.2 Untersuchungsdesign

In diesem Teil der Arbeit werden Probanden, Instrumente, Datenerhebung und Datenanalyse dargestellt.

3.2.1 Probanden

Die Probanden, die an der Untersuchung teilgenommen haben, sind zwei Lehrende, die Deutsch als Fremdsprache an der Philosophischen Fakultät in Osijek unterrichten.

Die erste Lehrende ist deutsch – und englisch Lehrerin, die schon seit mehreren Jahren an der Philosophischen Fakultät in Osijek in Fächern *Übersetzungs - und Sprachübungen der deutschen Sprache I und II* unterrichtet. Die zweite Lehrende ist eine Deutschlehrerin, die auch eine langjährige Erfahrung hat. Sie unterrichtete *Sprachübungen der deutschen Sprache, Syntax der deutschen Sprache*, wie auch *Morphologie der deutschen Sprache*. Heute arbeitet sie außer an der Philosophischen Fakultät in Osijek in den *Sprachübungen der deutschen Sprache*, auch an dem Institut für Physik, wo sie auch deutsch Unterricht haltet.

Da sich bei den Lehrenden meistens um Übungen handelt, werden die Gruppen in kleinere verteilt und so nehmen im Unterricht der *Sprachübungen*, wie auch in anderen, meistens pro Gruppe acht bis zwölf Studenten teil.

3.2.2 Instrumente

In dieser Untersuchung wurden zwei Instrumente benutzt. Das erste Instrument war der Fragebogen zur mündlichen Korrektur im DaF-Unterricht von Karin Kleppin (1998:7). Der Fragebogen (siehe Anhang 1) hatte sechs offene Fragen. Mit Fragen „Warum die Lehrenden die Fehler der Schüler korrigieren“ oder „was für Fehler korrigieren sie“, „welche Sprache benutzen sie dabei“ und „wie ist die Reaktion der Lerner nach der Korrektur“, wollte man das Korrekturverhalten der Lehrenden befragen und sie miteinander vergleichen. Das zweite Instrument war der selbstentwickelte Beobachtungsbogen. Der Beobachtungsbogen wurde nach Zielen und Untersuchungsfragen der Arbeit eingerichtet. Man wollte das Korrekturverhalten der Lehrenden beobachten. Im Beobachtungsbogen befinden sich Bereiche die man untersuchen wollte. Bereiche für die Art der Fehler die man korrigieren kann, wie auch der Art der Korrektur (wer korrigiert den Fehler), wann werden die Lerner korrigiert, während oder nach ihrer Aussage, welche Sprache und welchen Signal verwendet die Lehrende bei der Korrektur. Der Beobachtungsbogen ist in Form einer Tabelle angefertigt, so dass es, so einfach wie möglich ist,

im Unterricht alle Informationen zu notieren. (siehe Anhang 2) Der Fragebogen und der Beobachtungsbogen wurden in deutscher Sprache geschrieben.

3.2.3 Datenerhebung

Den Lehrenden wurde der Fragebogen nach der Beobachtung des Unterrichts eingereicht. Ihnen wurde genug Zeit für die Ausfüllung des Fragebogens gegeben.

Der Beobachtungsbogen wurde im Unterricht ausgefüllt, 3 x 90 Minuten für jeden Typ des Unterrichts: Grammatikunterricht (14. April 2014) und Unterricht des freien Sprechens (24. März 2014) bei der ersten Lehrenden, wie auch der Unterricht der zweiten Lehrenden (21. Mai 2014). Die Lehrenden und Studenten wurden um ihre Genehmigung gefragt und ihnen wurde erklärt, dass dieser Beobachtungsbogen zum Zweck der Untersuchung für die Diplomarbeit dient. Ihnen wurde aber nicht erklärt, dass es sich um die Beobachtung der mündlichen Fehlerkorrektur handelt, damit man verhindert, dass der Beobachtungsprozess ihr Sprachverhalten beeinflusst.

3.2.4 Datenanalyse

In der Arbeit handelt es sich um eine individuelle qualitative Untersuchung. Es wurden 2 x 90 Minuten des Unterrichts der ersten Lehrenden beobachtet und 1 x 90 Minuten im Unterricht der zweiten Lehrenden. Die Beobachtungsbogen wurden im Unterricht ausgefüllt. Die ausgefüllten Beobachtungsbogen wurden nach dem Unterricht nach vorgegebenen Zielen analysiert (um welche Fehler es sich handelt, wer korrigiert die Fehler, wann werden die Fehler korrigiert, in welcher Sprache werden sie korrigiert und wie signalisiert die Lehrende die Fehler). Da zwei verschiedene Typen des Unterrichts beobachtet wurden, wurde auch der Unterschied in der mündlichen Korrektur zwischen ihnen analysiert, wie auch der Unterschied in der Korrektur in verschiedenen Unterrichtsphasen. Das Korrekturverhalten der beiden Lehrenden wurde nach der Beobachtung verglichen. Der Fragebogen zeigt die Einstellung der Lehrenden zur Durchführung der mündlichen Korrektur in ihrem Unterricht. Er wurde zuerst einzeln analysiert und dann wurden die Antworten nach Thema und Sinn verglichen.

In der qualitativen Auswertung ist, nach Moser (2008:114), ein systematisches und kontrolliertes Vorgehen wichtig, um Bedeutungen, die von den Beforschten mit bestimmten Themen

verbunden werden, zuverlässig herauszuarbeiten. Die Interpretation der Forschenden muss auch für Außenstehende nachvollziehbar und plausibel sein. *„Während die quantitative Analyse eher extensiv bestimmte Merkmale und Gesichtspunkte bzw. deren Zusammenhänge beschreibt, geht die qualitative Datenanalyse stärker in die Tiefe. Hier wird versucht, zentrale Strukturmomente interpretativ zu erschließen“*. (Moser 2008:116)

3.3 Ergebnisse

In diesem Teil der Arbeit wurden zuerst Ergebnisse der ausgefüllten Fragebögen analysiert, danach wurden Ergebnisse der ersten Beobachtung angegeben (Unterricht des freien Sprechens/Diskussion zum Film – die erste Lehrende). Im nächsten Teil sind Ergebnisse der zweiten Beobachtung (Grammatikunterricht – die erste Lehrende) analysiert und die Beobachtung des Unterrichts der zweiten Lehrenden. Im letzten Teil wurde die Durchführung der mündlichen Fehlerkorrektur von zwei Lehrenden beschrieben. Die Analyse hat man nach Untersuchungsfragen strukturiert.

3.3.1 Analyse der Ergebnisse des Fragebogens zur mündlichen Fehlerkorrektur

Wie bereits im Kapitel 3.2.2 angegeben, bestand der Fragebogen zur mündlichen Fehlerkorrektur für die Lehrenden aus sechs offenen Fragen.

Auf die Frage „Warum korrigieren Sie Fehler?“ antwortete die erste Lehrende, dass Fehler dauerhaft bleiben können und dass sie aus eigener Erfahrung erschließen kann, dass korrigierte Fehler nicht mehr so häufig (oder überhaupt nicht mehr) gemacht werden. Die zweite Lehrende antwortete, dass sie die Studenten korrigiert, damit sie die Fehler nicht mehr wiederholen.

Auf die Frage „Was korrigieren Sie?“ antwortete die erste Lehrende, dass sie Sprachrichtigkeitsfehler (morphologische Fehler, Wortschatzfehler, Aussprachefehler u.ä.) korrigiert. Ähnlich antwortete auch die zweite Lehrende: Gewöhnlich korrigiert sie grammatische Fehler und Aussprachefehler, seltener stilistische Fehler.

Beide Lehrenden haben auf die Frage „Wann korrigieren Sie die Fehler?“ geantwortet, dass das meistens nach der fehlerhaften Aussage oder nach dem fehlerhaften Satz passiert. Meistens werden Fehler im Grammatikunterricht korrigiert. Die erste Lehrende versucht die Lernenden

zur Selbstkorrektur aufzufordern, meistens mit einer Nachfrage. Wenn nicht, dann korrigiert sie selbst. Bei der zweiten Lehrenden hängt die Art der Korrektur von der Art des Fehlers ab.

Die erste Lehrende betonte, dass die Reaktionen der Lernenden auf die Fehlerkorrektur meistens positiv sind. Die Lernenden wiederholen die richtige Lösung und fragen auch manchmal nach, wenn etwas nicht klar ist. Die zweite Lehrende sagte, dass ihre Studenten auf die Korrektur nur mit den Achseln zucken.

Bei der ersten Lehrenden kann *die Sprache der Korrektur* verschieden sein. Bei Aufgaben auf Deutsch wird auf Deutsch korrigiert, bei Übersetzungen, beides, abhängig vom Ausgangstext. Wenn der Fehler nicht nur Korrektur, sondern auch eine umfangreichere Erläuterung verlangt, erklärt sie den Fehler zuerst auf Deutsch und im Notfall, wenn es noch Unklarheiten gibt, auch auf Kroatisch. Bei der zweiten Lehrenden verläuft die mündliche Fehlerkorrektur in meisten Fällen auf Deutsch und nur selten auf Kroatisch.

Die beiden Lehrenden haben fast gleiche Antworten zum Thema gegeben. Sie korrigieren, um weitere Fehler zu vermeiden. Meistens korrigieren sie Sprachrichtigkeitsfehler und sie versuchen bei der Korrektur so viel wie möglich die Zielsprache zu verwenden.

3.3.2 Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung

Die Beobachtungen wurden im Fach *Sprachübungen der deutschen Sprache II* an der Philosophischen Fakultät in Osijek bei zwei verschiedenen Lehrenden in verschiedenen Unterrichtsphasen durchgeführt.

In der Tabelle 1 werden die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung zusammenfassend dargestellt.

Tabelle 1: Die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung

	Unterrichtsphase	Welche Art der Fehler (Zahl)?	Welche Art der Korrektur?	Wann (nach o. während der Äußerung?)	In welcher Sprache?	Wie signalisiert?
--	------------------	-------------------------------	---------------------------	--------------------------------------	---------------------	-------------------

erste Lehrende	freie Phase	lek.sem. ¹ (9), inh ² (6), Aussp. ³ (4), morph.syn ⁴ (4)	FF ⁵ , FS ⁶	nach	Deutsch	verbal
	Übungsphase	lek.sem (5), morph.syn (15), Aussp. (4)	FF, FS	während und nach	Deutsch/ Kroatisch	verbal
zweite Lehrende	Übungsphase	morph.synt(4), inhalt.(2)	FF, FS	nach	Deutsch	verbal
	freie Phase	morph.syn.(2), Aussp. (1)	FF	während	Deutsch	verbal
	kognitive Phase/Übungsp hase	moprh.syn(1), lek.sem. (7),	FF, FS	nach	Deutsch/ Kroatisch	verbal

Zwei verschiedene Unterrichtstypen wurden von der ersten Lehrenden beobachtet. Zuerst war das der Unterricht des freien Sprechens, bzw. eine Diskussion zum Film. Im ersten Teil des Unterrichts haben sich die Lerner einen Film angeschaut, mit dem Titel *Werbung – wie eine Manipulation funktioniert*. Im zweiten Teil sollten die Lerner über den Film sprechen, eine Diskussion führen. Dies verlief in einer freien Unterrichtsphase.

In dieser Unterrichtsphase kam zu fremdinitiiert Fremdkorrektur und fremdinitiiert Selbstkorrektur, also die Lehrende signalisierte den Fehler, der dann entweder von der Lehrenden oder dem Lerner selbst korrigiert wurde. In Situationen, wo sich der Lernende an einige Wörter auf Deutsch nicht erinnern konnte, kam es auch zur selbstinitiierten Fremdkorrektur. Die Fehler wurden von der Lehrenden verbal signalisiert. Die Korrektursprache war in allen Fällen Deutsch. Die Korrektur tritt nach der Äußerung der Studenten ein. Da es eine freie Unterrichtsphase war, wollte die Lehrende die Studenten beim Sprechen nicht

¹ lexikosemantische Fehler

² inhaltliche Fehler

³ Aussprachefehler

⁴ morphosyntaktische Fehler

⁵ fremdinitiierte fremdkorrektur - Der Lehrer oder der Mitschüler signalisiert ein Fehler und korrigieren ihn auch

⁶ fremdinitiierte Selbstkorrektur – Der Lehrer oder der Mitschüler signalisiert ein Fehler, aber der der den Fehler gemacht hat, korrigiert sich selbst

unterbrechen. Von den verschiedenen Arten der Fehler wurden neun lexikosemantische Fehler korrigiert, sechs inhaltliche, vier Aussprachefehler und vier morphosyntaktische Fehler. Hier geben wir einige Beispiele der Fehler an:

a) Inhaltliche Fehler

Die Lehrende stellte eine Frage zum Film (*Woher kommt das Astra Bier?*), die die Lernenden falsch beantwortet haben, weil sie den Stadtteil Sao Paoli mit Hamburg nicht sofort verbunden haben. Sie gaben auch die Antwort Haßloch, obwohl das mit einer anderen Werbung verbunden war und nicht mit dem Bier.

b) Lexikosemantische Fehler

Der Lernende wollte sagen, dass man in Kroatien auch *Pfandflaschen* hat, konnte sich aber an das Wort nicht erinnern und verwendete das kroatische Wort *reciklaža*, wie auch das Wort *kamenac* anstatt *kalg*. Bei diesen Fehlern kam es zu einer selbstinitiierten Fremdkorrektur.

Ein Lernender verwendete das Wort *normaler* Mensch, anstatt *durchschnittlicher* Mensch, das Wort *Klima*, anstatt *Klimaanlage*, da man in Kroatien für dasselbe Wort nur *Klima* sagen kann, *es klingelt komisch*, anstatt *es klingt komisch*. Ein Fehler, der oft vorkam, war ein Interferenzfehler *die Reklame*, anstatt *die Werbung*. Es wurde wieder mit Muttersprache verbunden. Die Lernenden verwenden die Wörter *share*, *like* und *download*, obwohl es auch entsprechende deutsche Wörter dafür gibt, *teilen*, *etwas gefällt mir* und *herunterladen*. Doch die Korrektur ist bei diesen Fehlern nicht eingetreten. Entweder dachte die Lehrende, dass sie nicht wichtig, bzw. nicht kommunikationsbehindert sind, oder wollte sie einfach Zeit sparen.

c) Morphosyntaktische Fehler

Von diesen Fehlern bezogen sich die meisten auf die falsche Deklination oder den falschen Artikelgebrauch, z.B. *das Druck der Kinder*, anstatt *der Druck*; *wegen die Cookies*, anstatt *wegen der Cookies*; *eine Eier*, anstatt *Eier*. Bei diesen Fehlern gab es keine Korrekturphasen.

d) Von Aussprachefehlern gab es z.B. *Stereotip*, anstatt *Stereotyp*, *Nasentüch*, anstatt *Nasentuch*. Hier ein Beispiel:

L: *Was glaubt ihr von der Werbung für Astra Bier, wo die Männer gezeigt werden, wie sie vor dem Fernseher Fußball schauen?*

S: *Das ist ein Stereotip.*

L: *Stereotyp. Warum?*

S: *Weil auch einige Frauen Bier und Fußball mögen*

Solche Fehler hat die Lehrende signalisiert und auch sofort korrigiert. Die Lernenden haben aber die korrekte Form nicht wiederholt.

Die zweite Beobachtung wurde bei derselben Lehrenden durchgeführt, aber im Grammatikunterricht. Die ganze Unterrichtsstunde war eine Übungsphase. Das Thema der Stunde war Satzverbindungen mit verschiedenen Positionen im Satz und zweiteilige Konjunktionen. Alle Fehler wurden von der Lehrenden verbal signalisiert, meistens tritt die Korrektur nach der Äußerung ein, aber als der Lernende eine längere Pause in der Äußerung machte, kam es auch zur Korrektur während der Äußerung. Die Lehrende benutzte die Muttersprache bei der Erklärung des Fehlers, nur wenn es zu einem Transfer aus der kroatischen Sprache kam, z.B. Erklärung der konsekutiven Konjunktionen, *vrata su bila zatvorena, sada više nisu* oder Übersetzungen von Wörtern *verzerrern, Arbeitslosenunterstützung, abwechslungsreich* usw. Es kam immer zu einer Fremdinitiierung (die Lehrende), aber meistens zur Selbstkorrektur, seltener zur Fremdkorrektur.

Verglichen mit der ersten Beobachtung wurden in der zweiten meistens morphosyntaktische Fehler (15) korrigiert, vier Aussprachefehler, fünf lexikosemantische Fehler. Die Studenten bekamen Aufgaben, die sie mündlich lösen sollten. Sie haben das Thema der Konjunktionen mit der Lehrenden schon erarbeitet und diese Übungsphase sollte als eine Wiederholung und Einübung dienen. Es wurden auch am meisten morphosyntaktische Fehler gemacht und korrigiert, z.B. falsche Konjunktionen eingesetzt oder am falschen Platz gestellt:

Sondern in der Konjunktion *nicht nur..., sondern... auch* steht in der Regel an der nullten Position und an der ersten Position soll das Subjekt stehen, doch die Lerner stellten das Prädikat an die erste Position, z.B. *Nicht nur ist die Musik viel zu laut, sondern klingt sie auch ganz verzerrt*, anstatt *...sondern sie klingt auch ganz verzerrt* oder *...sondern bringen wir es auch ins Haus*, anstatt *...sondern wir bringen es auch ins Haus*.

Es gab auch Fehler in der Kongruenz (*Mir gefällt die Universitäten in England besser*, anstatt *mir gefallen*), in falscher Verbform (*er schrei*, anstatt *er schrie* oder *er entliest*, anstatt *er entlöst* und *er mochte* anstatt *er möchte*). Die Konjunktion *weder...noch* wurde in falscher Reihenfolge eingesetzt (*Noch hat Peter Kinder, weder ist er verheiratet*). Lexikosemantische Fehler traten auf, als die Lehrende von den Studenten die Übersetzung einiger Wörter oder Sätze verlangte,

z.B. *Was bedeutet verzerrt?* Die Studenten sagten *ofucano, škripavo*, anstatt *razvučeno*. Obwohl das Wort *abwechslungsreich raznoliko* bedeutet, sagten die Studenten *poučno*.

Die dritte Beobachtung wurde auch in den *Sprachübungen II* durchgeführt, aber bei der zweiten Lehrenden. Die Unterrichtsstunde hat sie in drei Phasen gegliedert. In den ersten Minuten der Unterrichtsstunde handelte es sich um Adjektive und Verben mit bestimmten Präpositionen. Es war eine Übungsphase. Die Studenten sollten mündlich Aufgaben lösen. Das Korrekturverhalten dieser Lehrenden verlief anders als bei der ersten. Die Lehrende versuchte die Studenten mehr zur Selbstkorrektur zu fordern, wie auch zur Korrektur der Mitstudenten. Sie gab den Studenten immer genug Zeit zum Nachdenken. Am meisten wies sie auf den Fehler auf, deswegen kam es vorwiegend zur fremdinitiierten Fremdkorrektur und fremdinitiierten Selbstkorrektur. Alle Fehlerkorrekturen im ersten Teil des Unterrichts liefen nach der Äußerung der Studenten ab, immer in Deutsch und immer verbal. Von verschiedenen Fehlerarten wurden meistens morphosyntaktische Fehler korrigiert, z.B. Die Studentin sollte zum Satz *Ich bin ehrlich zu meiner Mutter* eine Frage bilden und sagte *Wem bist du ehrlich*, anstatt *Zu wen bist du ehrlich*. Die Lehrende sagte dann: *Sie hat einen Fehler gemacht. Welchen?* Bei diesem Fehler kam es also zu einer fremdinitiierten Fremdkorrektur. Weiterhin sagte eine Studentin den Satz: *Ich bin eifersüchtig auf meine Freundin*. Eine andere Studentin sollte dazu eine Frage stellen, sie fing an mit: *worauf bist du eifersüchtig?* Die Lehrende wies auf den Fehler hin, indem sie sagte: *Worauf? Die Freundin ist dann eine Leiche. Wie sagt man es richtig?* Das war eine implizite Korrektur, die Lehrende wies auf einen Fehler hin, indem sie eine Nachfrage stellte und die Selbstkorrektur von der Studentin erwartete. Die Studentin korrigierte sich und sagte: *auf wen bist du...*, und so kam es zur fremdinitiierten Selbstkorrektur. In dem nächsten Satz wurde derselbe Fehler gemacht. Eine Studentin sagte *Ich bin eingebildet auf mein Wissen*. Die Frage sollte lauten *Worauf bist du eingebildet?*, aber die Studentin machte den Fehler und sagte *Auf wen bist du eingebildet*, obwohl die Lehrende schon erklärt hatte, wann *worauf* und wann *auf wen* benutzt werden sollte. Ein Student sollte mit *empfindlich gegen* einen Satz bilden, doch er sagte *empfindlich auf*. Die Lehrende fragte die Klasse *wer kann ihm mit dem Fehler helfen?* Die Klasse reagierte nicht und die Lehrende korrigierte ihn, indem sie ihm ein Beispiel gab.

Im zweiten Teil der Unterrichtsstunde handelte es sich um eine Studentenpräsentation zum Thema *Wovor hast du Angst?* Eine Studentin kam vor die Klasse und stellte der Klasse eine Untersuchung zu diesem Thema vor. Es war eine freie Phase des Unterrichts. Die Lehrende saß bei den anderen Studenten. Die Studentin machte drei Fehler, zwei von ihnen waren morphosyntaktische Fehler (*davon hat man Angst*, anstatt *davor*, *...dass ich an einer schweren*

Krankheit erlitt, anstatt *erleide*) und einer war ein Aussprachefehler (*Seitensprung*). Hier ein Beispiel:

S: *Die Männer waren besorgt wenn ihre Frauen einen Seitensprung...*

L: *Seitensprung*

S: *einen Seitensprung mit anderen Männer gemacht hätten*

Die Lehrende hat in allen drei Fällen die Studentin in ihrem Beitrag unterbrochen, hat verbal den Fehler korrigiert, auf Deutsch, also es trat eine fremdinitiierte Fremdkorrektur ein.

Im letzten Teil der Stunde hatte die Lehrende das Thema *Sprechen* behandelt, welche Arten des Sprechens es alles gibt. Es handelte sich zuerst um eine kognitive Phase und später um eine Übungsphase, weil die Lehrende den Studenten zuerst eine Präsentation zeigte und einen kurzen Vortrag über die Arten des Sprechens hielt. Danach sollten die Studenten Aufgaben im Plenum lösen, das passende Verb im Satz benutzen. Die Fehler waren deswegen meistens lexikosemantische Fehler, z.B. in einen Satz passte besser das Verb *schimpfen*, anstatt *rief*, oder das Verb *tuschelte* passte besser als das Verb *redete*. Im Falle solcher Fehler kam es zur fremdinitiierten Fremdkorrektur oder fremdinitiierten Selbstkorrektur. Die Lehrende verwendete in dieser Phase des Unterrichts sowohl die deutsche, als auch die kroatische Sprache für die Korrektur. Da sich ja um Aufgaben handelte, wo man das richtige Verb einsetzen sollte, war es nötig einige Verben in die kroatische Sprache zu übersetzen, damit den Studenten die Lösung klarer wird. Die Lehrende wies auf den Fehler immer nach der Äußerung der Studenten hin und ließ ihnen genug Zeit für die Selbstkorrektur. Wenn das nicht ging, fragte sie die anderen Mitstudenten, und erst wenn sie die Antwort nicht wussten, gab sie sie. In dieser Unterrichtsphase konzentrierte sich die Lehrende viel auf die Korrektur, lies den Studenten immer genug Zeit zur Selbstkorrektur und half ihnen mit Nachfragen.

3.4 Diskussion

In diesem Teil der Arbeit werden die Ergebnisse der Untersuchung im Hinblick auf die Untersuchungsfragen, Hypothesen und theoretische Grundlage kommentiert.

Eine der Forschungsfragen war *Wer korrigiert die Fehler?* In beiden Typen des Unterrichts der ersten Lehrenden wurde am häufigsten die fremdinitiierte Selbstkorrektur und die fremdinitiierte Fremdkorrektur eingesetzt, danach folgt die selbstinitiierte Selbstkorrektur und am seltensten wurde die selbstinitiierte Fremdkorrektur benutzt. Dasselbe war bei der zweiten Lehrenden zu sehen. In den Übungsphasen und in der kognitiven Phase traten am häufigsten die fremdinitiierte Fremdkorrektur und die fremdinitiierte Selbstkorrektur ein. Nur in der freien Phase des Unterrichts kam es zur fremdinitiierten Fremdkorrektur. Die Lehrende korrigierte sofort die Studentin ohne sie zuerst auf den Fehler hinzuweisen. Der Grund liegt vielleicht darin, dass in dieser Unterrichtsphase die Lehrende die Korrektur nicht als wichtig hielt oder sie wollte Zeit sparen. Auch nach Wulf (2001:116) ist die fremdinitiierte Selbstkorrektur die häufigste Arte der Korrektur und die selbstinitiierte Fremdkorrektur weniger häufig, während die selbstinitiierte Selbstkorrektur fast gar nicht vorkommt. Er findet die fremdinitiierte Fremdkorrektur unwirksam, den Lernenden ist nicht klar was und warum sie einen Fehler machen. Doch diese Art der Fehlerkorrektur nimmt wenig Zeit in Anspruch und vielleicht ist sie deswegen so oft im Unterricht zu finden.

Laut Kleppin (1998) unterscheiden die Lernenden den Fehler von der richtigen Form, erst dann wenn sie den Fehler bemerken, also erst dann reagieren sie auf ihn, korrigieren ihn oder die richtige Form wiederholen.

Wie schon im zweiten Kapitel erwähnt, unterscheiden Lochtmann (2003), Kleppin (1998) und Wulf (2001) implizite und explizite Korrekturen der Lehrenden. In diesen Beobachtungen kam es selten zur impliziten Fehlerkorrektur, wenn auch, dann bei der zweiten Lehrenden, z.B.:

L: Sag ein Satz mit eifersüchtig auf.

S1: Ich bin eifersüchtig auf meine Freundin.

L: Bilde eine Frage mit diesem Satz!

S2: Worauf bist du eifersüchtig?

L: Worauf? Ist die Freundin eine Leiche?

S2: Nein. Auf wen bist du eifersüchtig?

Eine explizite Korrektur kam oft vor, meistens bei der ersten Lehrenden, z.B.:

S: es klingt komisch

L: klingt, nicht klingelt

Die *Fehlerarten*, die in den Beobachtungen korrigiert wurden, hängen von dem Typ des Unterrichts ab. In der ersten Beobachtung der ersten Lehrenden wurden am meisten lexikosemantische und inhaltliche Fehler korrigiert. Viele Fehler wurden von der Lehrenden auch ignoriert, da es sich um eine freie Phase handelte, eine Phase in der die Studenten sich frei Äußern wollen und häufige Unterbrechungen wegen Korrektur konnten bei den Studenten Hemmungen in der Kommunikation verursachen. Und vielleicht war die Lehrende auch der Meinung, dass diese Fehler nicht Kommunikationsbehindert sind.

Nach Heyd (1990:232) korrigiert man verschiedene Fehler bei einer Grammatikübung und bei einer freien Sprachproduktion: In Grammatikübungen werden bestimmte Strukturfehler korrigiert und bei der Sprachproduktion Fehler, die wichtig für die Kommunikation sind. In der zweiten Beobachtung der ersten Lehrenden kam es gerade zu diesem Korrekturverhalten, das Heyd (1990) schildert. Der ganze Grammatikunterricht verlief in einer Übungsphase. Die Studenten lösten Aufgaben mündlich im Plenum. Zur Korrektur kam es immer, wenn ein Fehler auftrat, die Fehler wurden hier nie ignoriert und es wurden am häufigsten morphosyntaktische Fehler korrigiert. Kleppin (1998) schreibt auch, dass in den Übungsphasen Fehler nie ignoriert werden, weil das auch der Sinn dieser Phase ist, zu üben und die Fehler nicht zu wiederholen. In dieser Phase kann man auch sehr gut zur Selbstkorrektur fordern, da die Strukturen den Studenten schon bekannt sind.

Die Unterrichtsstunde der zweiten Lehrenden hatte zwei Übungsphasen, eine kognitive und eine freie Phase. In den Übungsphasen zeigte die Lehrende sehr viel Geduld und ließ den Studenten Zeit, über ihre Fehler nachzudenken und forderte immer zur Selbstkorrektur, wie auch zur Korrektur der anderen Studenten im Klassenzimmer. In diesen Phasen wurden meistens morphosyntaktische Fehler und lexikosemantische Fehler korrigiert. In der freien Phase, als die Studentin einen Vortrag hielt, korrigierte die Lehrende sofort die Studentin, ohne von ihr die Selbstkorrektur zu erwarten. Es gab nur drei Fehler und die sofortige Korrektur dieser Fehler konnte sich auf die Studentin nicht schlecht auswirken, doch bei mehreren solchen Unterbrechungen könnte das störend sein, speziell weil die Studentin vor der Klasse stand und sicherlich auch Lampenfieber hatte.

Bei beiden Lehrenden wurden Aussprachefehler selten korrigiert, besonders in den freien Phasen. Vielleicht ist dies damit verbunden, dass es sich um Studenten der Germanistik handelt, die nicht so viele Aussprachefehler machen. Auch Kleppin (1998) betont, dass

Aussprachekorrekturen in freien Phasen des Unterrichts nicht eintreten sollten, weil man für sie zu viel Zeit braucht und Konzentration.

Was den Unterschied in den Korrekturen verschiedener Fehlerarten betrifft, wurden in dieser Untersuchung keine Unterschiede zwischen den Lehrenden bemerkt. In Übungsphasen wurde viel korrigiert, bei beiden Lehrenden ging es um morphosyntaktische Fehler, die mit dem Thema der Übungen verbunden waren. In freien Phasen wurden manche Fehler ignoriert, es wurde weniger als in den Übungsphasen korrigiert. Storch (2009) ist auch der Meinung, dass im kommunikativ orientierten Unterricht eine Fehlerkorrektur keine große Rolle spielen soll. Das war auch der Fall in diesen Beobachtungen.

Wann wurden die Fehler korrigiert? In meisten Fällen nach der Äußerung der Studenten, da es sich von kürzeren Sätzen handelte und weniger während der Äußerung, als der Student selbst eine Pause mitten im Satz machte und so zeigte, dass ihm etwas nicht klar war.

In der Untersuchung, die Katja Lochtmann (2001) durchgeführt hat, stellte sich heraus, dass die beobachtenden Lehrenden am häufigsten nach der Schüleräußerung korrigiert haben. Während der Schüleräußerung nur dann, wenn es zur lauten Vorlesephasen kam. Das hatte vielleicht damit zu tun, dass die Schüleräußerungen sehr kurz waren. Diese Annahme gilt auch für unsere Untersuchung. Die Studenten haben nicht viel frei gesprochen, es wurden kurze Sätze in den freien Phasen formuliert und in den Übungsphasen ging es meistens um Wörter und kurze Sätze.

Nach Hendrickson (1987) einigen sich die Fremdsprachendidaktikern nicht darauf, wann man Lernerfehler korrigieren soll, doch ist es dabei wichtig, eine unterstützende und positive Atmosphäre zu schaffen, in der sich die Lerner wohlfühlen und keine Angst haben, sich sprachlich zu äußern. Sollen sich auch nicht blamiert fühlen, wenn es zur Fehlerkorrektur kommt.

In welcher Sprache wird korrigiert? Die Korrekturen verliefen in unserer Untersuchung in der Fremdsprache. Wenn in der Muttersprache, dann nur im Grammatikunterricht, in der Übungsphase, und zwar als Transfer zwischen der deutschen und kroatischen Sprache und als Übersetzungsmittel von einer Sprache in die andere.

Da es sich in unserer Untersuchung um Studenten der Germanistik handelte, haben beide Lehrende die kroatische Sprache im Unterricht sehr selten verwendet. In den freien Phasen haben die beiden Lehrenden die Muttersprache gar nicht benutzt. Bei der ersten Lehrenden haben die Studenten einige Wörter auf Kroatisch genannt, da sie sich nicht erinnern konnten, wie

dieses Wort auf Deutsch lautet. Es kam zur Interferenzfehler, die nach vielen Forschern als eine der wichtigsten Fehlerursachen genannt werden. Die Lerner verbinden ein sprachliches Phänomen aus ihrer Muttersprache mit dem aus der Zielsprache, z.B. die Lerner haben das Wort *Reklame* für *Werbung* verwendet, da das Wort *Reklama* in ihrer Muttersprache existiert. Laut Kleppin (1998) sollte man die Muttersprache dann verwenden, wenn man eine Verbindung mit der Zielsprachen ziehen kann.

Wie signalisierte die Lehrende einen Fehler? Die Fehler wurden in allen Typen des Unterrichts und in allen Phasen bei beiden Lehrenden verbal signalisiert. Wenn Mimik, dann nur zusammen mit dem verbalen Signal, wie z. B. „Nein.“ „Das ist falsch.“ „Wie ist es richtig?“ „Wie könnte man das besser sagen?“ Laut Wulf (2001) ist es gar nicht wichtig, wie man einen Fehler signalisiert, wichtig ist nur, dass den Lernenden klar ist, dass ein Fehler eingetreten ist.

Beide Lehrende haben eigentlich eine sehr ähnliche Art des Korrekturverhaltens, was die Korrekturen nach verschiedenen Unterrichtsphasen, die Sprache der Korrektur, die Signalisierung und den Zeitpunkt der Korrektur betrifft. Vielleicht ist das damit verbunden, dass es sich um dasselbe Fach, um fortgeschrittene Lerner der Germanistik und um zwei schon erfahrene Lehrkräfte handelt. Trotzdem konnte man bei dem Vergleich der Beobachtungen Unterschiede sehen. Wenn es um fremdinitiierte Fremdkorrekturen geht, hat die erste Lehrende die Korrektur gemacht und die zweite ließ oft die anderen Mitschüler die Fehlerkorrektur durchzuführen. Die Atmosphäre bei der zweiten Lehrenden war lockerer, das kann auch daran liegen, dass die Lehrende oft humorvolle Aussagen hatte. Nach Kleppin (1998) haben humorvolle Korrekturen oft eine positive Wirkung und bleiben bei den Lernern auch länger im Gedächtnis. Die zweite Lehrende konzentrierte sich ein bisschen mehr auf die Korrektur, forderte mehr zur Selbstkorrektur und gab den Studenten auch viel Zeit dafür.

Zum Schluss werden noch die Hypothesen besprochen. Die erste Hypothese „*Verschiedene Fehler werden in verschiedenen Arten des Unterrichts korrigiert*“ wurde durch die Ergebnisse der Untersuchung bestätigt. Im Unterricht des freien Sprechens wurden Fehler seltener korrigiert, manche wurden auch ignoriert. Korrektur tritt bei inhaltlichen und lexikosemantischen Fehlern meistens ein. Im Grammatikunterricht wurden alle Fehler korrigiert, vor allem morphosyntaktische Fehler.

Laut Kleppin (1998) und Heyd (1999) ist das Korrekturverhalten abhängig von der Unterrichtsphase. Bei Übungsphasen will man alle misslungenen Strukturfehler korrigieren.

Viele Lehrer sind der Meinung, dass sie ein anderes Korrekturverhalten je nach verschiedener Unterrichtsphase haben. Weniger Korrekturen gibt es in den freien Phasen und mehr in den Übungsphasen. Das konnte man auch in unserer Untersuchung beobachten.

Nach Schweckendiek (2008) sind die Lehrende der Meinung, dass die Korrektur im Grammatikunterricht ein Zeichen dafür ist, dass eine bestimmte grammatische Struktur, ein bestimmtes sprachliches Phänomen nicht genügend eingeübt ist und dass die Lerner weitere Übungen benötigen.

Die zweite Hypothese lautete: *„Die mündliche Fehlerkorrektur wird bei fortgeschrittenen Lernern nicht oft durchgeführt.“* Obwohl es sich um fortgeschrittene Lerner in der Untersuchung handelte, d. h. um Studenten der Germanistik, trat die Korrektur oft ein. Bei den Studenten konnte man auch Angst vor dem Sprechen bemerken. Ihre Aktivität im Unterricht wurde bis zum Ende des Unterrichts immer geringer. Also unsere zweite Hypothese wurde nicht bestätigt.

Nach Kleppin (1998) kommen im Fortgeschrittenenunterricht längere Lerneräußerungen vor und man sollte die Lerner mit der Korrektur nicht verhindern, deswegen sollten die Korrekturen nicht so oft auftreten.

Weigmann (1992) gibt den Lehrenden den Ratschlag, die Fehlerkorrektur an den jeweiligen Lernzielen zu orientieren und den Lernern Fehler zu tolerieren. Das bedeutet nicht, dass man sie ignoriert, sondern sie lernbezogen korrigiert.

Die Hypothesen könnte man besser erforschen, wenn man die Beobachtungen durch einen längeren Zeitraum durchführen würde, vielleicht ein ganzes Semester. Das Problem mit der Beobachtung ist, dass die Beobachtenden wissen, dass an ihnen eine Forschung durchgeführt wird und das kann ihr Benehmen in diesem Moment beeinflussen, z.B. sie werden weniger aktiv im Unterricht als sonst oder sie bekommen Hemmungen beim Sprechen, weil sie Angst haben, sich zu blamieren. Bei Beobachtungen kann es oft dazu kommen, dass man nicht alle nötigen Sachen rechtzeitig bemerkt und aufschreiben kann, z.B. wenn Lerneräußerungen länger sind oder die Korrektur etwas komplexer ist. Besser wäre es eine Tonaufnahme zu machen und später den Beobachtungsbogen mit dem Transkript zu vergleichen. Obwohl auch hier die Beobachtenden zurückhaltender sein könnten, weil jemand ihre Aussagen aufnimmt. Sie fangen dann an weniger im Unterricht zu sprechen und sind weniger aktiv.

Die mündliche Fehlerkorrektur hängt von verschiedenen Lehrenden ab, von ihrer Motivation, von ihrer Laune an diesem Tag, von den Unterrichtszielen u.ä. Unsere Untersuchungsergebnisse könnten jedoch ein guter Anfang für eine weiterführende Forschung zu diesem Thema sein. Man könnte beispielsweise die Beobachtung in mehreren Unterrichtsstunden und mit mehreren Probanden durchführen. Interessant wäre es auch herauszufinden, ob sich deutsche und kroatische Lektoren in ihrem Fehlerkorrekturverhalten unterscheiden. Einstellungen der Lerner zu unterschiedlichen Art der mündlichen Fehlerkorrektur könnte man mit einem Fragebogen oder Interview ermitteln. Man könnte auch dieselbe Untersuchung im Anfängerunterricht durchführen und dann einen Vergleich mit unseren Ergebnissen machen.

3.5 Schlussfolgerung

Das Ziel der Untersuchung mit dem Thema *mündliche Fehlerkorrektur bei Fortgeschrittenen im DaF-Unterricht* war herauszufinden, wie die mündliche Korrektur bei fortgeschrittenen Lernern verläuft. Ein ideales Korrekturverhalten ist schwer zu finden. Verschiedene Einflüsse von Fehlerursachen soll man auch berücksichtigen, z.B. persönliche Faktoren der Lehrenden oder der Lerner.

Die in dieser Arbeit dargestellte Untersuchung hat gezeigt, dass die Lehrenden der Rolle der mündlichen Fehlerkorrektur bewusst sind und ihre Wichtigkeit im Fremdsprachenunterricht einsehen. In verschiedenen Unterrichtsphasen werden verschiedene Fehler korrigiert, in einigen Phasen korrigiert man mehr, in den anderen weniger, man fordert zur Selbstkorrektur und versucht so viel wie möglich die Zielsprache im Unterricht zu verwenden. Das kann auch daran liegen, dass es sich in der Untersuchung über schon erfahrene Lehrkräfte handelte. Die mündliche Korrektur hat an die meisten Studenten eine positive Reaktion gehabt. Da es sich um das Fach *Sprachübungen der deutschen Sprache II* handelt, ist auch zu erwarten, dass die Korrekturen den Studenten helfen, ihre sprachlichen Kenntnisse zu verbessern und zu fördern, und dass die Lerner es auch einsehen und eine hohe Motivation haben. Die mündliche Fehlerkorrektur ist also bei den fortgeschrittenen Lernern nützlich und notwendig.

Anhang 1

Fragebogen⁷

Überlegen Sie bitte, wie Sie in Ihrem Unterricht mit **mündlichen Fehlern** umgehen und notieren Sie dies zunächst nur in Stichpunkten.

1. Warum korrigieren Sie Fehler?

2. Was korrigieren Sie?

3. Wann korrigieren Sie?

4. Wie korrigieren Sie?

5. Welche Reaktionen auf Korrekturen kennen Sie von Ihren Schülern?

6. Welche Sprache benutzen Sie bei der Korrektur? _____

⁷ Kleppin, Karin, Fehler und Fehlerkorrekturen, München, 1998, S 7

Anhang 2 (Beobachtungsbogen (mündliche Fehlerkorrektur bei Fortgeschrittenen im DaF))

Fehlerspiel	Art der Fehler				Wer korrigiert?				Wann wird korri. ?		Sprache der K.		Signalisierung	
	Aussprache	Morphosynt.	Leks.-sem.	Inhaltlicher	SS ⁸	SF ⁹	FS ¹⁰	FF ¹¹	während	danach	Muttersp.	Deutsch	Verbal	nonverbal

⁸ selbstinitiierte Selbstkorrektur – Nachdem der Sprecher seinen Fehler selbst festgestellt hat, korrigiert er sich auch selbst

⁹ selbstinitiierte Fremdkorrektur – Derjenige der den Fehler gemacht hat signalisiert, dass er selbst ein Fehler wahrgenommen hat, aber der Fehler wird vom Lehrer oder Mitschüler korrigiert

¹⁰ fremdinitiierte Selbstkorrektur – Der Lehrer oder der Mitschüler signalisiert ein Fehler und, aber der der den Fehler gemacht hat, korrigiert sich selbst

¹¹ fremdinitiierte fremdkorrektur - Der Lehrer oder der Mitschüler signalisiert ein Fehler und korrigieren ihn auch

Literaturverzeichnis

1. Funke, Horst G. (1974): *Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktische Verfahren*. Kiel: Max Hueber Verlag.
2. Heyd, Getrude (1999): *Deutsch lehren, Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a. M.: Verlag Moritz Diesterweg.
3. Joosten Svenja, Nieweler Andreas (2001): Fehler umgehen – mit Fehlern umgehen. In: *Fremdsprachlicher Unterricht – Französisch*, 52.
Link: <http://www.uni-graz.at/~himmelsj/fautes/Didactique/nieweler12fehler.pdf>
4. Kleppin, Karin (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt.
5. Lochtmann, Katja (2003): Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht. In: *GFL (German as a foreign language)*, 3.
Link: <http://www.gfljournal.de/3-2003/lochtman.pdf>
6. Lyster, Roy, Ranta, Leila (1997): Corrective feedback and learner uptake. In: *SSLA 20*, S. 37-66.
Link: <http://hyxy.nankai.edu.cn/jingpinke/buchongyuedu/corrective%20feedback%20and%20uptake%20by%20Lyster.pdf>
7. Moser, Heinz (2008): *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung*. Zürich: Lambertus.
8. Richards, Jack C., (1974) *Error Analysis, Perspectives on second Language Acquisition*. Boston: Longman Publishing Group.
9. Richards, Jack C., Long Michael H., (1987): *Methodology in TESOL, a Book of Readings*. Boston: Newbury House Publishers.
10. Schatz, Heide (2001): *Fertigkeit Sprechen, Fernstudieeinheit 20*. Berlin: Langenscheidt.

11. Schoormann, Matthias, Schlak, Torsten, (2012): Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 17, 2.
Link: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann_Schlak.pdf
12. Schweckendieck, Jürgen (2008): Fehler und Fehlerkorrektur im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, Susan et al.. (Hgs.), *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 3: Unterrichtsplanung und -durchführung*. Ismaning: Hueber.
Link: http://www.hueber.de/shared/elka/Internet_Muster/Red1/978-3-19-121751-8_Muster_1.pdf
13. Seifried, Jürgen; Wuttke Eveline (2010): Students errors: how teachers diagnose them and how they respond to them. In: *Vocational education and training*, 2, S. 147 – 162.
Link: http://www.ervet.ch/pdf/PDF_V2_Issue2/Seifried_Wuttke.pdf
14. Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik*. Stuttgart: UTB.
15. Weigmann, Jürgen (1992): *Unterrichtsmodelle: für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
16. Wulf, Herwig (2001): *Communicative Teacher Talk*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
Link: <http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/fehlerkorrektur.pdf>

Zusammenfassung

In der Diplomarbeit zum Thema *Mündliche Fehlerkorrektur bei Fortgeschrittenen im DaF-Unterricht* wollte gezeigt werden, wie mündliche Fehlerkorrektur mit fortgeschrittenen Lernern durchgeführt wird.

Die Arbeit ist in zwei Teile gegliedert. Der erste Teil besteht aus theoretischen Grundlagen zum Thema der Untersuchung und im zweiten Teil der Arbeit wird die Untersuchung zur mündlichen Fehlerkorrektur dargestellt: Untersuchungsfragen und Hypothesen, Untersuchungsdesign, Ergebnisse der Untersuchung und eine Diskussion.

Die erste Hypothese *Verschiedene Fehler werden in verschiedenen Arten des Unterrichts korrigiert* wurde durch die Ergebnisse der Untersuchung bestätigt. Im Unterricht des freien Sprechens wird weniger korrigiert und es werden am meisten inhaltliche und lexikosemantische Fehler korrigiert, während im Grammatikunterricht mehr korrigiert wird und es handelt sich meistens um morphosyntaktische Fehler. Die zweite Hypothese *Fortgeschrittene Lerner werden nicht so oft mündlich korrigiert* wurde nicht bestätigt. Obwohl es sich in der Untersuchung um fortgeschrittene DaF-Lerner handelt, wurden die Studenten oft korrigiert.

Schlüsselwörter : mündliche Fehlerkorrektur, Korrekturverhalten, Deutsch als Fremdsprache, fortgeschrittener Unterricht, Untersuchung

Sažetak

U ovom radu i istraživanju na temu usmenog ispravljanja pogrješaka u naprednoj nastavi njemačkog kao stranog jezika pokušalo se prikazati kako se usmeno ispravljanje odvija kod naprednih učenika na Filozofskom fakultetu u Osijeku iz predmeta *Jezične vježbe njemačkog jezika*.

Rad je podijeljen u dva dijela. Prvi dio se sastoji iz teorijskih osnova vezanih uz temu istraživanja, a u drugom dijelu predstavljeno je istraživanje provedeno na temu usmenog ispravljanja pogrješaka: Istraživačka pitanja, hipoteze te rezultati istraživanja, kao i rasprava uz navedeno.

Prva hipoteza *Različite pogrješke se ispravljaju u različitim vrstama/fazama nastave* potvrđena je. U nastavi slobodnog govorenja manje se ispravljalo i uglavnom se radilo o sadržajnim i leksičko-semantičkim pogrješcima, dok se na nastavi gramatike više ispravljalo i radilo se uglavnom o morfološko-sintaktičkim pogrješcima.

Druga hipoteza *Napredne učenike malo se ispravlja* nije potvrđena. Bezobzira što se radi o naprednoj nastavi njemačkog jezika, studenti su bili često ispravljani.

Ključne riječi: usmeno ispravljanje pogrješaka, njemački kao strani jezik, napredna nastava njemačkog jezika, istraživanje