

Kommunikation im universitären DaF-Unterricht: Die mündliche Fehlerkorrektur

1. Zum Forschungsthema

Das Thema der Fehlerkorrektur stand schon immer im Mittelpunkt des Interesses der Fremdsprachendidaktik, aber erst in den letzten Jahren haben die Forschungsaktivitäten zur mündlichen Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht zugenommen.

Es handelt sich dabei entweder um deskriptiv orientierte Untersuchungen zur Formenvielfalt und Struktur von Korrekturhandlungen sowie zu Lerner- und Lehrereinstellungen oder um angewandte Forschungen zur Wirkung von Korrekturen auf den Lernprozess (s. Tönshoff 2005)². Bisher ist man jedoch zu keinen Verallgemeinerungen gelangt: Fehler und Korrekturformen sind nicht einheitlich definiert und in mehreren Studien wird oft mit sehr groben Kategorisierungen gearbeitet. Trotz dieser Einschränkung wird in dieser Arbeit auf die dort aufgestellten Klassifizierungsmodelle der Fehler- und Korrekturtypologien Bezug genommen, da die Begriffe Korrektur und Fehler hier nicht im Rahmen der Fehleranalyse, sondern ausschließlich im Hinblick auf die Kommunikation ‚Lehrperson/Lernende-Interaktion‘ verstanden werden: Fehler ist, was eine Korrekturhandlung auslöst und Korrektur bezeichnet die Reaktion auf eine Fehlleistung (Königs 2003: 377)³.

Um die Analyse der Korrekturpaarsequenzen durchsichtig zu machen, werden – in Anlehnung an die Arbeiten von Kleppin (1998), Havranek (2002) und Blex (2002) – die folgenden Klassifizierungskriterien aufgestellt: (a) Fehlertypen, (b) Korrekturtypen und (c) Korrekturzeitpunkte. Einige Studien haben in der Tat ergeben, dass ein Zusammenhang zwischen Fehlertyp und Korrekturtyp besteht⁴.

1 Für die Transkripte der Unterrichtseinheiten danken wir Luisa Tamaro, die an der Durchführung des Projekts teilgenommen hat. Die vorliegende Arbeit ist das Ergebnis der gemeinsamen Diskussion; Elda Morlicchio hat den § 1, Nicoletta Gagliardi die §§ 2, 3 und 5, Beatrice Wilke den § 4 verfasst.

2 Auch wenn für die vorliegende Arbeit die didaktischen Aspekte nicht im Vordergrund stehen, gehörte die einschlägige DaF-Literatur zum Thema ‚Fehler und Fehlerkorrektur‘ zur Vorbereitungsphase unserer Untersuchung.

3 Auf weitere Differenzierungen zwischen Korrektur und dem umfassenderen Begriff *feedback* oder zwischen Korrekturen und Reparaturen kann hier nicht eingegangen werden (s. dazu Rehbein 1984; Königs 2003: 378).

4 Vgl. Königs (2003: 379-381) mit weiteren Literaturangaben. Blex (2002, 2003) u.a. konnten zeigen, dass sich die Wirkung verschiedener Korrekturtypen in Abhängigkeit

Hier werden die Fehlertypen (FT) nach folgenden Kategorien unterschieden: Aussprache (A), Grammatik/Morphosyntax (G), Lexikosemantik (L), Wortstellung (W) und Pragmatik (P). Im Allgemeinen ist die Tendenz feststellbar, diejenigen Fehler zu verbessern, die eindeutig erkennbar und relativ leicht zu korrigieren sind.

Lyster & Ranta (1997) und Lyster (1998a, 1998b) folgend kommen sechs Korrekturtypen (KT) in Betracht: explizite Korrektur (expl), *recast* (rec), Klärungsnachfrage (Klär), metalinguistisches *feedback* (meta), Elizitierung (Elizit) und Wiederholung (Wied)⁵.

Es werden außerdem vier Korrekturzeitpunkte (KZP) unterschieden: ‚Korrektur am Ende einer Lerneräußerung‘ (EÄ), ‚Korrektur zu einem späteren Zeitpunkt‘ (spät), ‚unterbrechend‘ (unt) und ‚simultan‘ (sim).

2. Zur Fragestellung

Wir gehen von der Annahme aus, dass eine DaF-Lernergruppe eine Mikro-Sprachgemeinschaft darstellt (vgl. Olshtain & Celce-Murcia 2001: 711) und von der Feststellung, dass die mündliche Fehlerkorrektur, als diskursives Phänomen aufgefasst, bisher wenig untersucht worden ist (Ausnahmen sind Rehbein 1984 und Henrici & Herlemann 1986; vgl. auch Königs 2003: 379).

Diese Art von Kommunikation gehört in der Tat zum Gesprächstyp ‚Konversation im schulischen/universitären Bereich‘ und zwar zur Gesprächssorte ‚Lehrperson/Lernende-Interaktion‘, die beiderseits Unterkategorisierungen der ‚institutionellen Kommunikation‘ darstellen, wobei – wie es oft in der institutionellen Kommunikation der Fall ist – ‚Sprecherwechsel‘ und ‚Paarsequenzen‘ notwendigerweise asymmetrisch sind, in dem Sinne, dass nur eine/r der Gesprächspartner (die Lehrperson) das Rederecht innehat und über die *turn*-Zuweisung entscheidet.

Da im Fall der Fehlerkorrektur die Paarsequenzen aus der Redeabfolge Fehler + Korrektur bestehen, haben wir die Typologie dieser beiden Variablen berücksichtigt, um zu überprüfen, ob sie das Auslösen der Sequenz beeinflussen oder gar ihr Zustandekommen bedingen. Ziel der Arbeit ist also die Beschreibung jener Gesprächssequenz, die durch die Schritte Fehler-Korrektur-Reparatur in ihrem Ablauf bestimmt wird⁶.

von ihrer Verbindung mit unterschiedlichen Fehlertypen und Korrekturzeitpunkten verändert.

5 In der Lehrpraxis finden jedoch nicht alle möglichen Korrekturtypen in gleichem Maße Anwendung. Während einige eher selten auftreten, kommen andere derart oft vor, dass man sogar von Korrekturroutine sprechen könnte (vgl. Edmondson 1993). Das wird auch von unseren Daten bestätigt, s. unten.

6 Sie ist eine der möglichen Paarsequenzen in der Gesprächssorte ‚Lehrperson/Lernende Interaktion‘, der bisher nur wenig Aufmerksamkeit beigemessen wurde. Zu Interakti-

Damit eine Korrektursequenz zustande kommt, sind wenigstens zwei Gesprächsschritte erforderlich: 1) die Fehlerproduktion und 2) die Reaktion der Lehrperson bzw. die Richtigstellung durch die Lehrperson. Ein dritter - nicht obligatorischer - Schritt besteht in der Reaktion der/des Lernenden, die so genannte Wahrnehmung (*noticing*); hervorzuheben ist hierbei, dass auch die Rückmeldung seitens der Lehrperson (vierter Schritt) nicht immer erfolgt (vgl. u.a. Havranek 2002).

Wenn der zweite Schritt ausbleibt, wie bei Nicht-Beachtung des Fehlers oder bei Selbstreparaturen (Bsp. 1 u. 2):

1

01 GI: ich glaube dass äh sie ans äh me am meere sindε

2

01 AL: weil äh: studenten brauchen äh studenten lehrer brauchen

kann nicht die Rede von einer Korrektursequenz oder eines Kommunikationsverfahrens sein.

Zu bemerken ist, dass die Korrektursequenzen in der Regel ein dyadisches Gespräch ‚Lehrperson-Lerner‘ darstellen, an dem die anderen Lernenden als Zuhörer teilnehmen und nur selten in die mündliche Korrektur einbezogen werden, wie sich auch aus unseren Daten ergibt.

3. Informationen über das Korpus

Die Datenerhebung ist im Rahmen einer Forschungsgruppenarbeit über Unterrichtsbeobachtung durchgeführt worden⁷. Unsere Beobachtungsdaten stammen aus Transkripten von sechs DaF-Unterrichtseinheiten (sechs Doppelstunden von *esercitazioni*) einer Muttersprachlerin (*collaboratrice ed esperta linguistica*) der Universität Salerno⁸. Diese Art von Fremdsprachenunterricht (*esercitazioni*) er-

onen wie Prüfungsgespräch, Sprechstundengespräch liegen bereits Arbeiten vor, s. Dederding & Naumann (1986); Boettcher (1997); Boettcher u.a. (2000); vgl. außerdem Sinclair & Coulthard (1977); Ehlich & Rehbein (1986); Becker-Mrotzek (1995).

7 Die Unterrichtsbeobachtungsgruppe wurde von Eva-Maria Thüne (Universität Bologna) und Wolfgang Boettcher (Universität Bochum) koordiniert, denen wir für ihre Unterstützung und Anregungen danken möchten. Ein besonderer Dank gilt außerdem Frau Anika Limburg (Universität Bochum) für ihre wertvolle Hilfe beim Transkribieren der Daten.

8 Es handelt sich hier um eine Fallstudie (*Case Study*) mit einer einzigen Lehrer-Informantin, die gleichzeitig ein Mitglied des Forschungsteams ist. Um sicher zu stellen, dass das Korrekturverhalten der beobachteten Lehrperson keine individuellen Besonderheiten aufweist, wurde unser Datenkorpus vergleichbaren Transkripten gegenübergestellt, insbesondere denen, die im Rahmen der Arbeitsgruppe ‚Unterrichtsbeobachtung‘ erstellt wurden, und außerdem die Literatur zu diesem Thema berücksichtigt.

schien uns für unsere Forschungszwecke besonders geeignet, denn es handelt sich um eine *Native/Non Native Speaker*-Interaktion, bei der besonders auf die mündliche Sprachproduktion Wert gelegt wird. Folgende Unterrichtseinheiten, bei denen durchschnittlich ca. 16 Lernende anwesend waren⁹, wurden aufgezeichnet: *Heirat* (H) - Sprachniveau B1; *Konflikt* (K), *Umwelt* (U), *Teleschule* (TS) und *Bildgeschichte* (BG) - Sprachniveau B1/B2; *Keine Dame* (KD) - Sprachniveau C1.

Den Lernenden wurde vorab mitgeteilt, dass die Datenerhebung für Zwecke der Unterrichtsbeobachtung genutzt würde. Über den Forschungsgegenstand erhielten sie keine zusätzlichen Informationen.

Die Unterrichtsstunden wurden mit einem Audiorekorder aufgezeichnet und anschließend den GAT-Konventionen folgend transkribiert¹⁰. Die Sprechersiglen sind LH für die Lehrperson und die Abkürzungen der Vornamen für die Studierenden¹¹; die einzelnen Beispiele sind mit einem Kommentar (KOM) versehen, der die Variablen Fehlertypologie, Korrekturtyp, Zeitpunkt und Korrektursequenz beschreibt (s. § 1.).

Folgende Hinweise sind außerdem von Bedeutung: Das Markieren der Tonhöhenverläufe ist für analytische Zwecke nicht unbedingt notwendig und daher auch nicht erfolgt, außer bei deutlich intonierten *tag-questions* ('ne'); der von deutschlernenden italienischen Muttersprachlern häufig an konsonantisch endende deutsche Wörter angehängte Schwa-Laut wird mit 'ε' wiedergegeben; von den Lernenden produzierte Fehler, die von der Lehrperson korrigiert werden, sind durch Fettdruck gekennzeichnet. Korrekturen sind kursiv gedruckt; Ø steht für Fehler, die in einer Wortauslassung bestehen.

Nach Auswertung aller Transkripte und Auslassung von Zweifelsfällen oder unverständlichen Passagen hat sich ein aus 175 Gesprächssequenzen bestehendes Korpus ergeben, in dem insgesamt 188 von der Lehrperson korrigierte Fehler festgestellt wurden.

Die Korrektursequenzen sind auf der Grundlage der Typologie Havraneks (2002: 114-115) beschrieben, wobei auch die eventuelle Reaktion der Lernenden und/oder der Lehrperson, d.h. die dritte (bzw. vierte) Phase der Interaktion berücksichtigt wird.

Die zu erwartenden Korrektursequenztypen sind: korrigierende Wiederholung durch die Lehrperson ohne Kommentar (C1); korrigierende Wiederholung durch die Lehrperson ohne Kommentar, Lernende/r wiederholt die korrigierte Form (C2); erfolgreiche Aufforderung zur Selbstkorrektur, Lernende/r stellt richtig (C3); erfolglose Aufforderung zur Selbstkorrektur, Richtigstellung durch die Lehrperson oder durch andere Studierende (C4); erfolglose Aufforderung zur

9 An den Aufzeichnungen *Teleschule* und *Bildgeschichte* haben u.a. zwei Erasmus-Studentinnen aus Polen und eine aus Deutschland teilgenommen.

10 Vgl. Selting u.a. (1998); Deppermann (2001).

11 ST = nicht identifizierbare/r Studierende/r.

Selbstkorrektur, Richtigstellung durch die Lehrperson oder durch andere Studierende, Lernende/r wiederholt die korrigierte Form (C5); explizite Zurückweisung der fehlerhaften Äußerung, Richtigstellung durch die Lehrperson oder durch andere Studierende (C6); explizite Zurückweisung der fehlerhaften Äußerung, Richtigstellung durch die Lehrperson (oder durch andere Studierende), Lernende/r wiederholt die korrigierte Form (C7).

4. Analyse der Korrektursequenzen

Anhand der oben erwähnten Variablen haben wir versucht, eine prototypische Sequenz beim Korrekturverfahren zu identifizieren.

Aus den untersuchten Gesprächssequenzen geht hervor, dass die Gesprächssorte ‚Lehrperson/Lernende-Interaktion‘ eine deutlich erkennbare asymmetrische Struktur aufweist, da sich in keinem der Transkripte eine spontane Einmischung seitens der Lernenden beobachten lässt. Stattdessen werden sie von der Lehrperson aufgefordert, sich zu äußern. Der Sprecherwechsel wird sehr häufig mittels eines ‚ja/okay‘ und einer namentlichen Aufforderung eines anderen Lerners eingeleitet, wodurch der noch andauernde *turn* abgeschlossen und der darauf folgende gleichzeitig eröffnet wird. Dies ist fast immer dann der Fall, wenn die Fehlerkorrektur am Ende einer Lerneräußerung vorgenommen wird. In den Beispielen (3) und (4)¹² wird diese Art des Sprecherwechsels deutlich:

3 (H2) KOM: G - rec - EÄ - C2

01 ST: ähm NEIN ich denke dass ähm heiraten wichtig ist aber
 02 ähm ich mag äh allein **bliben** [(.) **bleiben**
 03 LH: [alleine *bleiben* hm oKAY
 04 → (.)GUT (---) geh ich mal hier zu IHnen rüber manuEla

4 (KD1) KOM: L - rec - sim - C2

01 RS: () von einer DAME die nicht wie: eine dame sich
 02 **behandelt** (.) **behält** [ver verhält
 03 LH: [verhält
 04 RS: ja
 05 LH: → ja angela was fällt IHnen dazu ein

Des Weiteren lässt sich bezüglich des Sprecherwechsels feststellen, dass die Lernenden den jeweiligen Sprecher (die Lehrperson oder eine/n anderen Studierende/n) fast nie unterbrechen. Korrektursequenzen, bei denen die Fehlerkorrektur durch andere Lernende erfolgt, kommen in unserem Datenkorpus nur zweimal vor (s. Bsp. 5 u. 6) und zwar nur, um eine Äußerung eines Mitstudierenden zu vervollständigen und nicht, um diesen zu korrigieren. Das wird im

12 Das in Klammern stehende alphabetische Kürzel verweist auf den Namen der Unterrichtseinheit, die Zahl auf die Reihenfolge der analysierten Gesprächssequenzen, z.B. U4 = Umwelt - 4. Gesprächssequenz.

Bsp. (6) besonders deutlich, wo eine zweite Studentin der Mitstudierenden mit dem Wort ‚insel‘ zur Hilfe kommt¹³.

5 (BG21) KOM: W + L - rec - EÄ - C1

01 MI: äh ich denke ähm dass ähm **Ø ist** eh sehr **froh** äh sehr (---)
 02 ST: komisch
 03 LH: ja das ist sehr äh *dass es eine fröhliche atmosphäre*
 04 *ist;=ne? (...)*

6 (BG33) KOM: G + L + G/L - rec - unt +EÄ - C2 + C1

01 LH: okay ähm seREna würden SIE persönlich in einem bikini
 02 heiraten
 03 SE: ja ich mö ich magε ich möchte gern äh aber hiche **inε**
 04 <<p, italienisch> **isola come si dice**>
 05 ST: <<p> insel>
 06 SE: **insel äh äh verheirat** (...)

Die Lehrperson weist die *turns* nicht nur zu, um den Sprecherwechsel zu ermöglichen, sondern auch, um die Gesprächspartner zu korrigieren. Im Hinblick auf die Korrekturtypen lässt sich beobachten, dass die *recast* mit 60% der am häufigsten auftretende Korrekturtyp ist, gefolgt von der expliziten Korrektur mit 19% und einer Kombination mehrerer Korrekturtypen in 11% unserer Belege, s. Bsp. (7):

7 (U4) KOM: G - Wied/Elizit - EÄ - C3

01 MR: nein **ich mag nicht werbung** äh aber ich denke (.) dass die
 02 werbung äh dass die werbung **ist** äh:m äh: ähm äh: kreativ und
 03 äh äh:m äh: auch schön aber ich äh **als** im fernseher (.)
 04 werbung ist äh äh **ich langweile mich** und äh ich äh ähm die
 05 werbung unterbricht (--) die der film den film und **ich äh**
 06 **mag nicht ich äh ähm hätte gern ein film sehen** aber keine
 07 werbung
 08 LH: ja ohne unterbrechung möchten sie einen film sehen;=ne? *sie*
 09 *haben einmal gesagt sie mögen nicht werbung ist das richtig*
 10 MR: ja keine keine werbung

Hinsichtlich der 4 möglichen Korrekturzeitpunkte überwiegen die unterbrechenden Korrekturen und die am Ende der Lerneräußerung vorgenommene Korrektur (jeweils 86 von 188 Fällen). Nur siebenmal korrigiert die Lehrperson zu einem späteren Zeitpunkt und nur, wenn es sich um spezifische didaktische Aktivitäten – Lesen, Gruppenarbeit oder Rollenspiele – handelt.

Auch die simultane Korrektur kommt nur in 9 Beispielen vor und zwar meistens dann, wenn es sich um Aussprache- oder Grammatikfehler handelt, deren Korrektur keine langen verbalen Eingriffe erfordert:

13 Solche Interaktionen lassen sich übrigens auch in spontanen Alltagsgesprächen beobachten.

8 (KD1) KOM: L - rec - sim - C2

01 RS: () von einer DAME die nicht wie: eine dame sich **behandelt**
02 (.) **behält** [ver verhält
03 LH: [verhält

Die Korrektur am Ende der Lerneräußerung betrifft nahezu die Hälfte unserer Belege. Man könnte deshalb den vorschnellen Schluss ziehen wollen, dass dieses Verhalten den auch außerhalb des institutionellen Gesprächs geltenden Konventionen hinsichtlich des Sprecherwechsels entspricht.

9 (U6) KOM: G - expl - EÄ -C6

01 MD: ähm also ich mag die werbung nur ein bisschen meistens wenn
02 sie (.) ähm **eine ratschläge** geben oder wenn sie lustig sind
03 aber so (---)
04 mag ich nicht so sehr
05 LH: *ja einen ratschlag;=ne? der ratschlag okay gut danke*

Im Beispiel (9) wird nämlich deutlich, dass die Lehrperson das Ende des Sprecherbeitrags abwartet, bevor sie korrigiert, damit der Redefluss des Lernenden nicht unterbrochen wird. Derartige Korrekturverzögerungen können aber dazu führen, dass die Lehrperson dann – vor allem, wenn es sich um längere Beiträge handelt – nicht alle Fehler beachten bzw. nicht auf alle Fehler Bezug nehmen kann, und sich die Korrektur dementsprechend auf wenige oder sogar nur einen Fehler beschränkt wie im Bsp. (10):

10 (K12) KOM: G/L - rec - EÄ - C2 W - meta - EÄ - C3

01 SI: verstehen (.) äh:m äh wenn ähm ähm sie **haben** ähm viele
02 probleme und **sie sollten sprechen miteinander** (.) äh die
03 frau sagt dassε er **hört nicht** was sie:: was sie sachte (.)
04 und äh::m äh:m weil der mann ähm arbeiten ähm will nur
05 arbeiten will und ähm (.) ehm si si **sie sollten äh sprechen**
06 **miteinander** un ähm sie muss **sie sollten auch ähm (.) ähm zu**
07 **vertrauen**
08 LH: *SICH vertrauen*
09 SI: sich vertrauen
10 LH: ja: (.) sie ham grade gesacht sie SOLLten sprechen
11 miteinander;=ne?
12 sie ham hier eine struktur mit einem modalverb (.) wo stehtn
13 da normalerweise der Infinitiv (.)
14 SI: sie (---) sie sie ah sie sollten miteinander sprechen
15 LH: ja okay gut (.) gehn wir jetzt mal über zu der dritten
16 person

Bei einer genaueren Betrachtung dieser Beispiele lässt sich jedoch feststellen, dass der Korrekturtyp ‚Ende einer Äußerung‘ deshalb so häufig vorkommt, weil der Fehler im letzten Teil der Lerneräußerung auftritt, oder sogar das letzte Wort in einem Gesprächsbeitrag fehlerhaft produziert wird, und demzufolge einen korrigierenden Eingriff der Lehrperson am Äußerungsende erforderlich macht:

11 (H4) KOM: G - expl - EÄ - C1
 01 FR: äh zuerstε ähm hate maria mauro äh:m geheiratet weilε weilε
 02 sie ihne LIEBte (.) äh dannε äh weilε äh:m äh sein weil
 03 ihre äh eltern äh äh:m äh:m weil fürε weil ES für ihre
 04 eltern äh WICHTig iste äh:m äh **heiratene**
 05 LH: ZU heiraten (.) ne? okay (1) simona (.) nennen Sie ein
 06 WEIteres argument

Zu beobachten ist außerdem, dass gerade eine solche Sequenzstruktur diese Art des Korrekturzeitpunkts bedingt, denn es handelt sich bei den Lerneräußerungen um sehr kurze Beiträge, die keinen Raum für Unterbrechungen lassen und die Korrektur folglich am Ende der Äußerung erfordern:

12 (KD8) KOM: A - rec - EÄ - C1
 01 RO: nein zum zum **gluck** ((lacht))
 02 LH: zum *glück* ja äh warum (.) wie würden sie reagieren ((...))

13 (BG6) KOM: W + G - expl + rec - EÄ - C1
 01 LH: ja warum ist das komisch
 02 AN: äh **weil der mann äh hat** kein kleidung
 03 LH: ja *weil der mann keine kleidung HAT;=ne?*

Angesichts der o.g. Beispiele lässt sich nun darauf schließen, dass es die Art des Sprecherbeitrags ist, durch die die Korrektur am Ende der Äußerung nahezu spontan determiniert wird. Es handelt sich also nicht unbedingt um einen von der Lehrperson absichtlich gewählten bzw. bevorzugten Korrekturzeitpunkt, der auf didaktischen, methodologischen oder linguistischen Überlegungen oder Modellen fußt.

Was die unterbrechende Korrektur anbelangt, kann diese hingegen als ein für institutionelle Gespräche typisches Verhalten betrachtet werden, denn die Lehrperson hat eine rollengebundene Aufgabe zu erfüllen, die auch die Unterbrechung der Lernenden – also einen bewussten und gezielten Eingriff (s. Bsp. 14) – vorsieht, der nicht selten eine Hilfestellung für die Lernenden darstellt (s. Bsp. 15¹⁴ u. 16). In den Daten (in insgesamt 86 von 188 Belegen) treten solche Fälle bei allen Fehlertypen auf. Die unterbrechende Korrektur stellt daher aus unserer Sicht – auch unter Berücksichtigung didaktischer Aspekte – die interessanteste Typologie im Rahmen der ‚institutionellen Kommunikation‘ dar.

14 (U2) KOM: W - meta - unt - C6
 01 IM: nein ich äh: ähm ich sehe keine werbungen (---) ich äh:
 02 **telefonieren** am liebsten während im **während im fernsehen**
 03 **gibt es äh: gibt es welche werbung**
 04 LH: mal ganz kurz ich möcht sie unterbrechen (.) die
 05 satzstellung während im fernsehen gibt es (---) ist die
 06 satzstellung korrekt (---) *während (---) es im fernsehen*

14 Der 30 Sekunden andauernde *turn* der Lernenden wird nur einmal bei einer Ausspracheschwierigkeit unterbrochen.

07 werbung gibt;=ne?

08 IM: ja

15 (KD15) KOM: A - rec - unt - C2

01 LU: ((30 sec. Auslassung))was raten also die **psiu:kologen** (---)

02 psychologen (.)

03 LH: *psychologen*

16 (TS14) KOM: L - rec - unt - C2

01 FL: äh weil äh:m ich ich denke (---) dass es sehr <<englisch>

02 **dif äh difficult** > ((lacht))

03 LH: *schwierig*

04 FL: äh schwierig lernen in äh in äh in teleschule

Die Reaktion der Lernenden auf das korrigierende Verhalten der Lehrperson ist anhand von Korrektursequenztypen klassifiziert worden, die durch C1 bis C7 gekennzeichnet sind (s. § 3). In unserem Korpus sind die Korrektursequenztypen C4 bis C7 relativ selten anzutreffen (3,5% - C4, 5% - C6, 0,6% - C7), während die Sequenz C5 überhaupt nicht auftritt. Hier werden nur die Sequenzen C1, C2 und C3 betrachtet.

In der Hälfte aller Fälle wiederholen die Lernenden die durch die Lehrperson korrigierte Form (C2), s. Bsp. (17). In einem Drittel der Fälle findet dagegen kein *uptake* der korrigierten Form statt, d.h. die Lernenden setzen ihren Redebeitrag ohne Berücksichtigung der Korrektur fort (C1), s. Bsp. (18), und nur in 9,5% der Analysebeispiele stellen sie ihre Fehler nach Aufforderung der Lehrperson richtig (C3), s. Bsp. (19). Die Korrektursequenzen C1 und C2 sind am stärksten vertreten und machen zusammen 81,4% der Belege aus: Die am häufigsten auftretende Korrektursequenz ist also die, in der die Lehrperson zu einer korrigierenden Wiederholung ohne Kommentar tendiert. Aus diesem Verhalten geht hervor, dass eine Unterbrechung des Gesprächs vermieden wird.

Diese Daten zeigen darüber hinaus, dass die auf die Korrektur durch die Lehrperson folgenden Reaktionen der Lernenden in diesen Interaktionen wie auch immer sehr begrenzt sind, sowohl was die Quantität als auch die Qualität betrifft. Oft bestehen sie, wie im Fall der Korrektursequenz C2, in einer bloßen Wiederholung der korrigierten Form oder beschränken sich auf eine Hörrückmeldung wie *jaja*.

Eine ‚vollständige‘ Korrektur-Gesprächssequenz setzt sich aus vier Gesprächsschritten ‚Fehler - Reaktion der Lehrperson und Richtigstellung - Reaktion des Lernenden - Ratifizierung der Lehrperson‘ zusammen, wie in den Beispielen (20) und (21). In der Unterrichtspraxis werden jedoch tatsächlich oft nur die ersten beiden Schritte realisiert, da die Reaktion der Lernenden, wie bereits oben erwähnt, meistens sehr gering ist und die Ratifizierungsoption, in Form einer Erklärung, einer Bewertung wie *gut*, *sehr gut* oder einfach nur eines Rezeptionssignals wie *hm* oder *ja*, bei den meisten Korrekturhandlungen nicht genutzt wird.

- 17 (K2) KOM: G - rec - unt - C2
 01 RS: ich habe **eine verlobt** (.)und äh
 02 LH: *einen verlobTEN*
 03 RS: einen verlobten und äh er ist seh:r eifersüchtig
- 18 (KD3) KOM: L - expl - unt - C1
 01 RS: ja sie (.) sie geht zu ihm (---) sie setzt sich äh (---) auf
 02 den tisch (---) und sie be sie bestellt auch **das konto das**
 03 LH: *die rechnung;=ne?*
 04 RS: sie prüfte <<lachend> seine gewebestruktur> ((lacht))
- 19 (K5) KOM: G - Wied/Klär - unt - C3
 01 MI: äh miteinander (.) äh:m sie habene äh **eine proBLEME** (.) ich
 02 glaube
 03 LH: *eiNE probleME oder ein*
 04 MI: ein probleme
 05 LH: ja ein problem (2.0) ja (.)
- 20 (H5) KOM: W - meta - unt - C3
 01 TI: äh herr neumannε sagt dass der staat (.) **sollte** mit der
 02 liebe nichts zu tun haben
 03 LH: *moment (.) wenn sie einen nebensatz mit DASS (.) formuliern*
 04 *mü[ssen sie das verb ans*
 05 TI: [dass der staat
 06 LH: *ende setzen*
 07 TI: mit der liebe nichts zu tun haben solle
 08 LH: ja gut
- 21 (K1) KOM: G - Wied/Klär - EÄ - C3
 01 TI: hm wir streiten eigentlich nicht äh::m (.) immer aber für
 02 kleinigkeiten äh (.) ich find es schöner weil man äh nach
 03 dem äh wieder frieden macht (.) deswegen find ich es schön
 04 ((lacht))
 05 LH: ja möchten Sie ihren freund heiraten
 06 TI: ich hoffe es dass wir **uns heiraten**
 07 LH: *äh dass wir UNS heiraten (.) is heiraten reflexiv*
 08 TI: nein dass wir heiraten

5. Fazit und Ausblick

Ziel der vorliegenden Untersuchung war die Beschreibung der Formenvielfalt und Struktur von Korrekturhandlungen im Rahmen der Konversationsanalyse. Wie aus unserem Korpus hervorgeht, ist der Lehr-/Lern-Diskurs trotz aller Bestrebungen des kommunikativen Ansatzes nach wie vor von den für die institutionelle Kommunikation typischen Gesprächsmustern geprägt.

Auch wenn scheinbare Analogien zu ‚Gesprächsreparaturen‘ in spontanen Gesprächen bestehen, wo die *negotiation of meaning* im Vordergrund steht, wird deutlich, dass der Fall bei Korrektursequenzen in der Unterrichtskommunikation anders gelagert ist. Die Lehrperson greift nicht aus dem Grund korrigierend ein, weil sie das Gesagte nicht verstanden hat, sondern nur deshalb, um die Fehler zu berichtigen. Sie entscheidet außerdem nicht nur darüber, ob ein Korrekturereingriff in die Konversation notwendig ist, sondern bestimmt auch den Korrektur-

zeitpunkt, d.h. sie entscheidet, ob sie, den üblichen Regeln der Konversation folgend, nach der Beendigung des Redeturns korrigiert, oder ob sie die Lernenden unterbricht. Auch die *turn*-Zuweisung wird übrigens meistens durch die Korrektur des Gesprächspartners (hier Lernende/r) bedingt.

Aus den beobachteten Daten lässt sich folgende prototypische Korrekturtypologie feststellen: Die Korrektur erfolgt vorzugsweise ohne Kommentar (81,4%) in prozentual gleichem Maße entweder am Ende der Lerneräußerung oder als unterbrechende Korrektur (jeweils 45,7%), unabhängig vom Korrekturtyp; in der Mehrheit der Belege ist jedoch die *recast* (60%) der vorgenommene Korrekturtyp.

Im Hinblick auf die Perspektive der Interkulturalität und der linguistischen Analyse könnten weitere Forschungsvorhaben einen Vergleich dieser Daten mit denen anderer Studien über DaF-Lernergruppen in anderen Kontexten und Ländern anstreben, um zu verifizieren, ob die Sprache und das kulturelle Umfeld für das Verhalten von Lehrpersonen prägend sind, oder ob es sich stattdessen um universelle Kategorien handelt.

Bibliographie

- Becker-Mrotzek, Michael. 1995. Angewandte Diskursforschung und Sprachdidaktik. *Der Deutschunterricht* 1. 16-24
- Blex, Klaus. 2002. *Zur Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht auf den Fremdsprachenerwerb*. Bielefeld: Univ. Diss. <http://bieson.uni-bielefeld.de/volltexte/2002/97/> (11.2006).
- Blex, Klaus. 2003. Mündliche Fehlerkorrekturen und kurzzeitiger Spracherwerb – einige Daten zur Komplexität dieser Relation. In Johannes Eckerth (Hg.), *Empirische Arbeiten aus der Fremdsprachenerwerbsforschung. Beiträge des Hamburger Promovierendenkolloquiums Sprachlehrforschung*, 23-51. Bochum: AKS-Verlag.
- Boettcher, Wolfgang. 1997. Sprechwechsel im Unterricht. In Gerhard Rupp (Hg.), *Wozu Kultur? Zur Funktion von Sprache, Literatur und Unterricht. Festschrift für H. Müller-Michaels*, 261-277. Frankfurt/M u.a.: Peter Lang.
- Boettcher, Wolfgang & Dorothee Meer (Hgg.). 2000. „*Ich wollte nur kurz fragen*“ – *Formen knapper Kommunikation: Sprechstundengespräche an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand.
- Dederding, Hans-Martin & Bernd Naumann. 1986. Gesprächsaktinitiiierende Steuerungsmittel in Prüfungsgesprächen. In Franz Hundsnurscher & Edda Weigand (Hgg.), *Dialoganalyse*, 129-141. Tübingen: Niemeyer.
- Deppermann, Arnulf. 2. Aufl. 2001. *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Edmondson, Willis J. 1993. Warum haben Fehlerkorrekturen manchmal negative Auswirkungen? In Gert Henrici & Ekkehard Zöfgen (Hgg.), *Themenschwerpunkt Fehleranalyse und Fehlerkorrektur* (Fremdsprachen Lehren und Lernen 22), 57-75. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad & Jochen Rehbein 1986. *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*, Tübingen: Narr.

- Havranek, Gertraud. 2002. *Die Rolle der Korrektur beim Fremdsprachenlernen*. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang.
- Henrici, Gert & Brigitte Herlemann. 1986. *Mündliche Korrekturen im Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe-Institut.
- Kleppin, Karin. 1998. *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin u.a., Langenscheidt.
- Königs, Frank G. 2003. Fehlerkorrektur. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 377-381. Tübingen-Basel: Francke.
- Lyster, Roy. 1998a. Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition* 20. 51-81.
- Lyster, Roy. 1998b. Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning* 48. 183-218.
- Lyster, Roy & Leila Ranta. 1997. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 19. 37-66.
- Olshtain, Elite & Marianne Celce-Murcia. 2003. Discourse Analysis and Language Teaching. In Deborah Schiffrin, Deborah Tannen & Heidi Hamilton (eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*, 707-724. Oxford, Blackwell (hier wird aus der 2001-Aufl. zitiert).
- Rehbein, Jochen. 1984. *Reparative Handlungsmuster und ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht*. Roskilde: Universitetscenter.
- Selting, Margret u.a. (1998). Gesprächsanalytische Transkriptionssysteme. *Linguistische Berichte* 173. 91-122.
- Sinclair, John McH. & Malcolm Coulthard. 1977. *Analyse der Unterrichtssprache. Ansätze zu einer Diskursanalyse, dargestellt am Sprachverhalten englischer Lehrer und Schüler*, übers., bearb. u. hg. von Hans-Jürgen Krumm. Heidelberg: Quelle & Meier.
- Tönshoff, Wolfgang. 2005. Mündliche Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht – Ein Blick auf neuere empirische Untersuchungen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16(1). 3-21.