

Universität Duisburg-Essen, Campus Essen

Begleitseminar zum Praxissemester

WiSe 2016/ 2017

Luisa Angona

Der *recast* im muttersprachlichen Deutschunterricht

**Untersuchung des mündlichen Korrekturverhaltens der Lehrkräfte in 6.
Klassen NRWs**

Fakultät für Geisteswissenschaften

Germanistik

Dr. U. Behrens

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	2
2. Theoretischer Hintergrund	3
3. Die Methode	5
4. Ergebnisse	8
4.1 Was wird korrigiert?	8
4.2 Wann wird korrigiert?	9
4.3 Wie wird korrigiert?	9
4.4 Ergebnisse in Bezug auf die Hauptschule	10
5. Diskussion	11
5.1 Unsere Beobachtung	11
5.1.1 Korrekturtypen	13
5.1.2 Problematik der Fehlerbeobachtung	13
5.2 Korrelation Fehlertypen und Korrekturarten	14
5.3 Der recast als Produkt des DaF/DaZ-Unterrichts	15
5.3.1 Wie praktisch ist der recast? Vor- und Nachteile der Korrektur als recast	15
6. Fazit	16
Anhang	18
Literaturverzeichnis	21
Eigenständigkeitserklärung	22

1. Einleitung

Im Zuge der Durchsetzung von Ganztagschulen in Nordrhein-Westfalen lässt sich vielfach ein Rückgang der Tradition der Hausaufgaben beobachten. Vor allem geschlossene Ganztagschulen legen ihren Fokus auf den Fachunterricht, sodass etwa Übungsaufgaben, anstatt in einer Hausaufgabenbetreuung, ebendort stattfinden müssen. Während des mündlichen Unterrichtes ist es also von besonders hoher Relevanz, dass alle SchülerInnen dem Geschehen folgen können, da außerhalb des Schulunterrichtes weniger Raum für Erklärungen und Übungen zu den fachlichen Inhalten vorgesehen ist. Daraus folgt wiederum, dass Lehrkräfte im mündlichen Unterrichtsgespräch besonders stark auf die Richtigkeit der Schüleraussagen achten sollten. Die Art und Weise der mündlichen Fehlerkorrektur erhält somit eine besondere Relevanz.

In Bezug auf die Schule, die in diesem Projekt besonders fokussiert wurde, ergeben sich noch weitere Gründe für eine angemessene Korrekturtradition, vor allem im mündlichen Deutschunterricht: Es handelt sich um eine der wenigen bestehenden Hauptschulen des westlichen Ruhrgebietes, die zudem im geschlossenen Ganztag geführt wird. Ca. 80% der SchülerInnen haben einen Migrationshintergrund, außerdem handelt es sich bei 11% der SchülerInnen um QuereinsteigerInnen, die weitestgehend ohne Deutschkenntnisse den Schulantritt bestreiten. Hauptsächlich handelt es sich dabei um Geflüchtete, von denen die Mehrheit entweder serbisch- oder albanischsprachig ist oder eine arabische Erstsprache hat. Diese SchülerInnen werden zwar teilweise in Förderklassen unterrichtet, doch einen großen Teil des Schulunterrichts befinden sie sich in ihren ‚Kontaktklassen‘ und erleben somit auch teilweise den Fachunterricht. Man kann also davon ausgehen, dass LehrerInnen einen Großteil von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache unterrichten, wobei sich deren Zweitspracherwerb sehr heterogen gestaltet und sich ihr Sprachkenntnisstand auf sehr unterschiedlichen Niveaus befinden kann. An dieser Schule überlagern sich also in besonderer Weise der Fachunterricht und der Fremdsprachenunterricht.

Das mündliche Korrekturverhalten der Lehrkräfte zielt also auch auf den richtigen Umgang mit der deutschen Sprache ab. Deshalb erscheint es als logisch, Aspekte der mündlichen Fehlerkorrektur des DaZ- bzw. DaF-Unterrichtes auf den Deutschunterricht zu übertragen. SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache sollen in ihrem Spracherwerbsprozess nicht entmutigt werden. Dies könnte allerdings durch ständiges Korrigieren von sprachlichen Fehlern im Unterricht geschehen. Stattdessen sollte man das Meldeverhalten der SchülerInnen im Unterricht

positiv unterstützen. Der Fremdsprachenunterricht schlägt für den sensiblen Umgang mit fehlerhaften Schüleräußerungen den sogenannten *recast* (vgl. u.a. Schlak/ Schormann 2012, Lochtmann 2003 oder Blex 2001) vor, der als korrigierende Wiederholung der Schüleräußerung durch die Lehrkraft funktioniert, ohne die Fehlerhaftigkeit explizit zu thematisieren und das Unterrichtsgespräch somit zu unterbrechen.

In einem Gemeinschaftsprojekt im Rahmen des Praxissemesters im Wintersemester 2016/2017 wurde das Korrekturverhalten von insgesamt zwölf Lehrkräften in zwölf sechsten Klassen an vier Schulen im westlichen Ruhrgebiet untersucht. Svenja Heins, Anna Maria Sabi, Julian Klimmasch und ich agierten dabei an drei verschiedenen Schulformen, darunter zwei Gymnasien, eine Realschule und eben die oben genannte Hauptschule. Im Fokus der Gruppe stand die Frage im Mittelpunkt, **welche Fehlerarten im mündlichen Deutschunterricht auftreten und wie sie korrigiert werden**. Dabei war von besonderem Interesse, ob Lehrkräfte ein sprachsensibles Korrekturverhalten aufweisen, wozu das indirekte, *korrektive Feedback* (vgl. Schlak/ Schormann 2012) zählt, welches auch als *recast* auftreten kann.

Die Studierenden forschten jeweils mit demselben Beobachtungsbogen. So können die Ergebnisse der jeweils eigenen Schule mit denen der anderen verglichen werden und man kann allgemeinere, empirisch fundiertere Aussagen treffen.

2. Theoretischer Hintergrund

„Etwas hinkriegen, meistern und beherrschen baut uns auf, macht uns stolz, optimistisch und leistungsbereit. Am wirkungsvollsten allerdings ist das Erleben von Selbstwirksamkeit, wenn eine gehörige Portion Anstrengung vorausgegangen ist und der eine oder andere Misserfolg überwunden werden musste“ (Leitz/ Müller 2009, 32).

Aus diesem Zitat von Iris Leitz und Jürgen Müller, die sich mit Effekten einer sogenannten „positiven Fehlerkultur“ (ebd.) beschäftigen, geht der Gedanke hervor, dass Fehler nicht nur Defizite darstellen, sondern auch Chancen eröffnen und motivieren können. Diese dynamisierende Wirkung lässt sich besonders durch ein sensibles Korrekturverhalten der Lehrkräfte erzielen.

Zunächst sollen im Folgenden für den Verlauf relevante Fachtermini dargelegt werden¹. Eine Definition von *Fehlern* bietet Aiso Heinze aus der Mathematikdidaktik: Fehler träten dann auf, wenn die Grenze des Korrekten verlassen werde und das Nicht-Korrekte erreicht werde (vgl. Heinze 2004, 222). Besonders relevant für diese Studie, wie auch für Heinzes Forschung, sind jedoch *Fehlersituationen*. Denn von diesen sei die Rede, wenn „*ein auftretender Fehler vor der jeweiligen beteiligten Bezugsgruppe als Fehler identifiziert*“ (Heinze 2004, 225) werde. Bezieht man dies auf den schulischen Unterricht, so handelt es sich vor allem um mündliche Situationen im Klassenzimmer, in denen ein/e SchülerIn einen Fehler macht und dieser von der Lehrkraft oder den MitschülerInnen bemerkt und gegebenenfalls korrigiert wird. Eine Korrektur ist dabei in der Regel als „jede Reaktion auf eine Äußerung zu verstehen, die mangelndes Einverständnis mit ihr aufweist“ (Kleppin 1997, 83). Diese Reaktion kann freilich sehr unterschiedlich ausfallen. Hier sollen verbale Äußerungen fokussiert werden, die von der Lehrperson, MitschülerInnen und dem/der Fehlermachenden selbst getätigt werden (vgl. Kleppin 1997, 82). Karin Kleppin beschäftigte sich Ende der 90er Jahre stark mit der Thematik der Fehlerkorrektur im schulischen Unterricht und beobachtete, dass sich bei Lehrkräften „Routinen des Korrekturverhaltens“ entwickelten, die „häufig fast automatisch“ (Kleppin 1997, 75) erfolgten. Dieses Thema soll im späteren Verlauf dieser Arbeit noch einmal aufgegriffen werden, wobei auch weitere vergleichende Forschungen herangezogen werden sollen.

Kleppin unterscheidet – und dies nutzten auch wir als Grundlage unserer Studie – verschiedene „Arten der Lehrerkorrektur“ (Kleppin 1997, 98). Besonders interessant war für uns die Unterscheidung von *direkter* und *indirekter* Korrektur (vgl. ebd.): Während die direkte Korrektur den/die SchülerIn explizit (vgl. Kleppin 1997, 99) auf den Fehler hinweist und „die richtige sprachliche Struktur nennt“, erfolgt die indirekte Korrektur implizit, indem die Lehrperson zunächst so tut, als hätte sie „die Äußerung möglicherweise nicht richtig verstanden und wiederholt [diese] in fragendem Tonfall“ (ebd.). Schlak und Schoormann sprechen bei dieser Art der indirekten Korrektur von *korrektivem Feedback* (vgl. Schlak/Schoormann 2012, 174 ffg.)². Dies enthalte in den meisten Fällen „einen Hinweis auf die Fehlerhaftigkeit der Äußerung“, weiterhin „die korrektive zielsprachliche Struktur“ und zudem eine „metalinguistische Information bezüglich des Fehlers bzw. der korrekten Form“ (ebd.). Ein Beispiel

¹ Im Folgenden werden überwiegend Erkenntnisse und Forschungen aus dem Fremdsprachenunterricht herangezogen, da sich dieser im Vergleich zur Deutschunterrichtsforschung bis heute eingehender mit der Thematik beschäftigt hat. Dies soll in der Diskussion noch einmal thematisiert werden.

² Eine typische Art der direkten Korrektur sind sogenannte *prompts*, die lediglich eine „negative Evidenz“ liefern. Darunter zählen z.B. „Klärungsaufforderungen“ und „Elizitierungen“ (Schlak/Schoormann 2012, 174).

für korrekatives Feedback, das alle diese Komponenten, beinhaltet wäre z.B. folgende Antwort auf die fiktive Schüleräußerung ‚Auf dem Dach sitzt das Vogel‘: ‚Oh, da ist dir ein kleiner Fehler unterlaufen. Es heißt der Vogel. Du hast den falschen Artikel verwendet.‘

Als korrekatives Feedback gilt nach Schlak und Schoormann jedoch auch folgende Lehrerantwort, die lediglich „die korrektive zielsprachliche Struktur“ (vgl. ebd.) enthält: ‚Genau, auf dem Dach sitzt der Vogel.‘. Diese besondere Art des korrektiven Feedbacks wird in der Literatur als *recast* bezeichnet. Schlak und Schoormann liefern eine genaue Definition:

„Beim *recast*, der im Deutschen auch *Umgestaltung* genannt wird, handelt es sich im Kern um die Wiederholung einer fehlerhaften Lernenden-Äußerung durch [...] die Lehrkraft, wobei diese den oder die darin enthaltenen Fehler [richtigstellt]“ (Schlak/Schoormann 2012, 174).

Eine ähnliche Definition liefern auch Klaus Blex (vgl. Blex 2001, 112) und Katja Lochtmann, die vom *recast* als „erweiterte richtigstellende Wiederholung“ (Lochtmann 2003, o.A.) spricht.

Heinze erklärt, das „Publikmachen von Schülerfehlern“ sei „problematisch“, da „der Fehler machende Schüler sich bloßgestellt und lächerlich gemacht fühlen“ könne und es sogar als „Angriff gegen seine Person“ (Heinze 2004, 227) verstehen könne. Der *recast* als Form der Lehrerkorrektur ermöglicht hingegen ein dynamisches Unterrichtsgespräch, das nicht durch etwaige Unterbrechungen, wie das Aufmerksammachen auf Fehler und die Bitte um Korrekturen, behindert wird. Stattdessen kann ein authentischer Dialog zwischen der Lehrperson und den SchülerInnen entstehen. Die Lehrperson spricht auf Augenhöhe mit der Klasse, ohne durch bloßstellende Korrekturen ständig auf die Hierarchie hinzuweisen. Die SchülerInnen werden also implizit, nebenbei korrigiert, wobei die Lehrperson einen motivierenden statt tadelnden Ton anschlägt. Leitz und Müller nennen dies eine „Vertrauenskultur“ zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, die entstehen kann, „wenn sämtliche Formen des Bloßstellens in verbaler wie nonverbaler Form vermieden und von den Lehrenden aktiv unterbunden werden“ (Leitz/Müller 2009, 33). In der Literatur wird das „lernfördernde Potenzial“ des *recast* vielfach angebracht, wie Schlak und Schoormann darlegen (Schlak/Schoormann 2012, 175).

Unsere Gruppe von Studierenden der Universität Duisburg-Essen wollte der Frage auf den Grund gehen, wie Lehrpersonen an weiterführenden Schulen NRWs im mündlichen Deutschunterricht korrigieren und ob auch die Form des *recasts* verwendet wird. Dafür wurde ein einheitlicher Beobachtungsbogen entwickelt, der im Folgenden erläutert werden soll.

3. Die Methode

Die teilnehmenden Studierenden agierten, wie gesagt, an zwei Gymnasien, einer Realschule und an der Hauptschule in jeweils drei sechsten Klassen. So konnte das Korrekturverhalten von zwölf Lehrpersonen mittels eines Beobachtungsbogens erfasst werden. Um der Forschungsfrage angemessen nachgehen zu können, entschieden wir uns für eine *quantitative* Methode (vgl. Lederer 2010, 111) und konnten durch die Zusammenführung als Gemeinschaftsprojekt *größere Fallzahlen* (vgl. Lederer 2010, 111) erreichen. Man kann unser Verfahren als wissenschaftliche Beobachtung bezeichnen, da wir uns um ein „systematisches Verfahren“ bemühten, welches „auf die zielorientierte Erfassung sinnlich wahrnehmbarer Tatbestände gerichtet“ (Lederer 2010, 113) war. Wir beobachteten den Verlauf des Unterrichtes aktiv im Klassenzimmer. Die Fokussierung auf den Beobachtungsbogen ermöglichte jedoch ein passives Verhalten gegenüber dem Beobachtungsgegenstand (vgl. ebd.), also dem Fehlerverhalten der SchülerInnen und dem darauf folgenden Korrekturverhalten der Lehrperson.

Aus der Perspektive der LehrerInnen handelte sich unser Verfahren um eine teilnehmend-offene Beobachtung: Wir als BeobachterInnen befanden uns im „selben sozialen, räumlichen und zeitlichen Umweltbereich“ (Lederer 2010, 115) wie die Lehrperson und es war bekannt, dass wir eine Beobachtung durchführten. Damit nahmen wir zwar das Phänomen der „Reaktivität“ (ebd.) in Kauf, welches eine Verhaltensänderung bei Personen beschreibt, wenn sie wissen, dass sie beobachtet werden. Wir vertreten jedoch die Ansicht, dass die Lehrpersonen die/den Beobachter nach kurzer Zeit vergessen, da sie sich auf den Unterricht konzentrieren müssen. Außerdem kannten die Lehrpersonen uns PraktikantInnen bereits, sodass ein gewisses Maß an Vertrauen uns gegenüber vorhanden war. Im Falle der SchülerInnen kann man jedoch eher von einer teilnehmend-verdeckten Beobachtung sprechen, da diese nicht darüber informiert waren, dass „sie beobachtet werden (geschweige denn, wozu und woraufhin)“ (Lederer 2010, 116). Die SchülerInnen kannten das Verhalten der PraktikantInnen bereits, sich während des Unterrichts Notizen zu machen, so war es uns möglich, die Beobachtung weitestgehend verdeckt zu gestalten.

Bei der Gestaltung des Beobachtungsbogens orientierten wir uns an Karin Kleppin. Wir teilten die Tabelle in drei Fragen:

1. Was wird korrigiert?

Dies umfasste sechs verschiedene Fehlerarten, die im mündlichen Deutschunterricht auftreten können: **phonetisch-phonologische** (vgl. Kleppin 1997, 100), **morphosyntaktische** (Kleppin 1997, 102), **lexikosemantische** (vgl. ebd.), **pragmatische** (vgl. Kleppin 1997, 104), **grammatikalische** und **inhaltliche** (vgl. ebd.) Fehler. Dabei umfassen phonetisch-phonologische Fehler weitestgehend Aussprachefehler oder Lautbildungsschwierigkeiten (vgl. Kleppin 1997, 100). Morphosyntaktische Fehler umfassen beispielsweise „Endungsfehler beim konjugierten Verb und Fehler bei der Satzstellung“, die jedoch selten zur „Behinderung der Kommunikation“ (Kleppin 1997, 102) führen. Lexikosemantische Fehler treten auf, wenn der „Sinn eines Satzes mehr oder weniger stark verändert wird“ oder „fehlerhafte idiomatische Wendungen“ (Kleppin 1997, 103) auftreten. Pragmatische Fehler treten häufig als Irritationen auf, die bei SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache durch falsche Übertragungen aus der Erstsprache ins Deutsche (vgl. Kleppin 1997, 104 ffg.) entstehen. Hier gibt es auch Überschneidungspunkte zu inhaltlichen Fehlern. Grammatikalische Fehler umfassen einen sehr großen Bereich, unter den beispielsweise die Verwendung falscher Artikel oder Pronomen fallen.

2. Wann wird korrigiert?

Auch dabei orientierten wir uns an Kleppin (1997, 107 ffg.). Wir unterscheiden eine **direkte** Korrektur, die sofort nach dem Fehler erfolgt und den/die Fehlermachende unterbrechen kann, einer Korrektur **am Ende des Redebeitrags**, wobei die Lehrperson den/die Fehlermachenden nicht unterbricht, sondern ihn/sie den Satz beenden lässt. Weiterhin kann es zur **Selbstkorrektur** kommen, die meist innerhalb des Redebeitrags erfolgt oder die Lehrperson schafft Platz für eine **spezifische Korrekturphase** (vgl. Kleppin 1997, 109), etwa am Ende einer Übungseinheit, der Bearbeitung eines Textes oder Themas oder sogar am Ende der Stunde.

3. Wie wird korrigiert?

Die Lehrperson (im Beobachtungsbogen als **L** gekennzeichnet) oder ein/e MitschülerIn (mit **S** gekennzeichnet) kann den/die Fehlermachenden mit einem **Hinweis** auf den Fehler aufmerksam machen. Des Weiteren kann eine **Hilfestellung** erfolgen, indem man z.B. einen Tipp gibt oder den/die Fehlermachenden dazu anhält, seine/ihre Aussage noch einmal zu überdenken. Außerdem kann die **korrekte Äußerung** im Anschluss an den fehlerhaften Beitrag angebracht werden und/oder eine **längere Erklärung** über die Ursache des Fehlers und die Korrektur kann auf die fehlerhafte Äußerung folgen.

In dem Beobachtungsbogen wurden die verschiedenen SchülerInnen mit dem Anfangsbuchstaben ihres Vornamens erfasst. Jeder Beobachtungsbogen umfasst eine Unterrichtsstunde,

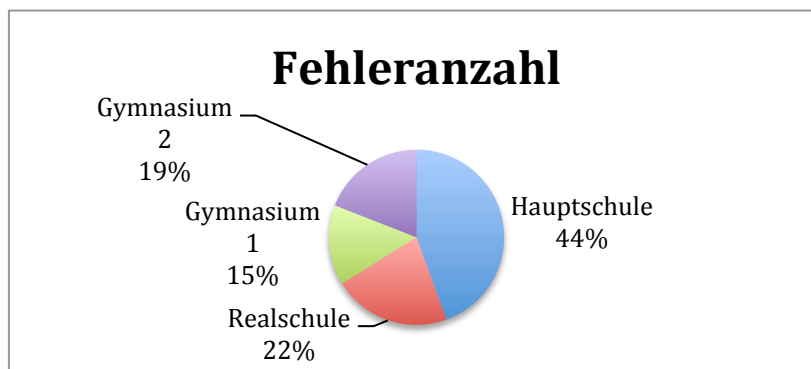
wobei die Fehleranzahl natürlich stark variieren kann, je nachdem ob Frontalunterricht, Gruppenarbeiten oder andere Arbeitsformen die Stunde dominierten.

Zuletzt unterscheidet man zwischen **direkter** und **indirekter** Korrektur. Die erstere tritt dann auf, wenn die Lehrperson „einfach die richtige sprachliche Struktur nennt“ (Kleppin 1997, 99) und die zweite eine Korrekturform darstellt, bei der „ein natürlicher Kommunikationsverlauf imitiert werden soll“ (ebd.). Dies kann auf unterschiedliche Weisen geschehen: (Korrigierende) Nachfragen können gestellt werden oder die Aussage wird korrektiv wiederholt – dies wäre dann ein *recast*. Nach diesem wird in der Tabelle nicht explizit gefragt, doch kann man von einem *recast* ausgehen, wenn drei Umstände eintreten: **Die Korrektur erfolgt indirekt, am Ende des Redebeitrages und enthält die korrekte Äußerung.**

Im Folgenden sollen zunächst allgemeine Aussagen über die Ergebnisse getroffen werden. Darauf folgt ein detaillierterer Blick auf Aspekte, die für meine explizite Fragestellung relevant sind und sich z.B. um die Thematik der Verwendung des *recasts* drehen.

4. Ergebnisse

Zunächst folgt eine kurze Übersicht über die verschiedenen Fehler- bzw. Korrekturzahlen an den vier Schulen:

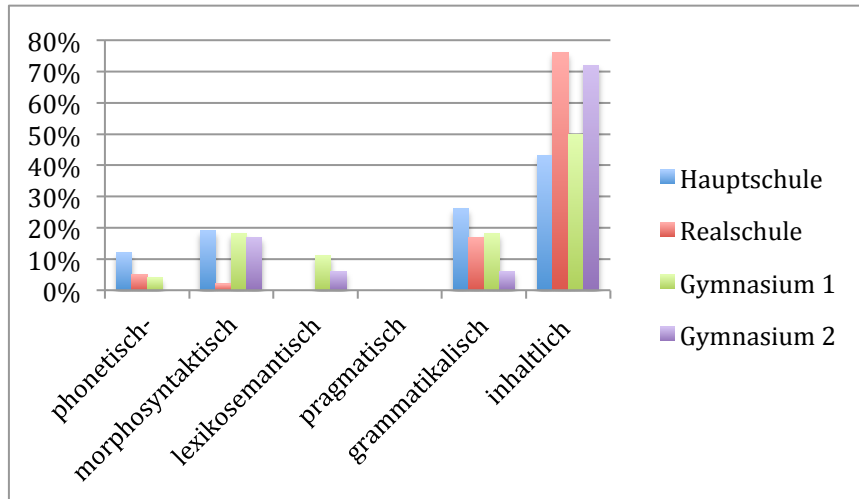


Aus dieser Graphik geht hervor, dass die meisten Fehler mit Abstand im Deutschunterricht der Hauptschule gemacht und korrigiert wurden (44%). Die Anteile der drei anderen

Schulen weisen keine nennenswerten Auffälligkeiten auf. Insgesamt wurden 189 Fehler gemacht und korrigiert. Dabei wurden vier Fehler von dem/der jeweiligen Fehlermachenden selbst korrigiert, 16 Fehler wurden von MitschülerInnen korrigiert und die anderen jeweils von der Lehrperson.

4.1 Was wird korrigiert?

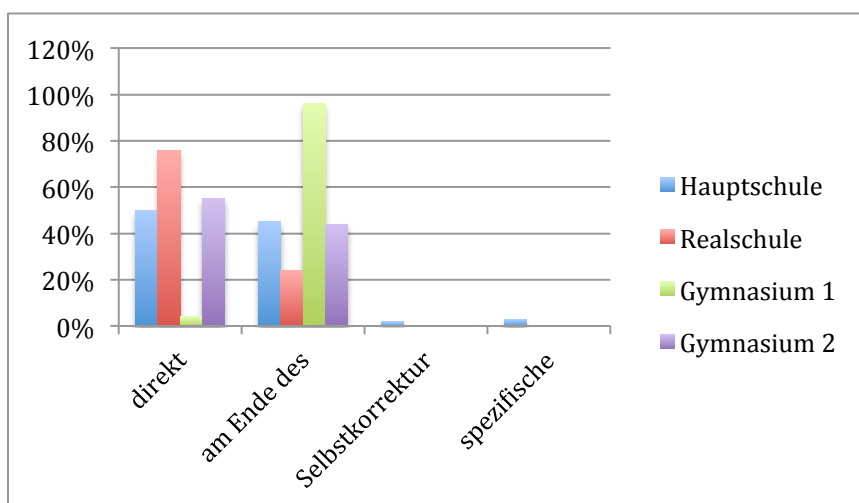
Nun folgt eine Übersicht zum Vorkommen der einzelnen Fehlerarten. Auffällig ist, dass keine pragmatischen Fehler und nur insgesamt fünf lexikosemantische Fehler auftraten:



Außerdem gibt es ein sehr hohes Aufkommen inhaltlicher Fehler (fast 59% aller Fehler). Obwohl an der Hauptschule die meisten Fehler gezählt wurden, wurden darunter keine lexikosemantischen und pragmatischen Fehler erfasst.

Auch die Hauptschule weist, so wie die anderen Schulen, keine so starke Varianz der Fehlerarten auf. Wie erwartet dominieren grammatikalische und inhaltliche Fehler. Vor allem an der Realschule und am Gymnasium 2, einer Schule in Mühlheim, dominieren die inhaltlichen Fehler.

4.2 Wann wird korrigiert?



Schaut man sich an, wann (während und nach dem Zeitpunkt der fehlerhaften Äußerung) die Korrektur gemacht wird, so fällt vor allem auf, wie selten eine Selbstkorrektur stattfand und wie selten die Lehrpersonen eine spezifische

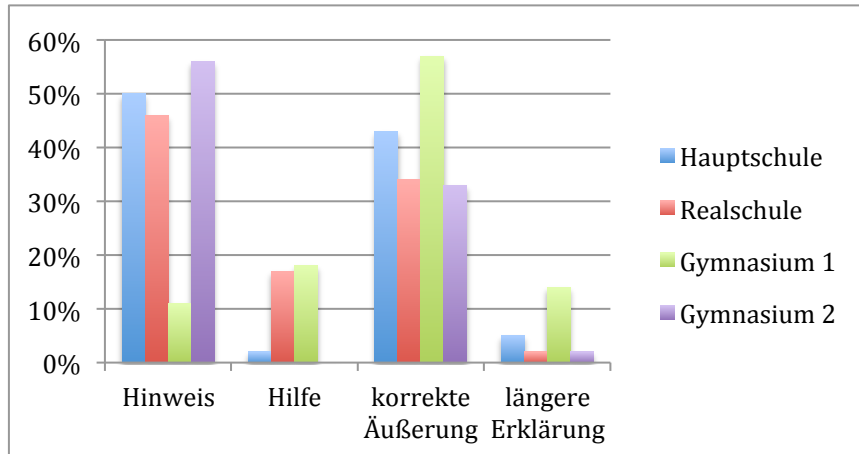
Korrekturphase, z.B. nach einer Unterrichtseinheit oder am Ende einer Unterrichtsstunde, einschoben. Das erste Gymnasium in Essen fällt besonders dadurch auf, dass kaum direkt

(also mit einer Unterbrechung des Schülerbeitrags) korrigiert wurde – die Lehrpersonen ließen ihre SchülerInnen also die meiste Zeit ausreden, bevor sie korrigieren, sie warteten besonders oft bis zum Ende des Redebeitrags. An den anderen Schulen ist dies nicht immer bzw. seltener der Fall. An der Realschule überwiegen die direkten Fehlerkorrekturen extrem gegenüber denen am Ende des Redebeitrags. An der Hauptschule sind die beiden Werte vergleichbar. Auch am zweiten Gymnasium überwog die direkte Korrektur, doch auch hier bilden die Korrekturen am Ende des Redebeitrags der SchülerInnen einen signifikanten Anteil.

4.3 Wie wird korrigiert?

Zunächst sei gesagt, dass insgesamt 131 Fehler direkt und 58 indirekt korrigiert wurden. Die direkte Fehlerkorrektur dominiert an allen Schulen, außer der Realschule. Hier wurden nämlich nur elf von 41 Fehlern direkt korrigiert. In den Klassen der anderen Schulen wurden meist weit über 50% der Fehler direkt korrigiert (z.B. Hauptschule: 70 direkt, 14 indirekt).

Bezüglich der Art und Weise der Korrekturen, fällt besonders auf, dass Hinweise und korrekte Äußerungen Hilfestellungen und längeren Erklärungen vorgezogen werden:



Das Essener Gymnasium fällt zudem mit einer nicht unwesentlichen Anzahl an Hilfestellungen und längeren Erklärungen auf. Letztere wurden von den Lehrkräften an den übrigen Schulen kaum zur Korrektur genutzt.

Das erste Gymnasium fällt zudem durch die niedrige Zahl an Hinweisen auf, die, wie gesagt, an den anderen Schulen stark dominieren.

Zwischen dem Verhalten, wie und wann korrigiert wurde, lassen sich zu diesem Zeitpunkt bereits ein paar Korrelationen feststellen: Kaum eine Lehrperson nutzte eine spezifische Korrekturphase in der Unterrichtsstunde und so tauchten längere Erklärungen auch seltener auf. Auch die geringe Anzahl der Selbstkorrekturen fiel im letzten Kapitel auf. Diese korreliert mit der geringen Anzahl an Hilfestellungen, die die Lehrpersonen den SchülerInnen boten.

Die meisten Lehrpersonen korrigierten während oder kurz nach der Schüleraussage mit Hinweisen oder nannten sofort die korrekte Äußerung. Die Nennung der korrekten Äußerung erfolgte allerdings in sehr seltenen Fällen indirekt, also kann man hier ebenfalls selten von einem *recast* ausgehen, was im Folgenden noch einmal genauer erläutert werden soll.

4.4 Ergebnisse in Bezug auf die Hauptschule

Im Folgenden soll kurz auf die Ergebnisse speziell an der Hauptschule eingegangen werden. Dabei liegt der Fokus auf dem Zeitpunkt (Wann?) und die Korrekturweise (Wie?) einzelner LehrerInnen, um Rückschlüsse auf ein mögliches Vorkommen eines *recast* und auf eine Tendenz für direkte oder indirekte mündliche Korrekturen ziehen zu können.

Zunächst sei jedoch angemerkt, dass sich in den gesamten Ergebnissen zehn mögliche *recasts*³ befinden, wobei vier in Klassen der Hauptschule auftraten.

Die 84 Fehler verteilen sich folgendermaßen auf die drei Klassen: In der 6a bei Herrn H. ereigneten sich 30 Fehler und Korrekturen, in der 6b bei der Lehrerin Frau K. 22 und die übrigen 32 Fehler in der 6c bei Herrn S.⁴

Der Lehrer der 6a, Herr H., unterbrach den Redefluss der SchülerInnen zwölf mal, um zu korrigieren (direkt), und wartete 17 Mal bis zum Ende des Redebeitrags. Generell korrigierte er viermal indirekt, wobei zwei Korrekturen auf einen *recast* schließen lassen. In der 6c wurden 31 Fehler direkt und einer indirekt korrigiert. H. korrigierte meist (24 Mal) direkt, indem er die SchülerInnen im Redefluss unterbrach. In acht Fällen jedoch wartete er bis zum Ende des Redebeitrags, bis er korrigierte. Bei Herrn S. sind keine Hinweise auf einen *recast* zu erkennen und er korrigiert vornehmlich direkt. Die Lehrerin Frau K. in der 6b korrigierte überwiegend (14 von 22 Mal) am Ende des Redebeitrags und neunmal indirekt – wobei auch hier zwei *recasts* zu erkennen sind.

Alle drei LehrerInnen korrigierten meist mit Hinweisen oder indem sie die korrekte Äußerung nannten. Vier der zehn möglichen *recasts*, die man unseren Beobachtungsbögen entnehmen kann, traten also im Unterricht der Hauptschule auf, bei den Lehrpersonen H. und K.

³ s.o.: Ein *recast* kann nur dann auftreten, wenn man indirekt korrigiert, die korrekte Äußerung sagt und erst am Ende des Redebeitrags korrigiert wird.

⁴ Genauere Grafiken und Beispiel-Beobachtungsbogen im Anhang.

5. Diskussion

5.1 Unsere Beobachtung

Unsere Forschungsgruppe beschäftigte zunächst die Frage, welche Fehlerarten im mündlichen Deutschunterricht auftreten und wie sie korrigiert werden. Nach dieser Frage wurde der Beobachtungsbogen erstellt, wobei man sich an Karin Kleppin orientierte, die als Kriterien die Fehlerart, den Zeitpunkt der Korrektur und die Art und Weise der Korrektur vorgab (vgl. Kleppin 1997). Kleppin stützte sich jedoch auf verschiedene Forschungsergebnisse und behandelte jedes der Themen weitestgehend unabhängig von den anderen – wir entschieden uns jedoch dazu, einen umfassenden Beobachtungsbogen zu entwickeln. Auf unsere Frage können wir antworten, dass im mündlichen Deutschunterricht der beobachteten sechsten Klassen eine besonders hohe Anzahl inhaltlicher Fehler auftauchte und korrigiert wurde. Auch grammatikalische und morphosyntaxaktische Fehler wurden beobachtet sowie eine geringe Anzahl phonetischer-phonologischer Fehler und eine noch geringere Anzahl lexikosemantischer Fehler. Es ist auffällig, dass unter den 189 Fehlern, die beobachtet und korrigiert wurden, kein pragmatischer Fehler auftauchte. Zudem dominiert die Korrektur durch Lehrpersonen, denn nur 1,1% aller Fehler wurden durch Selbstkorrektur und 7,4% durch die Korrektur durch MitschülerInnen verbessert. Weiterhin kann man sagen, dass die direkte Korrektur (Unterbrechung) und die Korrektur am Ende des Redebeitrags der SchülerInnen stark dominieren, nur 1,1% der Fehler wurden in einer spezifischen Korrekturphase korrigiert. Bei der Korrekturart dominierten Korrekturen durch Hinweise und die korrekte Äußerung. Hilfen (7,4%) und längere Erklärungen (6,9%) tauchten, entgegen unserer Annahme, äußerst selten auf. Schließlich wurden 69,3% aller Fehler direkt korrigiert.

Es ist fraglich, ob die Frage nach dem *Wie* des mündlichen Korrekturverhaltens der Lehrpersonen mit einer eindeutigen Aussage beantwortet werden kann. Unsere Ergebnisse sind breit gefächert und jedes Gruppenmitglied legte im Nachhinein einen eigenen Schwerpunkt. Dadurch tauchen jedoch auch kleine Lücken bezüglich der Details der Beobachtung auf: Beispielsweise bot der Beobachtungsbogen keine Spalte zur Erfassung von *recasts*, was dazu führt, dass Aussagen über die Anzahl aller Vorkommen des *recasts* nur schwer getroffen werden können bzw. nicht eindeutig sind. Zwar lässt sich der *recast*, wie oben gezeigt, an einigen Faktoren bestimmen, doch auch andere Korrekturformen wären mit diesen Eigenschaften möglich. Man kann jedoch feststellen, dass der *recast* äußerst selten von den beobachteten Lehrkräften genutzt wurde, was unseren Erwartungen widerspricht. Interessanterweise tauchen drei der vier *recasts* in Klassen der Hauptschule in der 6b unter der Leitung von Frau K.

auf. Diese Lehrerin war deutlich jünger als die anderen beiden Lehrpersonen. Es stellt sich die Frage, die jedoch an dieser Stelle noch nicht hinreichend beantwortet werden kann, ob jüngere Lehrpersonen möglicherweise ein sensibleres Korrekturverhalten haben als ältere Personen und deshalb häufiger mit einem *recast* korrigieren. Dabei könnte berücksichtigt werden, welche Korrekturformen in heutigen Lehrwerken für angehende Lehrkräfte empfohlen werden. Auch Aussagen über einen möglichen Aspekt des Geschlechts der Lehrperson können hier noch nicht beantwortet werden. Ein wichtiger Schritt zur Erforschung des Korrekturverhaltens wäre außerdem ein Interview mit den Lehrpersonen oder ein Fragebogen zur Selbsteinschätzung des eigenen Feedbackverhaltens im Unterricht. Mit Hilfe dessen hätte auch geklärt werden können, ob die Lehrkräfte Kenntnis über die Methode des *recast* haben, ob sie ihn also bewusst, unbewusst oder gar nicht (auch aufgrund von Unkenntnis) nutzen. Weiterhin fiel uns eine weitere Lücke im Beobachtungsbogen bezüglich des *Wie* des Korrigierens auf: Viele LehrerInnen, vor allem Herr S. von der Hauptschule, benutzten bei der direkten Korrektur die Wörter *nein* oder *falsch*. Diese wurden im Beobachtungsbogen als *Hinweise* festgehalten. Doch u.a. für die Überlegung, wie sensibel Lehrkräfte korrigieren, wäre eine genaue Dokumentation über die beiden oder ähnliche Begrifflichkeiten sehr interessant gewesen. Diese Korrekturweise steht im Kontrast zum sprachsensiblen und nicht-bloßstellenden *recast*.

5.1.1 Korrekturtypen

Katja Lochtmann stellt in ihrer Studie fest, dass es Hinweise auf bestimmte „Korrekturtypen“ (Lochtmann 2003, o.A./ vgl. Kleppin 1997, 75) innerhalb der Lehrpersonen gibt. Dafür würde sprechen, dass Herr S. der 6c nie indirekt korrigiert und Frau K. sehr häufig indirekt und auch sogar mit *recasts* korrigiert. Mit Sicherheit unterliegt das mündliche Korrekturverhalten von Lehrkräften auch ihren individuellen Gewohnheiten. Kleppin fand heraus, dass Lehrpersonen zwar angaben, ihr Korrekturverhalten je nach Unterrichtsphase zu differenzieren, dass sie jedoch immer wieder in ein für sie typisches Korrekturverhalten übergangen (vgl. Kleppin 1997, 75 ffg.). Wie bereits erwähnt, wäre dieser Aspekt mittels eines Selbsteinschätzungsbogens für die Lehrkräfte zu behandeln gewesen und man hätte die realen Ergebnisse aus dem Beobachtungsbogen mit denen der Lehrerumfrage vergleichen können. Hier ergibt sich ein weiterer Anknüpfungspunkt und eine neue Fragestellung für eine weitere Studie: Schätzen Lehr-

kräfte ihr Korrekturverhalten im mündlichen Schulunterricht richtig ein? Lassen sich Korrekturtypen ermitteln?

5.1.2 Problematik der Fehlerbeobachtung

Es lässt sich nicht bestreiten, dass das Aufkommen von Fehlern im mündlichen Deutschunterricht eine unbekannte, schwer vorhersehbare Größe darstellt und dass sich diese Problematik auf die Beobachtung des Korrekturverhaltens der Lehrpersonen maßgeblich auswirkt. Empirische Aussagen können, gerade bei einer so komplexen Beobachtung, nur dann getätigt werden, wenn das Feld erweitert wird, also weitaus mehr als nur zwölf Klassen mit zwölf Lehrpersonen beobachtet werden. Auch Aussagen über schulformspezifische Aspekte können mit unseren Ergebnissen noch nicht eindeutig gemacht werden, lediglich Tendenzen, wie z.B. *Die HauptschülerInnen machen die meisten Fehler*. Interpretationen dieser Ergebnisse bleiben hier aus.

Im Vorhinein war uns Beobachtenden nicht klar, wie die Unterrichtsstunde verlaufen würde und welche Methoden und Arbeitsformen die jeweilige Lehrkraft wählen würde. Tatsächlich wäre eine ideale Situation das Gespräch im Plenum, da man auftauchende Fehler dort am besten beobachten und eben auch korrigieren kann.

5.2 Korrelation Fehlertypen und Korrekturarten

Aus unserer Studie lässt sich entnehmen, dass um die 59% aller Fehler inhaltliche Fehler waren. Dies hängt mit dem jeweiligen Stundenthema und der Arbeitsform zusammen. Man kann daraus interpretieren, dass viele beobachtete Deutschstunden ihren Fokus auf das Unterrichtsgespräch über inhaltliche Aspekte legten. So könnte es z.B. darum gegangen sein, dass Geschichten nacherzählt wurden oder Wissen abgefragt wurde. Die hohe Anzahl an inhaltlichen im Vergleich zu allen anderen Fehlerarten korreliert deutlich mit der Art der Korrektur. Von uns unbeachtet blieb nämlich, dass sich inhaltliche Fehler kaum mit einem *recast* korrigieren lassen. Dies verdeutlicht folgendes fiktive Beispiel eines inhaltlichen Fehlers:

„Der Mann fuhr mit seinem Auto über die Landstraße.“ – „Genau, der Mann fuhr mit seinem Fahrrad über die Landstraße.“

Die Korrekturform *recast* ist bei einem solchen inhaltlichen Fehler also unangebracht. Spricht man hingegen über einen bestimmten Inhalt und den Lernenden unterläuft ein grammatikalischer Fehler, so erscheint ein *recast* sinnvoll und angebracht:

„Der Mann fuhr mit das Fahrrad über die Landstraße.“ – „Genau, der Mann fuhr mit dem Fahrrad über die Landstraße.“

Es stellt sich bei der Fehlerkorrektur immer die Frage, worauf es in der jeweiligen Unterrichtseinheit ankommt. Herwig Wulf behandelt diese Thematik ebenfalls und erklärt, die Unterscheidung „zwischen verschiedenen Unterrichtssituationen“ sei besonders relevant, da die „Fehlerkorrektur“ dort einen ganz „anderen Stellenwert“ (Wulf 2001, 118) habe. Er betont, dass beispielsweise in „Übungssituationen [...] ganz bestimmte sprachliche Ziele verfolgt“ würden „und eine Abweichung von diesen Zielen würde die Lehrerabsicht verwässern“ (ebd.). Wenn also ein grammatikalisches Phänomen gelehrt werden soll, muss die Lehrperson streng darauf achten, dass dieses Phänomen von den SchülerInnen richtig wiedergegeben wird und diese dann auch ebenso streng korrigieren. Allerdings stellt eine strenge Korrektur in unserem Fall eine direkte Korrektur dar und weniger eine indirekte, also auch nicht durch einen *recast*, darstellt. Auch Heinze schließt sich diesen Überlegungen an und verweist auf die Berücksichtigung des jeweiligen Kontextes, in dem ein Fehler auftritt (vgl. Heinze 2004, 222). Im Folgenden soll die Methode des *recast* noch einmal kritisch überdacht werden, denn, wie bereits gezeigt, kann die Korrektur durch einen *recast* nur in seltenen Fällen angewandt werden. Dies hängt auch mit der Wirkung des *recast* auf die SchülerInnen zusammen und mit dem Umstand, dass dieser besonders im Fremdsprachenunterricht seine Anwendung hat.

5.3 Der *recast* als Produkt des DaF/DaZ-Unterrichtes

Schlak und Schoormann beziehen sich auf *Korrektives Feedback im DaZ/DaF-Unterricht* und schreiben in diesem Kontext über den *recast*. Dieser ist eine Form des korrektiven Feedbacks, welches allgemein das Ziel verfolgt, „im Verlauf der sprachlichen Interaktion die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die von ihnen noch nicht zielsprachenadäquat beherrschten Elemente zu lenken“ (Schlak/ Schoormann 2012, 174), ohne den Fehler explizit zu thematisieren und so das Gespräch zu unterbrechen. Im Fremdsprachenbereich ist es Usus, dass Unterrichtsgespräche in der Fremdsprache geführt werden. Vor allem, wenn sich die Lernenden noch am Anfang des Fremdsprachenerwerbes befinden, treten noch viele Fehler auf, deren Korrektur das Unterrichtsgespräch unterbrechen würde. Dies lässt sich mit einer Korrektur durch den *recast* verhindern. Die SchülerInnen können sich auf die Gesprächsführung konzentrieren, werden nicht so leicht aus dem Konzept gebracht und auch nicht bloßgestellt. Die Lehrperson wiederholt beim *recast* die fehlerhafte Äußerung und korrigiert sie dabei. Dies

wirkt weniger korrigierend, sondern eher bestätigend, doch darin liegt auch die Kritik an dieser Methode: Die Fehlerfeststellung verläuft beim *recast* nur implizit, was bedeutet, dass die Lernenden nur „durch die Tatsache der Korrekturinitiierung auf ihre Fehler schließen“ (Schlak/ Schoormann 2012, 174) können.

5.3.1 Wie praktisch ist der *recast*? Vor- und Nachteile der Korrektur als *recast*

Karin Kleppin betont, dass mündliche Korrekturen einen besonderen „Eingriff in das Unterrichtsgeschehen“ darstellen, „was äußerst starke Auswirkungen auf dessen Verlauf haben kann“ (Kleppin 1997, 78). Mit dem *recast* lässt sich dies, wie bereits oben gezeigt wurde, vermeiden. Dabei eignet sich diese besondere Art der Korrektur, wie Blex bestätigt, besonders als „Reaktion auf grammatische bzw. phonetisch-phonologische Fehler“ (Blex 2001, 117). Man könnte also, bezüglich unserer Forschung, die These aufstellen, dass eine Konzentration auf grammatikalische und phonetisch-phonologische Fehler eine höhere Anzahl an *recasts* herbeigeführt hätte. Diese Annahme könnte man mittels eines weiteren darauf spezialisierten Beobachtungsbogens bestätigen oder widerlegen.

Schlak und Schoormann zählen einige Autoren auf, die das „lernfördernde Potenzial von *recasts* belegen“ (Schlak/ Schoormann 2012, 175), räumen jedoch auch ein, dass sich diese Art der Korrektur nicht für jede Art von Feedback eignet (vgl. Schlak/ Schoormann 2012, 176 ffg.). Blex formuliert den dominierenden Kritikpunkt an der *recast*-Korrektur:

„Vor allem in kommunikativ orientiertem Unterricht besteht die Gefahr, dass *recasts* [sic] als alternative und gleichsam korrekte Formen wahrgenommen werden, die diskursive und somit nicht korrektive Funktionen erfüllen“ (Blex 2001, 118).

Kleppin spricht diese Problematik ebenfalls an und erklärt, der Lernende bemerke „wahrscheinlich stärker die Bestätigung als die Korrektur“ (Kleppin 1997, 99). Zwar stellt der *recast* eine besonders behutsame Art der Korrektur dar, doch ist fraglich, ob SchülerInnen ihren Fehler bemerken und sich die richtige Form einprägen. Eine Alternative zum *recast* könnte möglicherweise die Aufforderung zur Selbstkorrektur bilden, da diese in der Literatur als besonders erfolgreiche Lernstrategie angepriesen wird (vgl. Wulf 2001, 117).

6. Fazit

Es lässt sich nicht leugnen, dass der verwendete Beobachtungsbogen noch einige Fragen offen lässt und sich genaue Aussagen über das behandelte Thema nur mittels weiterer Forschung befriedigend beantworten lassen. Auch war die Bezugsgruppe (zwölf Schulklassen mit jeweils einer Lehrperson) durch ihre geringe Größe nicht repräsentativ genug. Trotzdem lassen sich Tendenzen erkennen, neue Fragen und Überlegungen entstehen und man kann bereits einige Rückschlüsse ziehen. Es ist besonders bemerkenswert, wie wenige (vier von 189) Fehler in den beobachteten Klassen durch Selbstkorrektur korrigiert wurden, obwohl diese Korrekturform sich, wie oben dargelegt wurde, als besonders effektiv erwies. Außerdem fällt auf, dass, die Realschule ausgenommen, in allen Schulen weit über 50% der Fehler direkt, also durch eine Unterbrechung des Schülerbeitrags, erfolgten. Dies kann ohne Weiteres als negativ gedeutet werden, da den SchülerInnen nicht einmal der Raum bzw. die Zeit gegeben wird, ihre Aussagen zu Ende zu führen. Dies wirkt respektlos, unhöflich und bloßstellend und zeugt vermutlich davon, dass die Lehrpersonen eine fehlerhafte Äußerung möglichst schnell korrigieren wollen, ohne die Richtigstellung die MitschülerInnen erreicht und sie sich diese merken. Man kann der Klasse jedoch zutrauen, dass auch diese den Fehler bemerken und diese zur Korrektur aufrufen. Ein weiteres Beispiel für ein ähnlich unsensibles Korrekturverhalten lässt sich aus der häufigen Verwendung von Hinweisen (s. S. 9) durch die Lehrpersonen erkennen, wobei sich diese, wie ich an der Hauptschule beobachten konnte, häufig durch die Wörter *nein* und *falsch* ausdrückten. Dies widerspricht dem Konzept einer positiven Fehlerkultur (vgl. Leitz/ Müller 2009, 32 ffg.). Leider erfasste der Beobachtungsbogen keine para- oder nonverbalen Aspekte, was wiederum einen interessanten Anknüpfungspunkt an unsere Studie darstellt. Weiterhin war zu beobachten, wie selten (zehn von 189 Korrekturen) man mit einem *recast* korrigierte, der ebenfalls als Zeichen eines (sprach-)sensiblen Korrekturverhaltens zu betrachten wäre.

Bezüglich des *recasts* ist jedoch anzumerken, dass sich dieser besonders zur Korrektur grammatikalischer oder phonetisch-phonologischer Fehler eignet und kaum bei inhaltlichen Fehlern erfolgen kann und dass er besonders im Unterrichtsgespräch beim Erwerb einer Fremdsprache angebracht werden kann bzw. sich dort als besonders sinnvoll erwiesen hat. Trotzdem handelt es sich beim *recast* um eine besonders schonende Korrekturform, die indirekt und nicht bloßstellend erfolgt. SchülerInnen, die besonders schwach sind und sich eventuell im mündlichen Unterricht gehemmt zeigen, können durch die Korrektur mit einem *recast* ermu-

tigt und motiviert werden. Besonders im Falle der beobachteten Hauptschule könnte man sagen, dass der Deutschunterricht für viele SchülerInnen Sprachunterricht darstellt und die Methode des *recasts* also sinnvoll aus dem Fremdsprachenbereich übertragen werden kann.

Literaturverzeichnis

Blex, Klaus: *Korrektives Feedback und Lerner-Uptake im Fremdsprachenunterricht*. In: *Studies in the humanities* 59, 111 – 125, 2003 – 3, Osaka University 2001.

Heinze, Aiso: *Zum Umgang mit Fehlern im Unterrichtsgespräch der Sekundarstufe I*. In: *Journal für Mathematik-Didaktik* 25.3-4, 2004, 221-244.

Kleppin, Karin: *Fehler und Fehlerkorrektur*. Goethe-Institut, München 2004.

Lederer, Bernd: *Quantitative Erhebungsmethoden*. In: Hug, Theo/ Poscheschnik, Gerald: *Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium*. UVK Verlagsgesellschaft mbH, Wien 2010.

Leitz, Iris/ Müller, Jürgen: *Optimismus und Leistungsbereitschaft als Effekte einer positiven Fehlerkultur*. In: *Lehren und Lernen*. 35/7, Comenius-Institut, Münster 2009, 32-37.

Lochtmann, Katja: *Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht*. In: *gfl-journal* 2003 – 3, Brüssel (Seiten ohne Angabe).

Schlak, Torsten/ Schoormann, Matthias: *Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2012 – 2, 172 – 190.

Wulf, Herwig: *Communicative Teacher Talk*. Hueber Verlag, Ismaning 2001.