

Perspektiven von Lehrenden auf die mündliche Fehlerkorrektur im fortgeschrittenen DaF-Unterricht

Ravlić Katilović, Maristella

Master's thesis / Diplomski rad

2020

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:142:678813>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-26**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Jednopedmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti
nastavničkog usmjerenja

Maristella Ravlić Katilović

**Usmeno ispravljanje pogrešaka u nastavi njemačkog jezika na
naprednom stupnju iz perspektive nastavnika**

Diplomski rad

Mentorica: prof. dr. sc. Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2020

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Odsjek za njemački jezik i književnost
Jednopedmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti
nastavničkog usmjerenja

Maristella Ravlić Katilović

**Usmeno ispravljanje pogrešaka u nastavi njemačkog jezika na
naprednom stupnju iz perspektive nastavnika**

Diplomski rad

Humanističke znanosti, filologija, germanistika

Mentorica: prof. dr. sc. Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2020

J.-J.-Strossmayer-Universität in Osijek
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek
Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur – Lehramt
(Ein-Fach-Studium)

Maristella Ravlić Katilović

**Perspektiven von Lehrenden auf die mündliche Fehlerkorrektur im
fortgeschrittenen DaF-Unterricht**

Diplomarbeit

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

Osijek, 2020

J.-J.-Strossmayer-Universität in Osijek
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek
Abteilung für deutsche Sprache und Literatur
Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur – Lehramt
(Ein-Fach-Studium)

Maristella Ravlić Katilović

**Perspektiven von Lehrenden auf die mündliche Fehlerkorrektur im
fortgeschrittenen DaF-Unterricht**

Diplomarbeit

Geisteswissenschaften, Philologie, Germanistik

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

Osijek, 2020

IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napravio/la te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s napisanim izvorom odakle su preneseni. Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasan/na da Filozofski fakultet Osijek trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta Osijek, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, 4. rujna 2020.

Maristella Rowlić Katibović, 0122220139

ime i prezime studenta, JMBAG

Zusammenfassung

Diese Diplomarbeit, deren Thema *Perspektiven von Lehrenden auf die mündliche Fehlerkorrektur im fortgeschrittenen DaF-Unterricht* ist, setzt sich mit den Arten von Fehlern und der Durchführung der mündlichen Fehlerkorrektur im universitären DaF-Unterricht auseinander.

Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Der erste Teil besteht aus der theoretische Grundlage, in der die wichtigsten Termini zum Thema geklärt sind und verschiedene Standpunkte erläutert werden. Im zweiten Teil wird die Untersuchung zum Thema dargestellt, wobei die Fragestellung und Hypothesen genannt sind, die Durchführung der Untersuchung beschrieben ist und die Ergebnisse dargestellt und diskutiert sind.

Die Fragen, die man sich in dieser Arbeit gestellt hat sind: Welche Fehler kommen am meisten/seltensten vor? Welche Arten von Fehlern werden korrigiert? Wer korrigiert die Fehler? Wie werden die Fehler korrigiert, durch Fremd- oder Selbstkorrektur? In welchem Zeitpunkt kommt es zur Fehlerkorrektur?

Aus den Ergebnissen der Untersuchung kann man sehen, dass im fortgeschrittenen DaF-Unterricht verschiedene Arten von Fehlern vorkommen, doch die morphosyntaktischen überwiegen. Die Fehler, die in der Untersuchung überhaupt nicht vorkommen, sind inhaltliche Fehler, was auf jeden Fall dem Kolleg selbst (*Konversationsübungen 1*) zugeschrieben werden kann. Außerdem sieht man, dass verschiedene Arten von Fehlern korrigiert werden, und zwar meistens durch Lehrerkorrektur, aber auch, dass viele Fehler im Unterricht nicht korrigiert bzw. ignoriert werden. Der Hauptgrund dafür ist, dass man den Verlauf der Kommunikation wie den Gedankenfluss nicht stört.

Schlüsselwörter: Fehler, mündliche Fehlerkorrektur, Deutsch als Fremdsprache

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung.....	1
2. Fertigkeit Sprechen	1
3. Fehler und Fehlerklassifikation	3
4. Mündliche Fehlerkorrektur	4
4.1 Arten der mündlichen Fehlerkorrektur	5
4.2 Zeit der Fehlerkorrektur.....	7
4.3 Korrekturen nach unterschiedlichen Arten von Fehlern.....	8
4.4 Sprache der Fehlerkorrektur	10
4.5 Learner Uptake	10
4.6 Relevante empirische Studien	11
5. Untersuchung zur mündlichen Fehlerkorrektur	14
5.1 Untersuchungsziel, -fragen und -hypothesen.	14
5.2 Untersuchungsdesign.....	15
5.2.1 Probanden	15
5.2.2 Instrument	15
5.2.3 Datenerhebung	16
5.2.4 Datenanalyse	17
5.3 Ergebnisse.....	17
5.4 Diskussion	256
5.5 Schlussfolgerung	27
Literaturverzeichnis	28
Anhang	29
Anhang 1 Schriftlicher Interview mit der Lehrerin	29
Anhang 2 Beobachtungsbogen	32
Sažetak.....	34

1. Einführung

Wenn man etwas Neues lernt, macht man auch oft Fehler. Dass sie aber ein wichtiger Bestandteil des Lernprozesses sind, sagt auch das bekannte Sprichwort: *Aus Fehlern lernt man*. So geht es auch beim Sprachlernen. Fehler sind also „etwas ganz Natürliches, das ebenso zum Mutterspracherwerb wie zum Fremdsprachenlernen gehört“ (Kleppin 1998: 14).

Um die Sprechfähigkeit der Lerner zu verbessern, wenden die Lehrer normalerweise verschiedene Arten von Methoden an. Unter diesen ist die Fehlerkorrektur eine wichtige Methode.

Das Ziel dieser Arbeit ist herauszufinden, welche Fehler im universitären DaF-Unterricht zu einer mündlichen Fehlerkorrektur führen, auf welche Weise und wann eine solche Korrektur vorkommt. Um dieses Ziel zu erfüllen, wird eine Untersuchung durchgeführt, die in dieser Arbeit präsentiert wird.

Diese Arbeit wird in zwei Teilen geteilt. Erstens die theoretische Grundlage, in der die wichtigsten Termini zu Fehlern und mündlichen Fehlerkorrektur geklärt werden und verschiedene Standpunkte genannt werden. Außerdem werden auch andere empirische Studien präsentiert, die für das Thema relevant sind. Im zweiten Teil wird die Untersuchung präsentiert, wobei die Fragestellung und Hypothesen genannt werden, die Durchführung der Untersuchung beschrieben wird und die Ergebnisse dargestellt und diskutiert werden. Am Ende folgt noch eine Schlussfolgerung.

2. Fertigkeit Sprechen

Das größte Lehr- und Lernziel jedes fremdsprachlichen Unterrichts ist die Fähigkeit zur Kommunikation in dieser Sprache. Diese Fähigkeit erfüllt sich im Wechselspiel der vier Fertigkeiten: Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben.

Man gruppiert sie in Fertigkeiten, die dem Verstehen dienen (Hören/Lesen) und Fertigkeiten, die der sprachlichen Äußerung dienen (Sprechen/Schreiben) bzw. in Fertigkeiten, die sich auf mündliche (Hören/Sprechen) oder schriftliche (Lesen/Schreiben) Kommunikation beziehen. (Helbig 2001: 807)

Die Fertigkeit, die in dieser Arbeit im Mittelpunkt steht, ist Sprechen.

Sprechen ist eine Tätigkeit, die nach einer Phase der Rezeption von Lauten zur Produktion von sinnvollen Lautkombinationen führt. Zusammen mit individueller Stimmlage, Intonation und Modulation, Rhythmus und Lautstärke, mit Mimik und Gestik kann eine Nachricht übermittelt werden, auf die eine Reaktion gewünscht wird und/oder erfolgt, sei sie nun verbal, also gesprochen, oder non-verbal, als Handlung. (Jung 2001: 210)

Das Sprechen ist eine produktive Fertigkeit, deren Ziel im fremdsprachlichen Unterricht es ist, dass sich die Lernenden in der Zielsprache verständigen können. Deswegen gilt das Sprechen als eine der wichtigsten Zieltätigkeiten im fremdsprachlichen Unterricht, und zwar trotz dem lang vertretenen Standpunkt „daß Lerner, die die Grammatik und den Wortschatz einer Fremdsprache beherrschten, in der Lage sein würden, diese Sprachelemente zu kombinieren, daß sie an einer Konversation teilnehmen könnten. Heute wissen wir, daß diese Annahme falsch war“ (Henrici/Riemer 1994: 63).

Neben Storch (1999:217), der das Sprechen als einen „komplexen Ensemble verschiedener Teilfertigkeiten“ bezeichnet, sind dieser Meinung auch Barkowski und Krumm (2010: 316) die meinen, dass das „Sprechen in einem Tempo [geschieht], das gar nicht ermöglicht, dies alles zu planen, zu kontrollieren und bewusst zu steuern. Dies bedeutet, dass vor allem beim Sprechen das implizite, intuitive Wissen von Lernenden gefordert ist.“

Wenn man über die Funktion der Fertigkeit Sprechen spricht, unterscheidet Schatz (2006:202f) das Sprechen als Mittel- und Zielfertigkeit. Beim Sprechen als Mittelfertigkeit steht das Sprechen als Fertigkeit nicht im Vordergrund, sondern wird als „Mittel zum Zweck“ verstanden. In diesem Fall ist der Inhalt wichtiger als das Sprechen selbst. Das Sprechen hat eine solche Funktion, wenn man

zum Beispiel Kenntnisse der Schüler überprüft. Auf der anderen Seite kann die Fertigkeit Sprechen auch das „Ziel der Übung“ sein, wo das Sprechen selbst im Vordergrund steht.

Da sich die Fertigkeit Sprechen im Anfängerunterricht deutlich von der im fortgeschrittenen Unterricht unterscheidet, ist es wichtig zu betonen, dass in dieser Arbeit der fortgeschrittene DaF-Unterricht im Vordergrund steht. Im Anfängerunterricht konzentriert man sich nämlich mehr auf das situationsbezogene dialogische Sprechen, während man bei den Fortgeschrittenen zunehmend auch das monologische Sprechen, Diskussionen und Ähnliches fordert (Storch 2009: 220).

3. Fehler und Fehlerklassifikation

Um einen Einblick in die Thematik der mündlichen Fehlerkorrektur zu geben, ist es wichtig zuerst einmal zu klären, was man unter einem Fehler überhaupt versteht.

Dass es keine einheitliche Meinung darüber gibt, wie eine angemessene Fehlerdefinition lauten sollte, sieht man auch aus den zahlreichen Fehlerdefinitionen in der Fachliteratur. Eine von denen ist die von Spiekermann (1997: 263), der unter einem Fehler eine „Abweichung von einer zu einem Sprachsystem gehörenden Norm“ versteht. Lewandowski (1994: 297) gibt eine etwas längere Definition, in der er sprachliche Fehler wie folgend bezeichnet: „als sprachliche Fehler gilt eine Abweichung von geltenden Normen, ein Verstoß gegen sprachliche Richtigkeit, Regelhaftigkeit oder Angemessenheit, eine Form, die zu Missverständnissen und Kommunikationsschwierigkeiten führt oder führen kann.“ Kleppin (1998: 20f) auf der anderen Seite meint, dass sich die Fehlerdefinition nicht in einem Satz erklären lässt. Deswegen nennt sie fünf Kriterien und ihnen zugeordnete Fehlerdefinitionen. Als erstes Kriterium nennt sie Korrektheit und die zugehörigen Definitionen lauten:

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

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

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

Als zweites Kriterium gilt Verständlichkeit und dazu gehören die folgenden Definitionen:

„Ein Fehler ist das, was ein Kommunikationspartner nicht versteht.“ (Definition D)

„Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler nicht versteht.“ (Definition E)

Wenn man einen Fehler unter dem Gesichtspunkt Situationsangemessenheit betrachtet, lautet die Fehlerdefinition wie folgend:

„Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation nicht sagen oder tun würde.“ (Definition H)

Ferner nennt sie auch die unterrichtsabhängige Kriterien, denen sie die folgende Definitionen zuordnet:

„Ein Fehler ist das, was gegen Regeln in Lehrwerken und Grammatiken verstößt.“ (Definition F)

„Ein Fehler ist das, was ein Lehrer als Fehler bezeichnet.“ (Definition G)

„Ein Fehler ist das, was gegen die Norm im Kopfe des Lehrers verstößt.“ (Definition I)

Als letztes Kriterium, welches sie auch als unterrichtsnächstes beschreibt, gilt Flexibilität und Lernerbezogenheit. In diesem Zusammenhang schreibt Kleppin (ebd.):

„Fehler sind relativ. Was bei einer Lerngruppe in einer bestimmten Unterrichtsphase als Fehler gilt, wird bei einer anderen in einer anderen Phase toleriert.“ (Definition J)

Zur Fehlerklassifikation nennt Kleppin (1997: 40ff) mehrere Ebenen: Eine Klassifikation nach Fehlerursachen, dann eine Aufteilung in Performanz- und Kompetenzfehler, eine Aufteilung in kommunikations- und nichtkommunikationsbehindernde Fehler, eine Klassifikation nach Sprachebenen, eine Klassifikation mit weiter gehender Fehlerkennzeichnung und ein ungewöhnlicher Klassifikationsversuch.

Die Fehlerklassifikation, die in dieser Arbeit berücksichtigt wird, ist die nach der linguistischen Ebene. In dieser Fehlerklassifikation unterscheidet man: phonetische/phonologische, morpho-syntaktische, lexiko-semantische, pragmatische und inhaltliche Fehler.

4. Mündliche Fehlerkorrektur

Wie auch die Fehler selbst, so ist auch die Fehlerkorrektur ein wichtiger Bestandteil des Sprachenlernens. Dieser Meinung ist auch Storch (1999: 315), der meint, Korrigieren sei „ein wesentliches Element des Sprachenlernens und eine Voraussetzung dafür, dass der Lernende seinen Lernprozess kontrollieren kann.“ Bei der Fehlerkorrektur unterscheidet man die schriftliche und die mündliche, doch diese Arbeit wird sich, wie schon in der Einführung erwähnt wurde, mit der mündlichen Fehlerkorrektur auseinandersetzen.

Die mündliche Fehlerkorrektur wird oft als die komplexere Fehlerkorrektur im Unterschied zu der schriftlichen genannt. Dieser Meinung ist auch Kleppin (1998: 74), die als einen wichtigen Grund dafür die Zeit zur Korrektur nennt. Wie auch die Lerner mehr Zeit zum Nachdenken während der schriftlichen Produktion haben, so haben auch die Lehrer mehr Zeit bei der schriftlichen Korrektur, währenddessen die mündliche Korrektur in meisten Fällen sofort passiert.

4.1 Arten der mündlichen Fehlerkorrektur

Hernici und Herlemann (1986: 15 zit. nach Kleppin 1998:86f) unterscheiden bei der mündlichen Fehlerkorrektur vier Typen von Korrekturhandlungen.

- Selbstinitiierte Selbstkorrektur (Der Lernende korrigiert sich selbst, nachdem er den Fehler selbst entdeckt hat)
- Selbstinitiierte Fremdkorrektur (Der Lehrer oder ein Mitlernender korrigiert, nachdem der Lernende selbst angezeigt hat, dass er ein Fehler gemacht hat)
- Fremdinitiierte Selbstkorrektur (Der Lernende korrigiert sich selbst, nachdem ihn der Lehrer oder ein Mitlernender darauf hingewiesen haben)
- Fremdinitiierte Fremdkorrektur (Der Lehrer oder ein Mitlernender korrigiert den Fehler selbst)

Aus dieser Unterteilung sieht man, dass es drei verschiedene Personen gibt, die die mündlichen Fehler korrigieren; der Lernende selbst, der Lehrer oder ein Mitlernender.

Während einige Lehrer die Lehrerkorrektur bevorzugen, da sie der Meinung sind, dass die Anforderung zur Selbstkorrektur wesentlich mehr Zeit in Anspruch nimmt, stimmen andere nicht zu. Unter ihnen ist auch Storch (1999), der die Selbstkorrektur als effektiver hält. „Kann ein Schüler

einen Fehler jedoch nicht selbst korrigieren (...) so sollte er nach der Fremdkorrektur die korrekte Version selbst noch einmal wiederholen“ (Storch 1999: 318).

Bei der Aufforderung zur Selbstkorrektur unterscheidet man zwei Arten. Man kann entweder verbal auf den Fehler hinweisen, wobei man signalisiert, dass ein Fehler vorkommt, oder nonverbal darauf hinweisen, dass ein Fehler vorliegt, indem man Mimik und Gestik benutzt. Natürlich kann man nicht in allen Fällen beide Arten benutzen. Obwohl die nonverbale Aufforderung nach Kleppin (1998: 97) viele Vorteile hat, wie zum Beispiel, dass sie nicht zu viel Zeit nimmt, muss man bei einigen Umständen zu längeren Erklärungen oder zusätzlicher Hilfe zurückgreifen.

Im Unterschied zur Selbstkorrektur kommt im Unterricht die Lehrerkorrektur häufiger vor. Bei der Lehrerkorrektur unterscheidet Kleppin (1998: 98) zwei Arten: die direkte und die indirekte Lehrerkorrektur. Wie das Wort auch selbst sagt, korrigiert der Lehrer bei der direkten Korrektur direkt, also nennt die richtige sprachliche Struktur. Außer der direkten Verbesserung der fehlerhaften Äußerung kann der Lehrer nach der direkten Fehlerkorrektur auch weitere Kommentare, Informationen oder Fragen stellen, wo es sich dann um einen „metalinguistischen Feedback“ handelt. „Metalinguistic feedback contains either comments, information, or questions related to the well-formedness of the student’s utterance, without explicitly providing the correct form.“ (Lyster, R. und Ranta, L. 1997: 47)

Im Gegensatz zu der direkten besteht auch die indirekte Fehlerkorrektur. Bei der indirekten Fehlerkorrektur weisen die Lehrer die Lernenden auf den Fehler hin, anstatt ihn sofort zu korrigieren. Es gibt mehrere Möglichkeiten, die die Lehrer hier verwenden können. Lyster und Ranta (1997: 46f) nennen eine Unterteilung zu dieser Art von Korrektur: Reformulierungen (engl. *recasts*), Wiederholungen (engl. *repetitions*), Elizitierungen (engl. *elicitation*) und Klärungsnachfragen (engl. *clarification requests*). Als Recast versteht man die Reformulierung der fehlerhaften Äußerung des Lernenden. In meisten Fällen wiederholt der Lehrer die Aussage, indem er den Fehler „verbessert“ bzw. auslässt. Unter Wiederholung versteht man, wie das Wort schon sagt, die Wiederholung der fehlerhaften Äußerung des Lernenden. In solchen Situationen passen die Lehrer meistens ihre Intonation an, um den Fehler hervorzuheben. Bei den Elizitierungen unterscheiden Lyster und Ranta (1997: 48) drei Techniken, mit denen die Lehrer versuchen, die korrekte Form von den Lernenden zu entlocken: „First, teachers elicit completion of their own utterance by strategically pausing to allow students to “fill in the blank” as it were. [...] Second,

teachers use questions to elicit correct forms. [...] Third, teachers occasionally ask students to reformulate their utterance.“ Bei den Klärungsnachfragen zeigen die Lehrer den Lernenden an, dass sie ihre Aussage entweder nicht verstanden haben oder, dass sie nicht richtig formuliert ist, weswegen sie dann eine Wiederholung oder eine Neuformulierung erwarten.

Zum Schluss soll man noch auf die Fremdkorrektur kurz eingehen. Eine Fremdkorrektur kann nicht nur durch den Lehrer vorkommen, sondern auch durch einen anderen Mitlernenden. „Sie hat für den Lehrer den Vorteil, dass er von anderen Schülern eine Rückmeldung darüber erhält, ob auch sie an dieser Stelle Schwierigkeiten haben oder nicht“ (Wulf 2001: 115).

Trotzdem ist diese Variante einem Lernenden nicht sehr zugetan, was mit der Konkurrenz zwischen den Schülern verbunden werden kann.

4.2 Zeit der Fehlerkorrektur

Das nächste Segment, das berücksichtigt wird, ist die Zeit der Korrektur. Kleppin (1998: 107) unterscheidet verschiedene Zeitpunkte der Korrektur, die auch in dieser Untersuchung beachtet werden:

- Sofort nach Auftreten des Fehlers
- Wenn der Lernende die von ihm geplante Äußerung vollendet hat
- Nach der Zeit zur Selbstkorrektur
- In einer eigenständigen Korrekturphase

Man kann nicht leicht sagen, welcher von diesen Zeitpunkten der Korrektur der Beste ist, da jeder von diesen sowohl Vorteile als auch Nachteile hat. Für viele Lehrer ist es natürlich leichter die sofortige Korrektur zu verwenden, da sie sich über diesen Fehler nicht weiter denken müssen, oder sich die Fehler aufschreiben müssen (Kleppin 1998: 107). Doch in vielen Situationen kommt es dazu, dass die Schüler blockieren und verunsichert werden, nachdem man sie wegen Fehlern ständig unterbricht. Aus diesem Grund meinen viele, dass die Korrektur am Ende der Äußerung eine bessere Variante wäre. Doch auch dieser Zeitpunkt hat seine Nachteile. Kleppin (1998: 107) nennt als Beispiel Dialogsituationen. Wenn der Lernende nach seiner Äußerung korrigiert wird,

besteht das Problem, dass der Dialog unterbrochen wird und der Kommunikationspartner nicht mehr weiß, worauf er reagieren soll.

Storch (1999: 318), der sagt, dass die Selbstkorrektur wirksamer als die Fremdkorrektur ist, meint, die sofortige Korrektur sei kein guter Ausweg und jeder Lehrer sollte immer erst eine Selbstkorrektur anregen.

4.3 Korrekturen nach unterschiedlichen Arten von Fehlern

Wie schon in den vorigen zwei Kapiteln angedeutet wird, bestehen mehrere Arten der Fehlerkorrektur, aber auch Zeitpunkte, in denen diese Fehlerkorrekturen vorkommen können. Doch nicht in allen Situationen kann man dieselben Arten verwenden. „Wichtiger als die Unterscheidung zwischen verschiedenen Korrekturtypen ist wohl die zwischen verschiedenen Unterrichtssituationen, in denen die Fehlerkorrektur einen anderen Stellenwert hat.“ (Wulf 2001: 118) Eine Sache, die hier zu berücksichtigen ist, ist die Art der Fehler. In der Einführung wurden schon die Arten der Fehler genannt und in diesem Kapitel werden die Korrekturen zu jeder von diesen Fehlerarten besprochen.

Die Fehler, die nach Kleppins (1998: 99) befragten Lehrern die meist korrigierte sind, sind die Aussprachefehler. Obwohl man von den Lernenden nicht erwartet, dass ihre Aussprache einem Muttersprachler ähnelt, ist es trotzdem wichtig, dass sie die Wörter richtig aussprechen. Eine falsche Aussprache kann in manchen Fällen die Kommunikation stören oder sogar zur Unverständlichkeit führen. Aus diesem Grund ist es wichtig solche Fehler zu korrigieren. Nach Kleppin (1998: 100) sind die Aussprachekorrekturen eine der kompliziertesten Korrekturen, denn solche Fehler können die Schüler nicht selbst korrigieren und die Aussagen, wo ein Fehler liegt, müssen von dem Lehrer wiederholt werden. Hier kommen wir zurück zu Storch (1999: 318) der meint, dass der Lernende, falls er sich nicht selbst korrigiert hat, zumindest die korrigierte Form richtig wiederholen soll. Es ist nämlich wichtig die Aussprache zu üben. Bei freier Rede, meint Kleppin (1998: 100), sollte man die Aussprachekorrektur, wenn möglich, bleibenlassen. Denn wenn die Aussage verständlich ist, ist es nicht nötig den Lernenden zu unterbrechen. Auf der anderen Seite können solche Fehler beim Vorlesen ruhig korrigiert werden, da der Lernende in dieser Situation den Text vor sich hat.

Eine weitere Art der Fehler sind die morphosyntaktische Fehler. Im Unterschied zu den Aussprachekorrekturen sind die Korrekturen morphosyntaktischer Fehler viel einfacher, da sie leicht korrigierbar sind und die Kommunikation nicht behindern. Außerdem kann man bei solchen Fehlern in vielen Fällen durch verbale und nonverbale Signalisierung zu einer Selbstkorrektur führen. (Kleppin 1998: 102). Doch in vielen Fällen wie zum Beispiel bei freier Rede, falls die Grammatik nicht im Mittelpunkt steht, kann man diese Art von Korrektur auch unterlassen und eventuell die Fehler sammeln und später auf sie zurückkommen.

Im Unterschied zu den morphosyntaktischen Fehlern, kann es bei lexikosemantischen Fehlern dazu kommen, „dass der Sinn eines Satzes mehr oder weniger stark verändert wird“ (Kleppin 1998: 103). Bei dieser Art von Fehlern ist es wichtig, manchmal auch neben der Fehlerkorrektur zusätzliche Erklärungen zu ermöglichen, damit der Lernende die Bedeutung des Wortes versteht.

Die nächsten zwei Arten der Fehler sind die inhaltlichen und die pragmatischen Fehler. Die inhaltlichen Fehler gehören nach Kleppin (1998: 104) zu den Korrekturen, die problemlos sind, da sie in natürlicher Kommunikation korrigiert werden können. Auf der anderen Seite sind pragmatische Fehler komplizierter und bei ihnen muss man aufmerksamer sein. Solche Fehler sind nach Kleppin (1998: 105) immer zu korrigieren, denn andere Fehler, wie beispielsweise in der Aussprache oder Grammatik, werden bei Muttersprachlern oft vernachlässigt, falls die Aussage verständlich ist. Die pragmatischen Fehler können bei Muttersprachlern oft als Verhaltensfehler oder sogar „schlechte Eigenschaften“ interpretiert werden. Als ein interessantes Beispiel nennt Kleppin (ebd.) den Unterschied zwischen dem Imperativ im Spanischen und Deutschen. Im Deutschen hört sich der Imperativ wie ein Befehl an, falls man nicht das Wort *bitte* einsetzt. Im Spanischen ist es nicht der Fall. So würde ein deutscher Muttersprachler einen Spanier wahrscheinlich verstehen, als ob er ihm etwas befiehlt, obwohl er es nicht so meinte.

Ferner kann man hier feststellen, dass die Fehlerkorrektur mit der Situation im Unterricht verbunden ist bzw., dass man das korrigieren soll, was im Unterricht auch im Mittelpunkt steht. Wenn man zum Beispiel die Grammatik übt ist es natürlich unvermeidbar die grammatischen Fehler zu korrigieren. Doch wenn man im Unterricht ein freies Gespräch im Vordergrund stellt, ist das Ziel, dass sich der Lernende über das bestimmte Thema äußert, wobei die grammatischen und Aussprachefehler nicht unbedingt korrigiert werden müssen. In solchen Phasen sollten nur diese Fehler korrigiert werden, die zur Behinderung der Kommunikation führen.

4.4 Sprache der Fehlerkorrektur

Bei dem Fremdsprachenlernen kommen zwei Sprachen vor, die man bei der Fehlerkorrektur benutzen kann: die Fremdsprache oder die Muttersprache. Natürlich ist es keine Frage, dass die Verwendung der Fremdsprache eine Reihe von Vorteilen hat, doch manchmal ist es unvermeidbar, auf die Muttersprache zurückzugreifen. Kleppin (1998: 109) nennt drei Situationen in denen man die Muttersprache einsetzen kann: als Erklärsprache (falls eine Erklärung in der Fremdsprache zu schwierig ist), als Kontrastfolie zur Fremdsprache (wenn man Unterschiede und Ähnlichkeiten mit der Fremdsprache nennt) und als Hilfsmittel für Äußerungsbedürfnisse (wenn die Lernenden nicht in der Lage sind, sich in der Fremdsprache zu äußern).

„Zusätzliche Erklärungen, Besprechungen und Hilfen sollten außerdem auch auf schon gemachte Erfahrungen in anderen Sprachen eingehen. So werden möglicherweise Verbindungen geschaffen, die das Lernen erleichtern können. (Kleppin 1998: 109)

4.5 Learner Uptake

Ein weiteres Segment, das in Hinsicht auf die Fehlerkorrektur zu erwähnen ist, sind die Reaktionen der Lernenden auf die Korrekturen beziehungsweise der Learner Uptake. Lyster und Ranta (1997: 49) beschreiben den Learner Uptake als „(...) a student's utterance that immediately follows the teacher's feedback and that constitutes a reaction in some way to the teacher's intention to draw attention to some aspect of the student's initial utterance.“ Mit anderen Worten zeigt Learner Uptake also das, was der Lernende mit dem Feedback des Lehrenden macht. Wenn es keinen Uptake gibt, kommt es zur Fortsetzung des Themas durch den Lehrenden oder den Lernenden. Lyster und Ranta (1997: 49) unterscheiden zwischen zwei Typen von Learner Uptake, und zwar den Uptake, der zu einer „Reparatur“ des Fehlers führt und den Uptake, der zu einer Äußerung führt, die noch eine sogenannte „Reparatur“ verlangt, wobei sich die „Reparatur“ auf die Neuformulierung der fehlerhaften Äußerung bezieht.

Lyster und Ranta (1997: 50) unterscheiden zwischen vier Typen von „Reparaturen“ (*repair*): Wiederholung (*repetition*), Einbeziehung (*incorporation*), Selbstkorrektur (*self-repair*) und

Fremdkorrektur (*peer-repair*). Unter Wiederholung versteht man die Wiederholung der Korrektur des Lehrers durch den Lernenden. Die Einbeziehung bezieht sich auf die Wiederholung der Korrektur des Lehrers durch den Lernenden, die er dann in eine längere Äußerung einbezieht. Die zwei letzten Formen, Selbstkorrektur und Fremdkorrektur, wurden schon in der Arbeit (Kapitel 4.1) erwähnt. Wenn der Lernende sich nach dem Feedbacks des Lehrers selbst korrigiert, spricht man von Selbstkorrektur und wenn die Korrektur durch einen anderen Lernenden (Mitschüler) passiert, spricht man von Fremdkorrektur.

Auch bei der „Bedürfnis nach einer Reparatur“ (*needs-repair*) sind verschiedene Äußerungen zu unterscheiden. Lyster und Ranta (ebd.) nennen sechs Typen: 1. Anerkennung (*acknowledgment*), die sich im Allgemeinen auf ein einfaches „Ja“ als Antwort auf den Feedback bezieht. 2. Gleicher Fehler (*same error*) bezieht sich auf die Wiederholung der fehlerhaften Äußerung des Lernenden. 3. Verschiedener Fehler (*different error*) bezieht sich auf die Äußerung des Lernenden nach dem Feedback, der den Fehler weder wiederholt noch korrigiert. In dieser Situation kommt es zu einem neuen Fehler. 4. Unter „*off target*“ versteht man den Uptake, der auf den Feedback des Lehrers reagiert, doch den linguistischen Fokus des Lehrers umgeht. 5. Zögern (*hesitation*) bezieht sich auf das Zögern des Lernenden als Antwort auf den Feedback des Lehrers und am Ende gibt es noch die sogenannte 6. Teilreparatur (*partial repair*), die sich auf den Uptake bezieht, bei dem nur ein Teil des Fehlers korrigiert wird.

Noch ein Terminus, der bezüglich des Learner Uptakes interessant zu erwähnen ist, ist die sogenannte Verstärkung (*reinforcement*). Nach der Reparatur nutzen die Lehrer häufig den Moment für die „Verstärkung“ der richtigen Form, bevor sie mit dem Thema fortfahren, indem sie kurze Zustimmungserklärungen wie „Ja.“ und „Bravo!“ abgeben oder auch die korrekte Äußerung des Lernenden wiederholen. Außerdem fügen die Lehrer in diese „Verstärkungen“ häufig auch metalinguistische Informationen ein.

4.6 Relevante empirische Studien

Um einen näheren Einblick in die Thematik zu bekommen, ist es wichtig auch andere Studien zu analysieren und mit der Untersuchung aus dieser Arbeit zu vergleichen. In diesem Kapitel werden daher einige empirische Studien präsentiert, die für dieses Thema relevant sind.

Die meisten Studien verwenden die Unterteilung der Korrekturtypen in die von Sarandi (2016: 236) als “widely accepted CF strategies“ genannte: „a) recasts, b) metalinguistic explanation, c) elicitation, d) repetition, e) clarification requests, and f) explicit correction.“

Das Ziel der ersten Studie war es „fremdsprachenerwerbsforschungsrelevante Fragen aus verschiedenen Bereichen der Spracherwerbsforschung [...] miteinander zu verknüpfen.“¹ Der Forscher testete die Wirkung der mündlichen Fehlerkorrektur auf den kurz- und langzeitigen Fremdspracherwerb und die Daten wurden in sechs Kursen an der Universität Bielefeld erhoben. Da in dieser Studie die Wirkung der mündlichen Fehlerkorrektur auf den kurz- und langzeitigen Spracherwerb im Mittelpunkt steht, wurde sie auch so aufgeteilt. Beim Testen der Wirkung der mündlichen Fehlerkorrektur auf den kurzzeitigen Spracherwerb war die Verteilung der 342 Korrekturen auf die sechs Korrekturtypen wie folgt: Reformulierung (recast) 50,3% metalinguistisches Feedback 14,9% explizite Korrektur 14,9% Elizitierung 10% Wiederholung 6,1% Klärungsnachfrage 3,8%. Von den 172 Reformulierungen mündeten 47,7% in kurzzeitigen Spracherwerb, während bei den übrigen kein Spracherwerb festgestellt werden konnte. Ferner mündete von den 51 metalinguistischen Feedbacks mündeten 56,9% in kurzzeitigen Spracherwerb, von den 51 expliziten Korrekturen 29,4%, von den 34 Elizitierungen 47,1%, von den 21 Wiederholungen 19% und von den 13 Klärungsnachfragen 38,5%. Woraus man sehen kann, dass der erfolgreichste Korrekturtyp (beim kurzzeitigen Spracherwerb) das metalinguistische Feedback war. Beim Testen der Wirkung der mündlichen Fehlerkorrektur auf den langzeitigen Spracherwerb war die Verteilung der 51 Korrekturen auf die sechs Korrekturtypen wie folgt: Reformulierung (recast) 58,8%, metalinguistisches Feedback 19,7%, explizite Korrektur 13,7%, Elizitierung 3,9%, Klärungsnachfrage 3,9%, Wiederholungen kamen nicht vor. Von den 30 Reformulierungen mündeten 33,3% in langzeitigen Spracherwerb, während bei den übrigen Spracherwerb festgestellt werden konnte. Ferner mündete von den zehn metalinguistischen Feedbacks 40% in langzeitigen Spracherwerb, von den sieben expliziten Korrekturen 57,1%. Von den beiden Elizitierungen, wie auch von den Klärungsfragen mündete keine in langzeitigen Spracherwerb.

Aus dieser Studie kann man feststellen, was auch für diese Arbeit relevant ist, dass (in diesem Fall) die Reformulierung (*recast*) der häufigste Korrekturtyp ist. Mit anderen Worten reformulieren die Lehrer die fehlerhafte Lerneräußerung, indem sie den Fehler auslassen bzw. verbessern.

¹ <http://129.217.131.68:8080/bitstream/2003/20386/1/blex.pdf> (S. 62)

Die nächste Studie, die berücksichtigt wird ist eine Untersuchung zur mündlichen Fehlerkorrektur in English als Fremdsprache. Obwohl es in dieser Studie nicht um Deutsch als Fremdsprache handelt, sondern English, ist die relevant, um zu sehen, wie verschiedene Lehrer aus verschiedenen Orten korrigieren. In dieser Studie nahmen fünf Studenten teil, von denen zwei männliche und drei weibliche im Alter von 18-25. Zwei von diesen Studenten kamen aus Saudi-Arabien, zwei aus Korea und einer aus Albanien. Alle verbrachten jedoch sechs Monaten in den Vereinigten Staaten. Um die Beobachtungsdaten im über Klassifizierung und Häufigkeit der mündlichen Fehlerkorrektur zu sammeln, beobachtete der Forscher eine Hör- und Sprechklasse. Die Klassen wurden aufgenommen und transkribiert. Der Forscher verwendete die folgende Aufteilung von Typen der mündlichen Fehlerkorrektur: explizite Korrektur (*explicit correction*), Reformulierung (*recast*), Klärungsnachfrage (*clarification request*), Wiederholung der Fragen (*repetition of questions*), Wiederholung des Fehlers des Studenten (*repetition of students' errors*), Elizitierung durch Fragen (*elicitation with questions*), Unterstützung anhand eines Beispiels (*support with example*), Elizitierung durch Ermutigung (*elicitation with encouragements*), Elizitierung zur Korrektur (*elicitation for correction*), Erklärungen zu Sprachregeln (*explanation about language rules*), Erklärungen zu Bedeutungen (*explanation about meanings*), direkte Leugnung (*direct denial*), und explizite Zustimmung (*explicit agreement*).²

Aus den Ergebnissen der Untersuchung ist zu sehen, dass der Lehrer am häufigsten die Elizitierung durch Fragen verwendete. Mit anderen Worten forderte der Lehrer die Studenten auf, die Antwort selbst herauszufinden, indem er ihnen Fragen stellt, anstatt ihnen die Antwort direkt zu sagen.

Die Häufigkeit der Verwendung anderer Typen von mündlicher Fehlerkorrektur war wie folgend:

(...) *explanation about meanings* (13.6%), *explanation about language rules* (12.3%), *support with examples* (9.1%), *repetition of students' errors* (9.1%), *direct denial* (7.1%), *clarification request* (7.1%), *repetition of questions* (5.2%), *explicit correction* (5.2%), *elicitation for correction* (5.2%), *elicitation with encouragements* (3.9%), *recast* (3.2%), *explicit agreement* (1.2%).³

Ferner wurde in einer Studie von Lyster und Ranta (1997) der Französischunterricht in sechs Klassen beobachtet und die mündliche Fehlerkorrektur analysiert. In dieser Studie war der

² <file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/1798-7018-1-PB.pdf> (S. 200)

³ <file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/1798-7018-1-PB.pdf> (S. 201)

häufigste Korrekturtyp ebenfalls die Reformulierung (*recast*) (55%). Die anderen Feedback-Typen kamen vor wie folgt: die Elizitierung (14%), die Klärungsnachfragen (11%), die metalinguistischen Feedbacks (8%), die explizite Korrekturen (7%) und die Wiederholung (5%). Außer der Analyse der Korrekturtypen geht hervor, dass das Ziel dieser Studie auch war, die Korrekturtypen mit den Lerner-Uptake zu vergleichen bzw. festzustellen, welche Korrekturtypen am häufigsten zu Lerner-Uptake führen. Aus der Studie ist es offensichtlich, dass im Fall der Reformulierung (*recast*), des häufigsten Korrekturtyps, am geringsten wahrscheinlich ist, dass dieser Korrekturtyp zu einem Lerner-Uptake führt, und zwar nur in 31% der Fälle. Die explizite Korrekturen führen in 50% der Fälle zu einem Lerner-Uptake, während die Klärungsnachfrage, die metalinguistischen Feedbacks und die Wiederholung ungefähr die gleiche Wahrscheinlichkeit haben (88%, 86% und 78%), zu einem Lerner-Uptake zu führen. Der erfolgreichste Korrekturtyp hinsichtlich des Lerner-Uptakes ist die Elizitierung. Nämlich jede Elizitierung, die in der Studie vorkam, führte zu einem Lerner-Uptake.

5. Untersuchung zur mündlichen Fehlerkorrektur

In diesem Kapitel wird die Untersuchung zu der mündlichen Fehlerkorrektur, die unter Berücksichtigung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse zum Thema Fehlerkorrekturverhalten der Fremdsprachenlehrer konzipiert und durchgeführt wurde.

5.1 Untersuchungsziel, -fragen und -hypothesen.

Das Ziel dieser Untersuchung ist herauszufinden, welche Fehler im universitären DaF-Unterricht zu einer mündlichen Fehlerkorrektur führen, auf welche Weise und wann eine solche Korrektur vorkommt.

Die Forschungsfragen, die vor der Untersuchung gestellt wurden, sind folgende:

- Welche Fehler kommen am meisten/ seltensten vor?
- Welche Arten von Fehlern werden korrigiert?
- Wer korrigiert die Fehler?

- Wie werden die Fehler korrigiert, durch Fremd- oder Selbstkorrektur?
- In welchem Zeitpunkt kommt es zur Fehlerkorrektur?

Zu diesen Forschungsfragen werden auch folgende Hypothesen gebildet:

- Am meisten kommen morphosyntaktische Fehler und am seltensten kommen inhaltliche Fehler vor.
- Morphosyntaktische und Aussprachefehler werden meistens korrigiert.
- Im universitären DaF-Unterricht überwiegt die Fremdkorrektur (Lehrerkorrektur) im Unterschied zur Selbstkorrektur.
- Die Fehler werden nicht oft korrigiert.
- Die Fehler werden am Ende der Äußerung korrigiert.

5.2 Untersuchungsdesign

In diesem Kapitel werden die Probanden, Instrumente, Datenerhebung und Datenanalyse zur Untersuchung der mündlichen Fehlerkorrektur dargestellt.

5.2.1 Probanden

Die Probanden, die an der Untersuchung zur mündlichen Fehlerkorrektur teilgenommen haben, sind eine muttersprachliche Lektorin, die an einer Philosophischen Fakultät in Kroatien unterrichtet und ihre Germanistikstudenten. Da an dieser Untersuchung zu der mündlichen Fehlerkorrektur wegen der COVID-19 Pandemie nur eine Lektorin teilnehmen konnte, handelt es sich hier um eine Fallstudie.

5.2.2 Instrument

Das Instrument, das während der Untersuchung verwendet wurde, ist ein selbsterstellter Beobachtungsbogen (s. Anhang 2), der die Segmente beinhaltet, die im theoretischen Teil besprochen wurden: *Art der Fehler, Typ der Korrektur, Zeit der Korrektur, Aufforderung zur Selbstkorrektur, Lehrerkorrektur, Sprache und Weitere Bemerkungen*. Der Beobachtungsbogen wurde gemäß der Forschungsfragen erstellt und dient dazu, um möglicherweise die gleichen zu

beantworten. Er ist in Form einer Tabelle gestaltet, die man dann mit Häkchen ergänzt. Die erste Spalte ist die *Art der Fehler*. Bei der Art der Fehler unterscheidet man Fehler in der Aussprache, morpho-syntaktische, lexiko-semantische und inhaltliche Fehler. Bei der zweiten Spalte (*Typ der Korrektur*) wird beobachtet, wer auf den Fehler hinweist und wer den Fehler korrigiert. Hier gibt es vier Typen: selbstinitiierte Selbstkorrektur, fremdinitiierte Selbstkorrektur, selbstinitiierte Fremdkorrektur und fremdinitiierte Fremdkorrektur. Die nächste Spalte ist die *Zeit der Korrektur* und darunter zählt man: sofortige Korrektur, Korrektur am Ende der Äußerung, Nach der Zeit zur Selbstkorrektur und Korrekturphase. Bei der nächsten Spalte Aufforderung zur Selbstkorrektur unterscheidet man den Hinweis auf den Fehler, der verbal oder nonverbal sein kann, und die zusätzliche Hilfe. In der Spalte Lehrerkorrektur soll man ergänzen, ob es um direkte Korrektur, indirekte Korrektur oder längere Erklärungen handelt. Die letzte Spalte ist die Sprache, wo man ergänzen soll, ob die Korrektur in der deutschen oder in der Muttersprache vorkommt. Am Ende wird noch eine leere Spalte für weitere Bemerkungen gelassen.

Das zweite Instrument, das nach dem beobachteten Unterricht verwendet wurde, ist ein Interviewleitfaden mit den Fragen an die Lehrerin. Das Ziel des mit Hilfe des Interviewleitfadens durchgeführten Interviews war es, sich mit der Haltung der Lehrerin gegenüber den mündlichen Fehlern und der Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht vertraut zu machen und mit den Ergebnissen der Untersuchung zu vergleichen. Die im Interviewleitfaden enthaltene Fragen sind die folgenden:

1. Was denken Sie über die Rolle der Fehler im Sprachunterricht?
2. Wie oft korrigieren Sie ihre Studenten? Fordern Sie Selbstkorrektur?
3. Welche Art von Fehlern korrigieren sie am meisten/ am wenigsten? Warum?
4. Wann korrigieren Sie die Fehler?
5. Wie korrigieren Sie die Fehler?
6. Wie reagieren die Schüler auf die (direkte/indirekte) Fehlerkorrektur?

5. 2. 3 Datenerhebung

Der Beobachtungsbogen wurde im Kolleg *Konversationsübungen I* ausgefüllt. Die Lehrerin wurde per E-Mail gefragt, ob sie in der Forschung zur Diplomarbeit teilnehmen würde, worauf sie

zugestimmt hat. Der Lehrerin und den Studenten wurde mitgeteilt, dass es sich um eine Untersuchung für die Diplomarbeit handelt. Außerdem wurde erklärt, dass das generelle Thema „mündliche Fehler im DaF-Unterricht“ ist, doch es wurde nicht erwähnt, dass die Fehlerkorrektur der Lehrerin im Mittelpunkt steht, damit der Beobachtungsprozess ihr Verhalten bei der Fehlerkorrektur nicht beeinflusst. Der Unterricht fand am 17. Januar statt und dauerte 90 Minuten. Von der Lehrerin und den Studenten wurde nichts erwartet außer einem gewöhnlichen Unterricht. Der Beobachter saß passiv in der Ecke des Klassenzimmers und hat den Verlauf der Stunde nicht gestört.

Nach der beobachteten Stunde wurde mit der Lehrerin ein Interview durchgeführt. Obwohl geplant wurde, das Interview mündlich durchzuführen, konnte es aufgrund der COVID-19 Pandemie nicht realisiert werden. Deswegen wurde das Interview schriftlich durchgeführt, sodass die Fragen der Lehrerin per E-Mail geschickt wurden, die sie dann schriftlich beantwortete.

5. 2. 4 Datenanalyse

Nachdem der Beobachtungsbogen im Unterricht ausgefüllt wurde und die Antworten auf die Fragen vom Interview mit der Lehrerin erhalten wurden, wurde auf die Datenanalyse zugegriffen. Es handelt sich primär um eine qualitative Datenanalyse. Wie auch Moses (2008: 116) sagt, geht die qualitative Datenanalyse in die Tiefe, was auch in dieser Arbeit der Fall ist, da der Ziel ist, die Fehlerkorrektur der beobachteten Person auf einzelne Merkmale zu untersuchen. Die Daten aus dem Bogen wurden nach vorgegebenen Zielen analysiert, um herauszufinden, welche Fehler am meisten vorkommen, welche Fehler zur mündlichen Fehlerkorrektur führen, auf welche Weise und wann eine Korrektur vorkommt. Einige Merkmale, und zwar die Art der Fehler und die Art der Fehlerkorrektur im Unterricht, wurden auch quantifiziert. Demzufolge kann man sagen, dass diese Datenanalyse sowohl qualitativ als auch quantitativ durchgeführt wurde.

5.3 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden, wie man schon vom Titel her sehen kann, die Ergebnisse der Untersuchung bzw. des ausgefüllten Beobachtungsbogens präsentiert. Im ersten Teil werden die

Arten der Fehler besprochen. Die Arten der Fehler, die in dieser Untersuchung berücksichtigt wurden, sind: Aussprachefehler, morpho-syntaktische, lexiko-semantische, pragmatische und inhaltliche Fehler. Zu den Arten von Fehlern wurde ein quantitatives Diagramm hergestellt (siehe Diagramm 1.), in dem man sehen kann, welche von den Fehlerarten am häufigsten vorkommen.

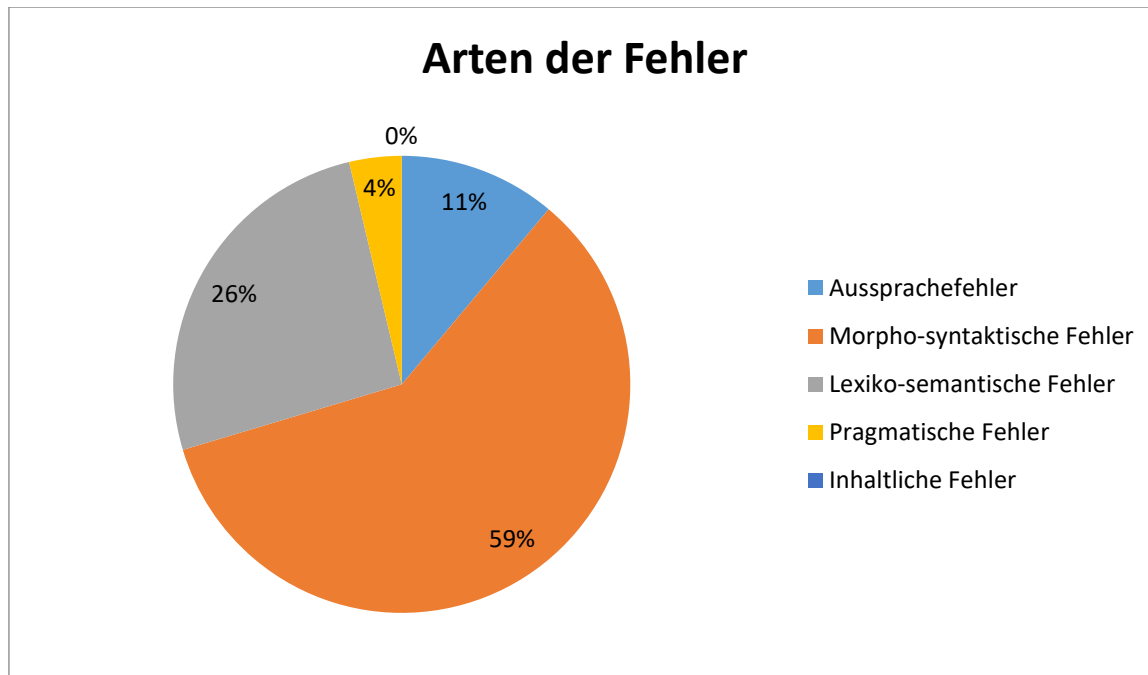


Diagramm 1. Arten der Fehler

Aus dem Diagramm kann man sehen, dass von den 27 notierten Fehlern der Studenten die Mehrheit morphosyntaktische Fehler sind, und zwar 59%. Die Fehler solcher Art, die im Unterricht vorgekommen sind, sind die folgenden: *Ein Mann ist nicht ohne seine Frau/ Es ist wichtig, wie man es fühlt/ (...) wenn jemand entscheidet/ ich war nach Hause/ (...) dass Frauen sind zu emotional / (...) dass Männer sind (...)/ Wenn Männer zeigen Emotionen, dann sind sie schwach/ (...), dass sie sich interessieren für Dinge/ Nicht, dass es ist etwas schlechtes/ Wie die Leute fühlen/ den Thema/ dass Frauen nicht Auto können fahren/ ich finde, dass es gibt Männer und Frauen/ dass es gibt kein Mann/ ich habe mit ihm geholfen/ er soll das aufhören*

Auf dem zweiten Platz liegen die lexiko-semantischen Fehler mit 26%. Die Fehler die im Unterricht vorgekommen sind, sind die folgenden: *Augenverbandt/ Nachteile über jemanden*

geben/ wer dafür ist und wer nicht dafür ist/ Leute sollen ihre eigene Sachen arbeiten/ unsere eigene Business minden/ wenn man es ein bisschen besser bemerkt, ist es zu viel/ Tea party

Danach folgen die Fehler in der Aussprache mit 11%. Die Wörter, die im Unterricht falsch ausgesprochen wurden, sind: *social media/ fühlt/ Kinderbetreuung*. Ein Student hat *social media* deutsch ausgesprochen [zo'ʦjɑ:lɛ], obwohl es ein englisches Wort ist. Bei dem Wort *fühlt* hat ein Student den Umlaut nicht ausgesprochen, und zwar hat er den Monophthong *ü* nicht als /y:/ sondern als /u:/ ausgesprochen. Im dritten Beispiel hat ein Student, bei dem Wort *Kinderbetreuung*, den Diphthong *eu* nicht als /ɔʏ/ sondern als /ɛʊ/ ausgesprochen.

Auf dem vierten Platz liegen die pragmatischen Fehler, von denen nur einer vorgekommen ist. Eine Studentin hat die Lehrerin die folgende Frage gestellt: *Kann ich euch fragen?* In dieser Situation hat die Studentin einen pragmatischen Fehler gemacht, da man in ihrer Muttersprache *Sie* und *ihr* nicht unterscheidet.

Wie man auch von dem Diagramm her sehen kann, sind im beobachteten Unterricht keine inhaltliche Fehler vorgekommen.

Der nächste Aspekt, der im Beobachtungsbogen berücksichtigt wurde, ist der Typ der Fehlerkorrektur. Obwohl im Unterricht 27 Fehler notiert wurden, wurden nicht alle korrigiert. Es wurden 9 Fehler korrigiert, was ungefähr 34% ausmacht. Die Typen der Fehlerkorrektur, die im Beobachtungsbogen genannt wurden, sind: selbstinitiierte Selbstkorrektur, selbstinitiierte Fremdkorrektur, fremdinitiierte Selbstkorrektur und fremdinitiierte Fremdkorrektur. Auch hier wurde zur besserer Darstellung der im Unterricht vorkommenden Fehlerkorrekturtypen ein Diagramm hergestellt.

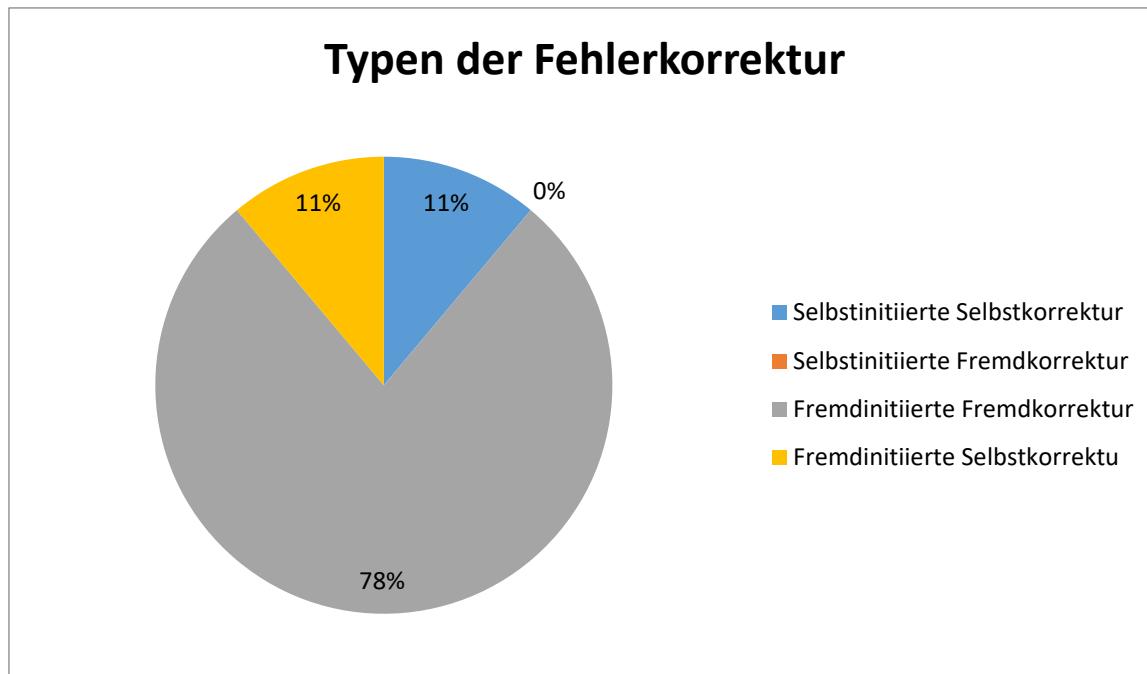


Diagramm 2. Typen der Fehlerkorrektur

Wie man aus dem Diagramm 2. sehen kann, überwog im Unterricht die fremdinitiierte Fremdkorrektur, während selbstinitiierte Fremdkorrektur überhaupt nicht vorgekommen ist. Die fremdinitiierten Fremdkorrekturen waren die folgenden:

S⁴: Ein Mann ist nicht ohne seine Frau.

L⁵: Ist nichts ohne seine Frau, oder?

S: Ja.

In diesem Beispiel kommt ein morphologischer Fehler vor, der von der Lehrerin am Ende der Äußerung korrigiert wurde. Die Lehrerin korrigiert den Fehler und fragt *oder?* da sie nicht sicher ist, ob die Studentin das gemeint hat. Die Lehrerkorrektur ist indirekt und die Art ist die sogenannte Reformulierung (*recast*). Noch zwei ähnliche Beispiele solcher Art von Fehlerkorrektur sind die folgenden:

⁴ S: Student

⁵ L. Lehrerin

S: (...) dass Frauen nicht Auto können fahren.

L: Fahren können, ja.

S: Er soll das aufhören.

L: Aha, damit aufhören.

Diese Fehlerkorrekturen sind ebenfalls indirekt und die Art ist die Reformulierung (*recast*).

S: Tea Party.

L: Eine Tea Party?

S: Ja.

L: Wie wäre es dann auf Deutsch?

S: Ich weiß nicht.

M⁶: Tee Party

L: Ja, eine Tee Party.

Ein weiteres Beispiel der fremdinitiierten Fremdkorrektur ist das oben genannte, wo der Student die englische Sprache benutzt, da er es nicht auf Deutsch sagen kann. Die Lehrerin hat mit einer Frage auf die Selbstkorrektur gewartet, aber der Fehler wurde von einem anderen Studenten (Mitlernenden) korrigiert. Auch in dieser Situation ist die Fehlerkorrektur indirekt. In diesem Fall erkennt man am Anfang, dass die Lehrerin durch Wiederholung (*repetition*) auf den Fehler hingewiesen hat. Da der Student den Fehler nicht eingesehen hat, verwendete die Lehrerin die Elizitierung durch Fragen (*elicitation with questions*), um auf den Fehler hinzuweisen, doch der Student wusste das richtige Wort nicht, wobei dann ein anderer Student den Fehler korrigiert hat.

⁶ M: Mitlernender (ein anderer Student)

Eine weitere fremdinitiierte Fremdkorrektur ist die Korrektur des lexikosemantischen Fehlers, der direkt und sofort von der Lehrerin korrigiert wurde: *Augenverbandt – Augenklappe*

Eine fremdinitiierte Fremdkorrektur kommt auch bei den Aussprachefehlern *social media* und *Kinderbetreuung* vor. Die Lehrerin hat die Aussprachefehler nach dem Ende der Äußerung korrigiert. Der Fehler *social media* kam aber wieder vor, wobei die Lehrerin den Studenten unterbrochen hat und ihm erklärt, dass *social media* keine deutsche sondern eine englische Aussage ist. In diesem Fall verwendet die Lehrerin als Korrektur längere Erklärungen, bzw. metalinguistischen Feedback.

Wie man aus dem Diagramm 2. sehen kann, sind die fremdinitiierte Selbstkorrektur und die selbstinitiierte Selbstkorrektur nicht so häufig, da von beiden nur jeweils ein Beispiel vorgekommen ist. Das Beispiel für die fremdinitiierte Selbstkorrektur ist das folgende:

S: Kann ich euch fragen?

L: Kann ich euch fragen?

S: ehm...

L: Wie war das? Euch?

S: Sie!

Hier kann man bemerken, dass die Lehrerin die falsche Aussage wiederholt hat, indem sie den Fehler durch Intonation verdeutlicht hat. Danach stellt sie der Studentin eine Frage und fordert die Selbstkorrektur auf.

Das zweite Beispiel beziehungsweise das Beispiel für die selbstinitiierte Selbstkorrektur ist: *Nicht dass es ist etwas schlechtes ... etwas schlechtes ist*. In dieser Situation hat der Student den Fehler gemacht und nach einer kurzen Pause den Fehler selbst korrigiert.

Hinsichtlich der Arten der Fehlerkorrektur nach Lyster und Ranta (1997) kann man sagen, dass die Reformulierung (*recast*) am meisten vorkommt, und zwar mit 30%. Danach kommen die Wiederholung (*repetition*), Elizitierung durch Fragen (*elicitation with questions*) und direkte

Korrektur (*explicit correction*) mit 20%. Auf dem letzten Platz liegt der metalinguistische Feedback mit 10%.

In Bezug auf die Zeit der Korrektur kann man sehen, dass sie fast immer am Ende der Äußerung vorkommt. Nur in einem Fall kam es zur Unterbrechung und sofortigen Korrektur.

Bezüglich der Sprache der Korrektur kann man nicht Vieles sagen, da die Lehrerin eine Muttersprachlerin ist. Es kam aber zu einer interessanten Situation, wo sich eine Studentin auf Deutsch nicht äußern konnte. In dieser Situation hat ihr die Lehrerin gesagt, sie soll es auf Kroatisch sagen. Als sie es auf Kroatisch gesagt hat, halfen ihr andere Studenten mit der Übersetzung.

Ein weiteres Segment, das betrachtet wurde, ist der Learner Uptake beziehungsweise die Reaktionen der Studenten auf den Feedback der Lehrer. In den meisten Fällen gibt es keinen Learner Uptake, da die Studenten meistens die Korrekturen der Lehrerin „ignoriert“ haben. In einigen Fällen kommt es jedoch zum Learner Uptake, und zwar meistens zur Wiederholung (*repetition*) der richtigen Aussage. Das kann man im folgenden Beispiel sehen:

S: Augenverbandt.

L: Augenklappe.

S: Augenklappe.

Neben der Wiederholung gab es auch einige Situationen, in denen die sogenannte Anerkennung (*acknowledgment*) vorgekommen ist, was sich meistens auf „Ja“ als Antwort auf den Feedback bezieht. Das kann man im nächsten Beispiel sehen:

S: Ein Mann ist nicht ohne seine Frau.

L: Ist nichts ohne seine Frau, oder?

S: Ja.

Außer diesen zwei Uptakes ist auch das Zögern (*hesitation*) in einigen Situationen vorgekommen. Ein Beispiel dafür ist das folgende:

S: Kann ich euch fragen?

L: Kann ich euch fragen?

S: ehm...

L: Wie war das? Euch?

S: Sie!

In dieser Situation zögerte der Student nach dem ersten Feedback. Erst nachdem der Lehrer näher auf den Fehler hingewiesen hat, kam es zur Selbstkorrektur (*self-repair*).

Außer Selbstkorrektur ist in einer Situation auch zur Fremdkorrektur (*peer-repair*) gekommen, wo ein anderer Student auf den Feedback des Lehrers reagiert hat, beziehungsweise den Fehler korrigiert hat. Das Beispiel lautet:

L: Wie wäre es dann auf Deutsch?

S: Ich weiß nicht.

M: Tee Party

L: Ja, eine Tee Party.

Ferner werden hier auch die Ergebnisse der Analyse der Daten, die durch die Beobachtung erhoben sind, mit den Antworten der Lehrerin auf die Fragen im Interview verglichen. Aus den Antworten der Lehrerin (s. Anhang 1) kann man sehen, dass die Fehlerkorrektur nicht oft vorkommt, was die Lehrerin auch zugibt, da sie versucht „nur einzelne markante Fehler im Anschluss an den Redebeitrag anzusprechen“. Außerdem sieht man, dass die Fremdkorrektur überwog. Die Lehrerin sagte auch, dass sie nicht immer die Selbstkorrektur fordert, „nur wenn ich glaube, dass der Fehler auf bloße Unachtsamkeit zurückzuführen ist“. Aus den Antworten der Lehrerin kann man auch sehen, dass die morphosyntaktische Fehler, obwohl sie die häufigsten sind, meistens nicht korrigiert werden. Im Interview nannte die Lehrerin einige Gründe dafür. Als einen Grund nennt sie die Tatsache, dass einige Fehler solcher Art das Verständnis nicht beeinträchtigen, weswegen sie diese auch nicht korrigiert. Manche grammatische Fehler korrigiert sie nicht, weil einige grammatische Aspekte den aktuellen Wissensstand der Studierenden übersteigen. Hinsichtlich der Zeit der Korrektur sagte die Lehrerin im Interview, dass sie darauf achtet, „niemanden zu unterbrechen, eine Ausführung oder einen Gedankenfluss zu stören“. Außerdem korrigiert sie nur einzelne Fehler, und zwar nachdem die Person ihren Redebeitrag abgeschlossen hat, was auch aus den Ergebnissen der Unterrichtsbeobachtung zu sehen ist.

5.4 Diskussion

In diesem Kapitel wird über die Ergebnisse der Untersuchung diskutiert. Man versucht hier die vor der Untersuchung gestellten Fragen zu beantworten.

Das Ziel der Untersuchung war es herauszufinden, welche Fehler im universitären DaF-Unterricht am meisten vorkommen, welche Fehler zu einer mündlichen Fehlerkorrektur führen, auf welche Weise und wann eine solche Korrektur vorkommt.

Vor der Untersuchung wurden einige Forschungsfragen gestellt und Hypothesen zu den Fragen gebildet (s. Kapitel 5.1). Aus den Ergebnisse kann man sehen, dass die aufgestellten Hypothesen ungefähr auch stimmen. Die erste Hypothese lautete: *Am meisten kommen morphosyntaktische Fehler und am seltensten kommen inhaltliche Fehler vor.* Dazu wurde auch ein Diagramm hergestellt (s. Diagramm 1.) aus dem man sehen kann, dass die Hypothese bestätigt wird. Die Fehler, die im Unterricht überwogen, sind morphosyntaktische Fehler. Außer diesen gab es auch einige Aussprachefehler und lexikosemantische Fehler, die am wenigsten vorkamen. Da es sich hier um *Konversationsübungen* handelt, sollten die Studenten die meiste Zeit ihre eigene Meinungen und Erfahrungen teilen, weswegen keine inhaltlichen Fehler vorkamen. Die zweite Hypothese lautete: *Morphosyntaktische und Aussprachefehler werden meistens korrigiert.* Obwohl morphosyntaktische Fehler die häufigsten Fehler waren, wurden sie meistens nicht korrigiert, da die Aussagen trotzdem verständlich waren. In der Hypothese werden auch Aussprachefehler als meistens korrigierte erwähnt. Obwohl diese Fehler nicht häufig vorkamen, wurden diejenige, die vorgekommen sind, meistens korrigiert. Die dritte Hypothese lautete: *Im universitären DAF-Unterricht überwiegt die Fremdkorrektur (Lehrerkorrektur) im Unterschied zur Selbstkorrektur.* Aus der Untersuchung kann man feststellen, dass es im Unterricht auch so war. Obwohl auch manche Selbstkorrekturen vorkamen, überwog die Lehrerkorrektur. Das Gleiche ist es auch mit der nächsten Hypothese: *Die Fehler werden nicht oft korrigiert.* Aus der Untersuchung kann man auch sehen, dass die Lehrerin nur wenige Fehler korrigiert hat, und zwar die meisten beim Vorlesen oder am Ende der Äußerung. Man kann bemerken, dass die Lehrerin während der freien Rede (Diskussion) die Fehler im Globalen nicht korrigiert. Wenn sie aber manche Fehler korrigiert, wartet sie bis zum Ende der Äußerung. Die Lehrerin wirkt hauptsächlich passiv, wobei sie während der Diskussion nur zuhört. Wenn ein Student Schwierigkeiten mit der Äußerung hat, dann springt sie ein. Diese Situation wird im nächsten Beispiel veranschaulicht:

S: Das kann man nicht vermeie... ehm...ver...

L: vermeiden.

Noch eine interessante Sache, die beim Lehrerkorrekturverhalten zu bemerken ist, ist der Ton der Korrektur. Obwohl die Lehrerin in manchen Fällen auch den Fehler korrigiert, benutzt sie eine bestimmte Intonation, sodass man das Gefühl hat, sie stellt dem Studenten eine Frage. Daraus kann man feststellen, dass die Lehrerin eher die indirekte Fehlerkorrektur benutzt.

S: Wie die Leute fühlen.

L: Wie sich die Leute fühlen?

S: Ja.

Zum Schluss kann man auch die Richtigkeit der letzten Hypothese bestätigen (*Die Fehler werden am Ende der Äußerung korrigiert*). Während des Referats hat die Lehrerin keine Fehler korrigiert. Das stimmt auch mit der Aussage von Kleppin (1998: 100), dass man während einer freien Rede die Fehler, die die Verständlichkeit der Aussage nicht stören, bleibenlässt.. Auf der anderen Seite können Fehler beim Vorlesen ruhig korrigiert werden, da der Lernende in dieser Situation den Text vor sich hat, was auch die Lehrerin gemacht hat, als sie die Aussprachefehler beim Vorlesen korrigiert hat.

Wenn man die Ergebnisse der Untersuchung mit den Ergebnissen von anderen Studien (s. Kapitel 4.6) vergleicht, kommt man zu interessanten Befunden. Wie schon in den Ergebnissen erläutert wurde, kommt die Reformulierung (*recast*) in dieser Untersuchung am meisten vor, und zwar mit 30%. Mit anderen Worten reformulieren die Lehrer die fehlerhafte Lerneräußerung, indem sie den Fehler auslassen bzw. verbessern. In zwei von drei Studien, die im Kapitel 4.6 dargestellt wurden, ist es der gleiche Fall. Bei der Studie von Lyster und Ranta (1997) liegt die Elizitierung durch Fragen auf dem ersten Platz, was interessant ist, da in dieser Untersuchung die Elizitierung durch Fragen auf dem zweiten Platz steht, und zwar mit 20%.

Ferner wurden die Ergebnisse der Analyse der durch die Beobachtung gesammelten Daten mit den Antworten der Lehrerin auf die Fragen im Interview verglichen. Der Vergleich dieser zwei Datenquellen hat gezeigt, dass die Ergebnisse der Beobachtung mit den Aussagen der Lehrerin im Interview im Allgemeinen übereinstimmen.

In der Zukunft könnte man auch die Fehlerkorrektur anderer Lehrer beobachten und mit den Ergebnissen dieser Untersuchung vergleichen. Außerdem könnte man zum Beispiel die mündliche Fehlerkorrektur der deutschen und kroatischen Lehrer vergleichen.

5.5 Schlussfolgerung

Das Ziel dieser Untersuchung war herauszufinden, welche Fehler im universitären DaF-Unterricht am meisten vorkommen, welche Fehler zu einer mündlichen Fehlerkorrektur führen, auf welche Weise und wann eine solche Korrektur vorkommt.

Aus den Ergebnissen der Untersuchung konnte man sehen, dass verschiedene Arten von Fehlern vorkommen, doch die morphosyntaktischen überwiegen. Außerdem sieht man, dass verschiedene Arten von Fehlern korrigiert werden, und zwar meistens durch Fehlerkorrektur, aber auch, dass viele Fehler im Unterricht nicht korrigiert bzw. ignoriert werden. Die Ergebnisse können auf jeden Fall dem Kolleg selbst (*Konversationsübungen 1*) zugeschrieben werden, da das Ziel dieses Kollegs die Entwicklung mündlicher Kommunikationsfähigkeiten in verschiedenen alltäglichen Situationen ist. Wenn die Kommunikation ohne Missverständnisse abläuft, sollte man sie auch nicht wegen leichter Fehler unterbrechen.

Am Ende kann man feststellen, dass die Fehler ein wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenlernens sind, denn wenn man Fehler macht, dann lernt man auch. Wie auch die Fehler, ist die Fehlerkorrektur genauso wichtig, was man in dieser Arbeit sehen kann. Doch manchmal ist es besser die Fehler, die die Verständlichkeit nicht beeinträchtigen, nicht zu korrigieren, damit man eine Ausführung oder einen Gedankenfluss nicht stört.

Literaturverzeichnis

1. Barkowski, H. und Krumm, H. (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: UTB.
2. Helbig, G. et. al. (2001): *Deutsch als Fremdsprache*. 2. Halbband. Berlin. De Gruyter.
3. Henrici, G. und Riemer, C. (1994): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*, Bd. 1 und 2, Baltmannsweiler: Schneider
4. Jung, L. (2001): *99 Stichwörter zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
5. Kleppin, K. (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt.
6. Lewandowski, Th. (1994): *Linguistisches Wörterbuch*, Band I, 6. Auflage, Heidelberg /Wiesbaden.
7. Lyster, R. und Ranta, L. (1997): Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 20, 37-66.
8. Moser, H. (2008): *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung*. Eine Einführung. Zürich: Lambertus.
9. Sarandi, H. (2016): Oral corrective feedback: A question of classification and application. *TESOL Quarterly* 50 (1), 235-246.
10. Schatz, H. (2006): *Fertigkeit Sprechen*. Fernstudieneinheit 20. München, Langenscheidt.
11. Spiekermann, H. (1997): Syntaxfehler von Chinesen in der gesprochenen Fremdsprache Deutsch. In: Schlobinski, P. (Hg.): *Syntax des gesprochenen Deutsch*. Opladen: Springer Verlag, 263-280.
12. Storch, G. (1999): *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik*. Stuttgart: UTB.
13. Wulf, H. (2001): *Communicative Teacher Talk*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Internetquellen:

<http://129.217.131.68:8080/bitstream/2003/20386/1/blex.pdf> (abgerufen am 29.6.2020)

<file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/1798-7018-1-PB.pdf> (abgerufen am 29.6.2020)

Anhang

Anhang 1: Schriftlicher Interview mit der Lehrerin

Hier werden die Antworten auf die Fragen vom Interview mit der Lehrerin genannt.

1. Was denken Sie über die Rolle der Fehler im Sprachunterricht?

Deutsch ist eine komplexe Sprache. Da können sich schnell mal kleine Fehlerchen einschleichen, wenn man unkonzentriert ist. Das gehört dazu.

Außerdem sind Fehler dazu da, dass sie gemacht werden. Denn aus ihnen kann man bekanntlich lernen.

Die Angst vor möglichen Fehlern sollte die Lernenden nicht davon abhalten, etwas im Deutschen auszudrücken, was sie noch nicht sicher beherrschen.

Die Studierenden sollen meines Erachtens im Unterricht lernen, wie man die deutsche Sprache in möglichst vielen Lebenslagen erfolgreich einsetzen kann. In wie weit sie das fehlerfrei tun, ist dabei zweitrangig. Es geht in erster Linie um die Handlungsfähigkeit.

2. Wie oft korrigieren Sie ihre Studenten? Fordern Sie Selbstkorrektur?

Ich versuche, nur einzelne markante Fehler im Anschluss an den Redebeitrag anzusprechen. Ich fordere hierbei nicht immer eine Selbstkorrektur, nur wenn ich glaube, dass der Fehler auf bloße Unachtsamkeit zurückzuführen ist.

Pro Redebeitrag spreche ich nicht mehr als drei Aspekte an.

Insgesamt versuche ich mich mit der Fehlerkorrektur zurückzuhalten, damit das Wenige, das ich korrigiere, auch verarbeitet werden kann.

3. Welche Art von Fehlern korrigieren sie am meisten/ am wenigsten? Warum?

Bei mündlichen Beiträgen (direkte Fehlerkorrektur):

Häufige Fehlerkorrekturen:

- *Ausdrucksfehler, die das Verständnis stören, z.B. falsche Freunde*
- *Nichtangemessene Aussagen (z.B. „Rasse“ als No-Go im Deutschen vs. races im Englischen; missglücktes Siezen „Könnt Ihr...?“)*
- *bei Ausdrücken & Umschreibungen, die das Verständnis nicht stören, biete ich gängigere Alternativen an*
- *slawische grammatische Strukturen („Das ist mir...“)*

Seltenere Fehlerkorrekturen:

- *Grammatikfehler, die das Verständnis nicht beeinträchtigen (z.B. Kasusfehler bei Adjektivendungen)*

Keine Fehlerkorrektur:

- *Grammatische Aspekte, die den aktuellen Wissensstand der Studierenden übersteigen*

Bei schriftlichen Beiträgen -> siehe Nr. 5

4. Wann korrigieren Sie die Fehler?

Ich achte darauf, niemanden zu unterbrechen, eine Ausführung oder einen Gedankenfluss zu stören. Ich korrigiere einzelne Fehler möglichst nachdem die jeweilige Person ihren Redebeitrag abgeschlossen hat.

Manchmal bietet es sich jedoch auch an, während eines (stockenden) Redebeitrags auf eine unterstützende Fehlerkorrektur anzubringen, etwa indem ich die Formulierung der/des Lernenden in einem fragenden Tonfall bis zur Fehlerquelle wiederhole und damit andeute, dass die folgende Aussage verbessert werden muss.

5. Wie korrigieren Sie die Fehler?

Bei längeren Redebeiträgen notiere ich mir während des Redebeitrags einzelne Fehler, damit ich sie nicht vergesse. Ich mache die ZuhörerInnen und die SprecherInnen gemeinsam auf die jeweilige

Fehlerquelle (Grammatik, Ausdruck, Kohärenz, Angemessenheit) aufmerksam und erläutere gegebenenfalls welche falschen Assoziationen durch die fehlerhafte Ausdrucksweise bei MuttersprachlerInnen geweckt werden.

Bietet es sich an, so greife ich den korrigierten Ausdruck im Laufe des Unterrichts wieder auf und lasse ihn in andere Formulierungen einfließen.

Damit sich die Studierenden mit ihren schriftlichen Fehlern auseinandersetzen, markiere ich die Fehler in unterschiedlichen Farben (grün: Ausdruck; gelb: Grammatik; türkis: Kohärenz & Angemessenheit) und fordere sie auf, die markierten Stellen zu überarbeiten. Ab und an kombiniere ich dieses Vorgehen mit einer direkten Fehlerkorrektur, indem ich etwa passendere Formulierungen in Klammern zum fehlerhaften Ausdruck dazuschreibe. Damit sollen die Lernenden entlastet werden, sodass sie ihre Konzentration auf andere Aspekte lenken können.

6. Wie reagieren die Schüler auf die (direkte/indirekte) Fehlerkorrektur?

Bei einer direkten, mündlichen Fehlerkorrektur versuchen die Studierenden zunächst, den Kontext, in dem der Fehler passiert ist, wiederaufzurufen. Sie wiederholen häufig die verbesserte Formulierung und reagieren insgesamt recht positiv auf die vorgenommene Korrektur & etwaige Erläuterungen.

Auch wenn ich die Lernenden zu einer Selbstkorrektur veranlasse, reagieren sie meist recht positiv auf die gegebenen Hilfestellungen. Manche machen hierbei jedoch auch ihren Unmut deutlich. Ich habe den Eindruck, dass sich dieser meist weniger auf die Unterbrechung an sich bezieht als auf die Notwendigkeit, sich erneut mit der getätigten Aussage auseinandersetzen und diese überdenken zu müssen.

Bei der schriftlichen, indirekten Fehlerkorrektur, bei der ich auf Markierungen in verschiedenen Farben setze (siehe 5.), fragen die Studierenden mitunter nach, wenn sie nicht wissen, wie sie eine bestimmte Formulierung verbessern sollen. Andere probieren eine Verbesserung oder ignorieren Markierungen, mit denen sie nichts anzufangen wissen. Letzteres kommt jedoch seltener vor.

Anhang 2: Beobachtungsbogen

Mündliche Fehlerkorrektur

Kurs: _____

Kursleiter: _____ Ort und Datum: _____

Art der Fehler				Typ der Korrektur				Zeit der Korrektur				Aufforderung zur Selbstkorrektur		Lehrerkorrektur			Sprache		Weitere Bemerkungen		
Aussprache	morpho-synt.	lex.-sem.	inhalt	s. Selbstkorrektur	f. Selbstkorrektur	s. Fremdkorrektur	f. Fremdkorrektur	sofortige Korr.	Korr. am Ende der Äußerung	Nach der Zeit zur Selbstkorr.	Korr.phase	Hinweis auf den Fehler		zusätzliche Hilfe	direkte	indirekte	längere Erklärung	Deutsch		Muttersprache	
												Ver p.	Nonv.								

Sažetak

Ovaj se diplomski rad, čija je tema *Usmeno ispravljanje pogrešaka u nastavi njemačkog jezika na naprednom stupnju iz perspektive nastavnika*, bavi vrstama pogrešaka i provedbom usmenog ispravljanja pogrešaka u nastavi njemačkog jezika na naprednom stupnju.

Rad je podijeljen u dva dijela. U prvom se dijelu objašnjavaju najvažniji pojmovi vezani uz temu rada i predstavljaju različita gledišta. U drugom se dijelu opisuje provedeno istraživanje - navode se istraživačka pitanja i hipoteze, opisuje se provedba istraživanja te se prezentiraju rezultati, o kojima se raspravlja.

Istraživačka pitanja koja su postavljena u ovom radu su: Koje se pogreške javljaju najčešće / najrjeđe? Koje se vrste pogrešaka ispravljaju? Tko ispravlja pogreške? Kako se ispravljaju pogreške, ispravlja li ih netko drugi ili dolazi do samoispravka? Kada se ispravljaju pogreške?

Iz rezultata istraživanja može se vidjeti da se pri uporabi njemačkog jezika na naprednom stupnju javljaju različite vrste pogrešaka, ali da prevladavaju morfosintaktičke. Pogreške koje se u istraživanju uopće ne pojavljuju su pogreške vezane uz sadržaj, što se može pripisati samom kolegiju (Konverzijske vježbe 1). Također se može primijetiti se ispravljaju različite vrste pogrešaka, te da ih uglavnom ispravlja nastavnica, ali i da se mnoge pogreške tijekom nastave ne ispravljaju ili zanemaruju. Glavni razlog tome je da se ne remeti tijek komunikacije kao ni tijek misli.

Ključne riječi: pogreške, usmeno ispravljanje pogrešaka, njemački kao strani jezik