

Allgemeiner Beitrag

Angelique Hertzelt* und Tamara Zeyer

„Zu verbessern hielt ich für keine gute Idee in dieser Situation“ – zur mündlichen Korrekturkompetenz als Teil der universitären Ausbildung von DaF-Lehrkräften

„I didn't think it was a good idea to provide correction in this situation“ – on the role of corrective competence as part of the university education of teachers for German as a Foreign Language

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2022-0002>

Zusammenfassung: Was genau als Fehler identifiziert wird und wie eine angemessene Reaktion darauf in fremdsprachlichen Erwerbskontexten aussehen sollte, gilt als eine der zentralen Herausforderungen für unterrichtliche Interaktionen. Im Beitrag wird eine qualitative Studie zum Korrekturverhalten von DaF-Masterstudierenden im Gießener Elektronischen Praktikum (GEP) der Universität Gießen vorgestellt.

Schlüsselwörter: Lehrkräfteausbildung, Online-Tutorierung, mündliche Fehlerkorrektur, digitales Sprachenlernen

Abstract: How to detect and adequately correct mistakes is one of the daily challenges in the context of Foreign Language Teaching. This paper provides a qualitative analysis of error correction within the virtual internship project, Gießener Elektronisches Praktikum (GEP), at the University of Gießen.

*Kontaktpersonen: **Angelique Hertzelt**, E-Mail: angelique.hertzelt@web.de
Tamara Zeyer, E-Mail: tamara.zeyer@germanistik.uni-giessen.de

Keywords: teacher training, online tutoring, oral corrective feedback, digital language learning

1 Einleitung

Korrigieren oder Nicht-Korrigieren mündlicher Sprachproduktionen ist eine Entscheidung, die Lehrkräfte häufig unbewusst binnen kürzester Zeit aushandeln. Dies spiegelt sich dann im Korrekturverhalten wider und macht damit einen essenziellen Bestandteil des alltäglichen Handlungsfelds des Lehrberufs aus. Umso wichtiger ist die Auseinandersetzung mit theoretischen Aspekten der Fehlerkorrektur bereits in der Ausbildungsphase. Noch effizienter ist dabei die Möglichkeit, die erworbenen Kenntnisse mit der unmittelbaren Erprobung in der Unterrichtspraxis zu kombinieren, was dem Ansatz des reflektierenden Erfahrungslernens entspricht (s. dazu Legutke/Rotberg 2018). Auf diese Weise wird ein bewusster Umgang mit fehlerhaften Lernendenäußerungen geschult, worauf die im vorliegenden Beitrag vorgestellte Seminar-konzeption abzielt.

Nach der theoretischen Verortung und einer kurzen Vorstellung des Seminar-konzeptes fokussiert der Beitrag einen der inhaltlichen Schwerpunkte des Seminars, der anhand einer empirischen Begleitstudie systematisch untersucht wurde: die Korrekturkompetenz angehender DaF-Lehrkräfte und ihre Förderung durch praktische Erfahrung im digitalen Kooperationsprojekt.

2 Zur mündlichen Fehlerkorrektur

Die Vielfältigkeit des Fehlerbegriffs ist umfassend untersucht worden (s. dazu die Übersicht der Fehlerdefinitionen nach Kleppin 1998). Dabei liegt jedoch häufig ein linguistisches Fehlerverständnis zugrunde, das zumeist auf der schriftsprachlichen Normauffassung basiert (vgl. Rösler 2012: 151–153). Aus sprachdidaktischer Perspektive dienen Fehler der Rückmeldung des Lernstands und der Identifikation von Lernschwierigkeiten (vgl. ebd.: 154). Korrekturen sind daher notwendig für den Lernprozess (vgl. Kleppin 1998: 50; Lochtmann 2003: 7) und geben Lernenden eine wichtige Rückmeldung zu ihrem aktuellen Spracherwerbsstand.

Das zugrunde liegende Ziel, die Aufmerksamkeit auf die „lernalterssprachliche [n] Defizit[e]“ (Schoormann/Schlak 2012: 174) zu lenken und auf diese Weise den Lernprozess zu fördern, stellt aktive Eingriffe in Form korrekativer Reaktionen dar. Schoormann und Schlak bezeichnen diesen Vorgang als korrekatives Feedback,

„verstanden als Rückmeldung des Interlokutors oder der Lehrkraft auf eine fehlerhafte Lernäußerung mit dem Ziel, die Richtigstellung des Fehlers zu initiieren“ (ebd.). In Ergänzung dazu betrachtet Kleppin (1998: 83) alle Arten der Reaktionen auf fehlerhafte sprachliche Äußerungen, auch Nicht-Korrekturen, welche sie in einem weiteren Sinne unter dem Begriff der mündlichen Fehlerkorrektur zusammenfasst. Dieses umfassende Verständnis, das sowohl korrektive als auch nicht-korrektive Verhaltensweisen einschließt, wird diesem Beitrag zugrunde gelegt.

Die Effektivität der Korrekturen ist von einer Vielzahl an Faktoren abhängig (s. dazu Oliver/Adams 2021). Während Rösler (2012: 156) die Ausrichtung an verschiedenen Unterrichtsphasen vorschlägt, weisen Becker und Stude (2021: 108) auf die Korrelation bestimmter Korrekturverfahren mit dem Alter hin. Großmann und Thielmann (2019) plädieren auf die stärkere Berücksichtigung des Sprachenerwerbsstands und der Lernendensprache, was an den Ansatz der Lernzielorientierung anschließt (vgl. Kleppin 1998: 90). Auch die Persönlichkeit der Lernenden wird als wichtiger Bezugsfaktor diskutiert (vgl. Oliver/Adams 2021: 200), denn es sollten jederzeit die „Bedürfnisse und Fähigkeiten des Individuums“ (Schoormann/Schlak 2012: 183) in den Vordergrund gestellt werden.

Um auf Fehler aufmerksam zu machen, können explizite Korrekturen oder metalinguistische Informationen erfolgen (vgl. ebd.: 174). Dabei gilt es allerdings zu beachten: „Sie [die Lernenden] wünschen sich ermutigende, nicht sanktionierende und nicht bloßstellende Korrekturen“ (Kleppin 2009: 68). Dafür bieten sich die impliziten Korrekturformen an, die durch die richtigstellende Wiederholung eine „Reparatur“ der fehlerhaften Äußerung darstellen (vgl. Kleppin 1998: 51). Häufig wird die Lernendenäußerung auch als *Recast* in den eigenen Redebeitrag korrigierend eingebettet und eventuell erweitert, sodass sich die Korrektur besonders gut in den Gesprächsfluss integrieren lässt (vgl. Rösler 2012: 156). Zwar wird auf diese Weise die Kommunikation nicht gestört; so besteht jedoch die Gefahr, dass die Korrektur gar nicht wahrgenommen wird (vgl. ebd.).¹

Abzugrenzen von den aufgeführten Korrekturformen ist allerdings das Feedback, das über die Korrektur einzelner Fehler hinausgeht. Nach Becker und Stude (2021: 99) sind damit Rückmeldungen gemeint, die nicht explizit als Korrekturen aufgefasst werden können und damit stärker als Steuerungsaktivitäten eingestuft werden. Als das korrektive Feedback im Sinne von Schoormann und Schlak (2012) wird diese Form der leistungsbezogenen Rückmeldung übergeordneten Fragestellungen unterstellt, zumeist inhaltlicher Natur. Hierzu zählt beispielsweise

¹ Studien zur mündlichen Fehlerkorrektur wie jene von Lochtmann (2003) sowie Becker und Stude (2021) bieten einen Einblick in quantitative Anteile der unterschiedlichen Korrekturformen in unterschiedlichen unterrichtlichen Kontexten.

die Frage nach der sozialen Angemessenheit von Inhalten oder nach dem korrekten Verständnis von Zusammenhängen. Auch Eindrücke genereller Art zu inhaltlichen und sprachlichen Schwierigkeiten sowie zu gelungenen Aspekten und problematischen Auffälligkeiten sind hierunter zu fassen.

Die komplexe mündliche Situation macht Fehlerkorrekturen in der Flüchtigkeit des gesprochenen Wortes im Sprachunterricht besonders schwierig. Mündliche Fehlerkorrekturen können als ein „soziales Ereignis“ (Becker/Stude 2021: 99) angesehen werden, welche bei unreflektiertem Einsatz „sehr unerfreuliche Folgen“ (Spillner 2006: 548) haben können und daher ein hohes Frustrations- und Demotivierungspotenzial beinhalten. Kleppin betont im Forschungsüberblick zur mündlichen Fehlerkorrektur² jedoch, dass sich „kaum generalisierbare Ergebnisse aus den empirischen Untersuchungen ableiten [lassen]“ (Kleppin 2016: 414). Dies resultiere aus der Vielfalt an Faktoren, die die Korrektoreffektivität beeinflussen. Für die Praxis sei es daher umso wichtiger, zukünftige Lehrkräfte dafür zu sensibilisieren (vgl. ebd.). Neben Überlegungen und Empfehlungen zur angemessenen „Maßschneidung“ des Korrekturverhaltens (vgl. Schoormann/Schlak 2012), ebenso wie Ansätzen zur stärkeren Berücksichtigung des Spracherwerbsstands (vgl. Großmann/Thielmann 2019), herrscht daher im theoretischen Diskurs Konsens darüber, dass dem bewussten Umgang mit dem eigenen Verhalten sowie dessen Reflexion eine Schlüsselrolle zukommt (vgl. Lochtmann 2003: 18). Dazu brauche es die Anleitung in der Praxis (vgl. Oliver/Adams 2021: 200), wozu im Folgenden ein Beispiel aufgezeigt wird.

3 Zum Korrekturverhalten DaF-Masterstudierender im GEP

Im Gießener Elektronischen Praktikum (GEP) steht ein internationales digitales Kooperationsprojekt zwischen der Justus-Liebig-Universität Gießen und der Hong Kong Baptist University im Fokus, dessen Schwerpunkt auf dem interkulturellen Austausch über unterschiedliche Facetten des Studierendenlebens liegt. Im Laufe der letzten 20 Jahre änderten sich die konzeptionellen Grundlagen in Reaktion auf die mediale Entwicklung, sodass nach einer zunächst schriftlichen Kooperation aufgrund synchroner Übertragungen via Videokonferenzen die Integration mündlicher Kommunikation ermöglicht wurde (vgl. Rösler 2014: 601). Auf der

² Zum detaillierten Überblick über die Forschung zur mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit- und Fremdsprachenunterricht auch Schoormann und Schlak 2011.

übergeordneten Ebene bilden der Ausbau der Medienkompetenzen sowie die Förderung interkultureller Kompetenzen die primären Zielsetzungen. Reflexives und erfahrungsbezogenes Lernen des Lehrens spielt dabei eine wichtige Rolle im Praktikum und wird ins Begleitseminar rückgekoppelt (s. ebd.). Studien zum Feedbackverhalten bestätigen, dass interaktionale Korrekturkompetenzen nur erfahrungsbasiert aufgebaut werden können und deren Förderung daher möglichst früh in den Ausbildungsprozess zu integrieren sei (vgl. Becker/Stude 2021: 109).

Aus den dargestellten Zielsetzungen des GEPs ist zu entnehmen, dass kein spezifischer Fokus auf der Fehlerkorrektur liegt, sondern dass diese in das gesamte Konzept zur Förderung der Sprechkompetenz integriert ist.³ Neben anderen Themen wird im Begleitseminar auch Raum gegeben, individuelle Ansätze zur Fehlerdefinition und zum Korrekturverhalten in den unterschiedlichen Phasen des Kooperationsprojektes abzugleichen und zu reflektieren. Die Phasen kann man thematisch wie folgt untergliedern: eine Kennenlernphase, eine Präsentationsphase und eine Simulationsphase bzw. Prüfungstraining. Welchen Einfluss diese unterschiedlichen Rollen- und Aufgabenprofile in den drei Phasen auf das Korrekturverhalten ausüben, wird in Kapitel 5 anhand der empirischen Daten beleuchtet.

Neben den aufgeführten Aspekten der konzeptionellen und interaktionalen Einflussfaktoren auf das Korrekturverhalten sind auch die Merkmale der digitalen Kooperation von Bedeutung. In den synchronen Phasen erfordert die Flüchtigkeit des Gesprochenen eine rasche Entscheidungsfindung, die den weiteren Ablauf des Interaktionsprozesses beeinflussen kann. Gleichzeitig erschwert das digitale Format die Einschätzung der Reaktion der korrektiven Rückmeldungen, da diese visuelle Wahrnehmung eingeschränkt ist. Bereits in früheren Begleitstudien des GEPs wurden darüber hinaus technische Faktoren herausgestellt, die sich auf die Interaktion im virtuellen Raum und somit den Lernprozess auswirken. Dazu gehören zeitliche Verzögerungen der Übermittlung ebenso wie technische Zugangsschwierigkeiten als Frustrationselemente, die die Verständigung und die Motivation des Austauschs determinieren können (vgl. Chaudhuri/Puskás 2011: 23–25). Hoshii und Schumacher (2012: 78) bieten einen Überblick über die zusammenspielenden Faktoren für die Kommunikation und auch für die Fehlerkorrektur in Videokonferenzen.

³ Würffel (2007: 200) verweist auf den folgenreichen Einfluss der Besprechung von Korrekturen zu Beginn des Semesters.

4 Fragestellungen, Forschungsdesign und Rahmenbedingungen der Studie

Unter der übergeordneten Fragestellung „Wie gehen die Studierenden in dem besonderen Setting der Online-Tutorierung intuitiv mit Fehlern in mündlichen Situationen um?“ liegt das allgemeine Ziel der Untersuchung in der Beleuchtung der Binnenperspektive der Tutorinnen und Tutoren. In diesem Beitrag steht der Einblick in das Bewusstsein über das intuitive Korrekturverhalten im Fokus. Er reiht sich dadurch in den Diskurs der Professionalisierung zukünftiger Lehrender durch reflektiertes Erfahrungslernen ein (s. dazu Würffel 2007: 199; Rösler 2014: 600).

Dabei wird der Zugang über den Begriff der mündlichen Fehlerkorrektur gewählt, der zunächst nicht explizit zwischen einer mündlich realisierten Korrektur der Fehler und der Korrektur mündlich produzierter Fehler unterscheidet, sodass die Vorannahmen der Gießener Studierenden nicht beeinflusst werden. Die hier analysierten Daten stammen aus dem GEP im Wintersemester 2018/2019, vor der pandemiebedingten Volldigitalisierung von Lehrveranstaltungen.⁴ Sie wurden in einem retrospektiven Forschungsdesign erhoben. Nach Abschluss des Semesters wurde eine Online-Befragung durchgeführt, die durch den Einsatz unterschiedlicher Antwortformate Triangulationsverfahren zur Steigerung der Ergebnisvalidität berücksichtigt. „Dabei erhobene Daten unterliegen [...] methodologischen Einschränkungen, insbesondere was die Gedächtnisleistung und Verbalisierungsfähigkeit der Befragten betrifft“ (Riemer 2016: 167). In diesem Forschungsdesign wurde allerdings bewusst auf das ungesteuerte Verhalten gesetzt. Der Forschungszweck legt demnach ein qualitatives Forschungsdesign nahe und schließt die grundlegend offene Haltung gegenüber den Ergebnissen ein. Insgesamt liegen zwölf Datensätze vor. In Anbetracht der Größe der Gruppe musste pseudonymisiert werden und eine anonyme Auswertung erfolgen (vgl. Kuckartz et al. 2009: 62). Die Daten wurden mit Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet, sodass die Ergebnisse anhand induktiv sowie deduktiv erschlossener Kategorien aufbereitet wurden (vgl. ebd.; Mayring 2015).

⁴ Die Erforschung unterschiedlicher Aspekte von Online-Unterricht ist seit dem Beginn der Pandemie enorm gestiegen (s. dazu Biebighäuser et al. 2021).

5 Ergebnisse der Studie

Als zentrales Ergebnis lässt sich herausstellen, dass die Online-Tutorinnen und -Tutoren Fehler zwar wahrnehmen und korrektive Eingriffe deutlich dem eigenen Aufgabenfeld zuweisen, Korrekturen hingegen in der Praxis nur selten umsetzen (s. Abb. 1).

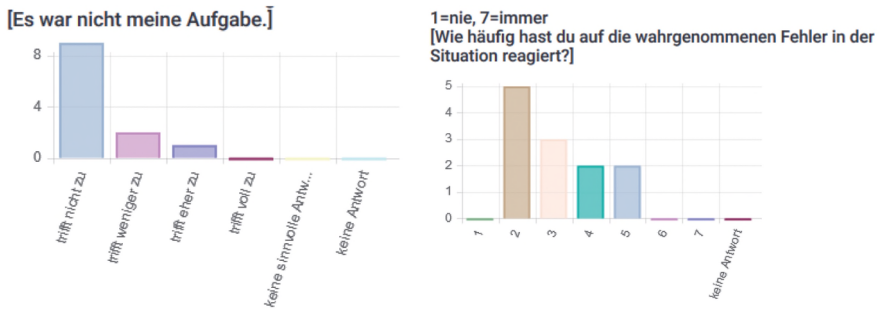


Abb. 1: Rollenparadox zwischen Korrekturverpflichtung und ausbleibenden Eingriffen in der Praxis

An dieser Stelle zeigen sich nicht nur ein Paradox zwischen der antizipierten Rolle und dem eigenen Korrekturverhalten, sondern auch deutliche Diskrepanzen zur Erwartungshaltung der Tutees. Wie Chaudhuri und Puskás (2011: 24) belegen, tragen die Rahmenbedingungen des institutionellen Kontexts mit den klar formulierten fremdsprachendidaktischen Zielsetzungen dazu bei, dass Korrekturen von Seiten der Tutees erwartet werden. Auf lernkulturelle Unterschiede in dem antizipierten Rollenverhalten und der Beziehung zueinander weisen auch Rösler und Würffel (2010: 82) hin. Ausbleibende korrektive Rückmeldungen können daher durchaus als Bruch der gegenseitigen Erwartungen antizipiert werden, wie sich auch in dieser Studie bestätigt. Im Folgenden werden detailliertere Ergebnisse unterschiedlicher Dimensionen zu ausgewählten Aspekten der mündlichen Fehlerkorrektur herangezogen.

5.1 Dimension 1: Korrekturverhalten im speziellen Rahmen des GEPs

Die erste Dimension bezieht sich auf den speziellen Rahmen des Online-Praktikums. Im Laufe des Semesters werden drei unterschiedlich gekennzeichnete Phasen durchlaufen (s. Kap. 3), die verschiedene Aufgaben und Möglichkeiten zur Rollendefinition eröffnen. Während das GEP die Möglichkeit der Rollenaushandlung zwischen „lehrender, beratender und kommunizierender Funktion“ (Rösler 2003: 209)

bieten will, lassen sich diese nicht so leicht voneinander abgrenzen, sondern befinden sich vielmehr „irgendwo auf dem Spektrum zwischen Brieffreund und Lehrer“ (ebd.: 207). Parallel zur Entwicklung der subjektiven Rollenklarheit wurde der Fehlerkorrektur aber auch im Laufe des Praktikums immer mehr Relevanz zugemessen:

T4: Ganz besonders habe ich in der PS [Prüfungssimulation] darauf geachtet, denn Verbesserungsvorschläge sollten den Tutees dabei helfen, sich für die reale Prüfung gut vorbereitet zu fühlen.

Problematisch ist hier allerdings, dass Fehlerkorrekturen erst in der letzten Phase des GEPs an Notwendigkeit und Bedeutung gewinnen – viel zu spät hingegen für die optimale Begleitung einer schrittweisen Lernprogression. Inwiefern die Tutees Rückmeldungen kurz vor der realen Prüfung noch umsetzen und automatisieren können, bleibt fraglich. Hieran wird deutlich, wie wichtig die frühzeitige Thematisierung und Auseinandersetzung mit der Fehlerwahrnehmung und -korrektur von vornherein ist. Gerade in der ungesteuerten Kennenlernphase entsteht durch die höhere Dynamik der Interaktion eine authentische Gesprächssituation, in der Korrekturen einfacher platziert werden können. Der Ausbau dieser Phase unter Einführung von Korrekturabsprachen und die gegenseitige Kommunikation der Erwartungen stellen für die Begleitung des Lernprozesses erfolgversprechende Elemente dar.

5.2 Dimension 2: Korrekturverhalten und (soziale) Interaktion

Die zweite Dimension bezieht sich auf das Verhältnis des Korrekturverhaltens zur (antizipierten) sozialen Interaktion. In der Studie konnte herausgestellt werden, dass die soziale und die inhaltliche Ebene deutlich priorisiert wurden. Die Annahmen von Würffel (2007: 203) konnten also insofern bestätigt werden, als dass der digitale Raum in diesem Fall zu einem Element wird, das sich der Beziehungsebene verpflichtet und in dem Korrekturen zunächst als störende Eingriffe wahrgenommen werden. Von T3 wird das häufig in der fremdsprachendidaktischen Diskussion (vgl. Kleppin 2016: 415) angeführte Argument genannt, den Sprachfluss nicht unterbrechen und die Lernenden nicht durch eine Korrektur demotivieren zu wollen:

T3: Man sollte nicht am Anfang der Begegnung die Fehler korrigieren [sic!], versuchen zuerst einen ersten Eindruck von der Person zu gewinnen, um ungefähr einschätzen zu können, wie sie mit der Korrektur ihrer Äußerung umgeht.

Dabei werden persönlichkeitsbezogene und lernendenorientierte Korrekturen gefordert (vgl. Schoormann/Schlak 2012: 183), wie dies hier von T3 aufgegriffen

wird. Korrekturen werden in diesem Beispiel erst dann als angebracht empfunden, wenn man die Auswirkungen einschätzen kann. Interessanterweise wurde aber selten die Option gesehen, diese Verhaltensweisen und Einstellungen kommunikativ direkt zu klären:

T3: Wenn man öfteren Kontakt mit einer Studentin/Tutee hat, kann man sich eher trauen auf Fehler zu reagieren, weil es sich mit der Zeit die Person besser einschätzen kann.

Darüber hinaus ist nicht nur die persönliche, sondern auch die kulturelle Dimension der Begegnung entscheidend. Es wird impliziert, dass verschiedene Lernkulturen aufeinandertreffen, wodurch Unsicherheiten entstehen, inwiefern Korrekturen im anderen System verankert sind:

T12: Außerdem da wir uns gegenseitig nicht gut kannten und aus völlig anderen Kulturen kamen, war der richtige Zeitpunkt und die Art und Weise der Fehlerkorrekturen schwer einzuschätzen.

Auch auf der inhaltlichen Ebene werden korrektive Unterbrechungen als Beinträchtigung empfunden, wobei andere Aufgaben wie die semantische Entschlüsselung der Lernendenaussagen sowie die Motivierung zum Sprechen in der Interaktion überhandnehmen. Angemessen erscheinen korrektive Eingriffe den Teilnehmenden ausschließlich, wenn die mündliche Interaktion aufgrund von Verständnisschwierigkeiten gefährdet ist:

T8: Mir sind sie [die Fehler] aufgefallen, ich habe aber nicht korrigiert, sondern nur Rückfragen gestellt, wenn etwas unklar geblieben ist.

Anhand der Datenauszüge lassen sich die vielseitig diskutierten Motive für ausbleibende Korrekturen konstatieren: die Aufrechterhaltung der inhaltlichen Ebene sowie die Priorisierung des Beziehungsaufbaus. Wie bei Becker und Stude (2021: 106) sind Tutorierende in der Lage, die individuellen Gegebenheiten der Lernenden zu berücksichtigen sowie intuitiv situationsangemessen und facettenreich zu interagieren.

5.3 Dimension 3: Korrekturverhalten und individuelle Aushandlungsprozesse

Hinsichtlich der gefühlten Sicherheit im Umgang mit den Fehlern ergab sich ein sehr heterogenes Bild, das deutlich von den Vorerfahrungen geprägt war und nicht zuletzt in einem unterschiedlichen Bewusstseinsgrad des Verhaltens resultierte. Dies schwankte zwischen „keine Erfahrung“ (T9), „schwierig (...) einzuschätzen, welche Fehler überhaupt (...) nennenswert sind“ (T8) bis hin zu „kei-

ne Schwierigkeiten“ (T11). Insgesamt konnte festgestellt werden: Je stärker die Rolle durch äußere Vorgaben bestimmt wird, desto höher ist das Bewusstsein der Online-Tutorierenden und desto sicherer können sie mit Fehlern umgehen.

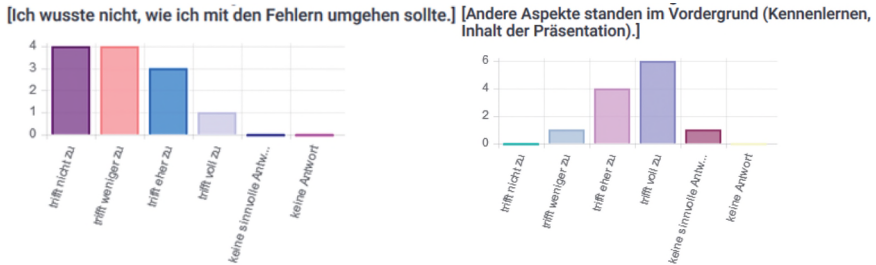


Abb. 2: Heterogene Einschätzungen der Rollensicherheit und des Aufgabenfeldes

In Abhängigkeit von den heterogenen Voraussetzungen und Vorerfahrungen bei Eintritt in das Masterstudium ergibt sich die Korrelation zu den in Abbildung 2 dargestellten unterschiedlichen Einschätzungen der subjektiv wahrgenommenen Sicherheit bezüglich des Umgangs mit Fehlern sowie der Priorisierung der antizipierten Aufgaben.

T5: Hier habe ich die Fehlerkorrektur komplett außen vor gelassen, da es hier, meiner Meinung nach, ja in erster Linie um das reine Kennenlernen ging.

Eine wichtige Rolle spielen dabei folglich die unterschiedlich wahrgenommenen äußeren Vorgaben, wie dies hier von T5 impliziert wird. Rösler und Würffel (2010: 21) weisen bereits in ihrer Untersuchung darauf hin, dass die Studierenden wenig konstruktiv mit Gestaltungsfreiheiten umgehen können, diese häufig als überfordernd wahrnehmen und präzise äußere Vorgaben präferieren. Auch ein gutes Jahrzehnt später erkennt man in den Daten dieses Bedürfnis:

[Ich hätte mir gewünscht, meine Aufgaben als Tutor in den einzelnen Phasen deutlicher zu machen.]

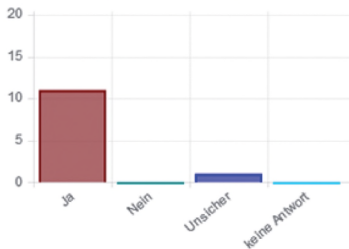


Abb. 3: Wunsch nach deutlicher Kenntlichmachung der Aufgaben

Allen Beteiligten gemein ist trotz unterschiedlicher Startbedingungen der dargestellte Wunsch nach der Aufgabenspezifikation (Abb. 3). Dieser überschneidet sich mit der Beobachtung einer zunehmenden Rollensicherheit in Abhängigkeit konkreter werdender Aufgabenstellungen. Manche Teilnehmende verfügen dabei über die bereits antrainierte Fähigkeit, fehlende externe Rollenzuschreibungen in den anfänglichen Phasen durch interne Absprachen mit ihren Tutees zu kompensieren, sodass sie sich hier selbst klare Aufgaben schaffen, um der komplexen Situation der medial vermittelten Kommunikation unter den besonderen Bedingungen der Gesprächsanlässe zu begegnen:

T2: Ich habe [...] gefragt wie sie verbessert werden möchten. Mitten drin oder am Ende, bzw. ob sie eben überhaupt korrigiert werden möchten.

Die meisten Tutorierenden entlasten ihr Tätigkeitsfeld hingegen strategisch über situative Annahmen der Konventionen, beispielsweise ihrem Gegenüber nicht ins Wort zu fallen:

T1: Zu verbessern hielt ich für keine gute Idee in dieser Situation, da es sich um eine Präsentation handelte, bei der es unangenehm ist, unterbrochen zu werden.

Die Daten zeigen, dass die Studierenden trotz unterschiedlicher Vorerfahrungen ihr Verhalten tiefgründig reflektieren können. Inhaltlich beziehen sie sich auf die wahrgenommenen Aufgaben, situative Annahmen und das Rollenverständnis. Hilfreich erweist sich bei der Gestaltung des Korrekturfreiraums insbesondere die Absprache mit den Lernenden. Nicht nur die Rollenidentifikation, sondern auch die individuelle Definition von Fehlern und Korrekturen spielen hier eine Rolle, wie T9 aufzeigt:

T9: Ich habe während der Präsentation die Fehler notiert aber auch hier habe ich keine echte Fehlerkorrektur durchgeführt. Wir sollten am Ende durch den Feedbackbogen nur Feedback geben.

In diesem Beispiel zeichnet sich ab, dass Fehlerkorrekturen als dem geforderten Feedback nicht zugehörig identifiziert wurden. Die begriffliche Beziehung zwischen Feedback und Korrekturverhalten scheint nicht deutlich zu sein, wodurch sich eine Diskrepanz zur definitorischen Grundlage des Fragebogens ergibt. Aufgrund der mangelnden Differenzierung können demnach auch nur wenig fundierte Aussagen über das Korrekturverhalten der Person getroffen werden, welches hier in dem Begriff des Feedbacks verloren geht.

5.4 Dimension 4: Korrekturverhalten und der virtuelle Raum

Die vierte Dimension bezieht sich auf die dem virtuellen Raum eigenen Voraussetzungen, welche die Fehlerkorrekturen beeinflussen.

Die schon von Chaudhuri und Puskás (2011: 23–24) beklagten technischen Determinanten der Interaktion können acht Jahre später immer noch konstatiert werden:

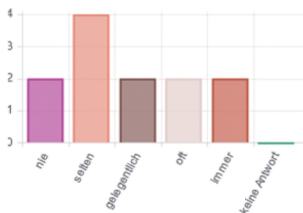
T7: Tutees aus Hong Kong mit zeitlicher Verzögerung zu korrigieren ist mehr als schwierig und nur schwer angemessen umsetzbar (...).

T4: Manchmal war es aufgrund der Technik schwierig zu sagen, ob es sich um einen Fehler gehandelt hat oder nicht.

Zeitliche Verzögerungen, technische Schwierigkeiten, die Überforderung des Servers – all dies sind Probleme, die eine simultane Kommunikation weiterhin erschweren. Daher kann die semantische Entschlüsselung schlecht übermittelter Äußerungen so viel Raum einnehmen, dass für die Fehleridentifikation und korrektive Prozesse in der Flüchtigkeit des Moments keine Möglichkeiten entstehen. Auch paralleles Wortergreifen bzw. Durcheinandersprechen sind hier ein Problem, da im digitalen Raum akustische und visuelle Reize nicht räumlich deutbar sind. Insbesondere kurze Redebeiträge können bei zeitlicher Verzögerung der Tonspur nicht unmittelbar zugeordnet werden.

Gleichzeitig ergibt sich ein großes Potenzial aus den verfügbaren Aufzeichnungen, die allerdings nur selten in Anspruch genommen und für korrektive Zwecke genutzt wurden (Abb. 4).

[Hast du die Aufzeichnungen der Online-Sitzungen zur Fehleranalyse und -korrektur genutzt?]



[Hast du die Aufzeichnungen für andere Aspekte genutzt?]

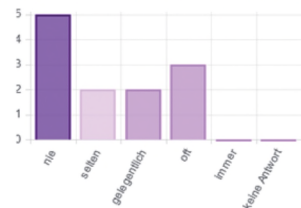


Abb. 4: Nutzung der Aufzeichnungen

Die gemeinsame Thematisierung und Analyse einzelner Ausschnitte der geführten Gespräche könnte die Nutzung des Materials zur Fehlerkorrektur mit einem gegenseitigen Peer-Feedback vereinen, wie sich dies T3 wünscht:

T3: Mir hat eine Bestätigung gefehlt, um zu erfahren, ob ich die Situation bzw. die Tutees gut einschätzen konnte und beim Korrigieren bzw. nicht Korrigieren richtig gehandelt habe.

Anhand der digitalen Möglichkeiten zur Archivierung des gesprochenen Wortes ergeben sich folglich über die herkömmlichen Möglichkeiten hinausgehende Verfahren zur Fehlerkorrektur, welche allerdings nicht intuitiv als solche wahrgenommen werden.

6 Schlussfolgerungen und Ausblick

Dieser Beitrag bietet einen allgemeinen Einblick in das intuitive Korrekturverhalten von DaF-Masterstudierenden, denen im Rahmen einer virtuellen Kooperation, dem GEP, ein erster Zugang zu Lehrerfahrungen ermöglicht wird. Die vorgestellten Daten fokussieren das erinnerte Korrekturverhalten sowie subjektive Einstellungen der Studierenden.

Die Entwicklung einer situationsangemessenen Korrekturkompetenz und die Förderung bewusster Korrekturentscheidungen in der Praxis stellen ohne Zweifel einen wichtigen Faktor der universitären Ausbildung zukünftiger Fremdsprachenlehrkräfte dar. Seit 2020 zeichnen sich aufgrund der teilweise vollständigen Verlagerung des Unterrichts in digitale Welten neue Herausforderungen ab. Diese ergeben sich nicht nur vor dem Hintergrund der Eigenheiten des virtuellen Systems, sondern auch aus der Frage nach der Berücksichtigung dessen Möglichkeiten. Neben dem vereinfachten Einbezug der Schriftlichkeit (z.B. über die Chat-Funktion) ermöglicht die Archivierbarkeit des gesprochenen Wortes durch Aufzeichnungen neuartige korrektive Prozesse, welche unter anderem für Peer-Korrekturen oder die Auseinandersetzung mit eigenen Sprachproduktionen produktiv gemacht werden können (vgl. Cerezo 2021: 512). Insbesondere Überlegungen zu Regeln des digitalen Unterrichts stellen sich als wesentlich für die Interaktion heraus, welche mit einer geordneten Gesprächsorganisation einhergehen, um Fehler überhaupt identifizieren und korrigieren zu können. Nicht zuletzt verändert dieser ungemein die unterrichtlichen Interaktionen, an die auch Fehlerkorrekturen angepasst werden müssen.

Resümierend lassen sich drei wichtige Erkenntnisse für die mündliche Fehlerkorrektur im digitalen Raum ableiten:

- Empfehlenswert sind Korrekturabsprachen mit dem Kurs, wenn möglich mit den einzelnen Lernenden.
- Zur optimalen Steuerung des Lernprozesses sollte den Lernenden ihre eigene Erwartungshaltung bewusst gemacht und kommuniziert werden, sodass transparente Rahmenbedingungen geschaffen werden.

- Durch den Wegfall natürlicher, informeller Gesprächsanlässe müssen Interaktionen im virtuellen Raum bewusst initiiert werden. Die soziale Ebene und das Kennenlernen der Persönlichkeit sollten demnach auch bei größeren Gruppen nicht vernachlässigt werden.

Nicht zuletzt wird im Projekt das breite Aufgabenspektrum der Lehrpersonen verdichtet abgedeckt, sodass die Herausforderungen des angesprochenen Rollenspiags sowie des situativen Umgangs mit Fehlerkorrekturen durchaus jenen des Unterrichts in größeren Gruppen nahekommen, ob in digitalen oder analogen Formaten. Da die Studie vor Krisenzeiten durchgeführt wurde, als virtuelle Lehrformate noch nicht zur Normalität gehörten, wurden die vorgestellten Daten beiläufig vor dem Hintergrund der Eigenheiten des digitalen Formats untersucht. Dies kann daher nicht mit die Pandemie begleitenden Studien verglichen werden, welche systematische Daten zu konkreten Fragestellungen der digitalen Lehre aufarbeiten. Dennoch sollte hervorgehoben werden, dass das GEP auf einem seit nunmehr zwanzig Jahren bestehenden Blended-Learning-Konzept basiert, welches permanenter Weiterentwicklung unterzogen wurde. Sei es die Adaption von Erfahrungswerten, von Erkenntnissen aus qualitativen Begleitstudien oder aufgrund medialer Veränderungen. Auf dieser Grundlage bietet es gleichzeitig eine fundierte Basis für unterrichtliche Prozesse, die der Aufmerksamkeit bedürfen.

Literaturverzeichnis

- Becker, Tabea; Stude, Juliane (2021): „Feedbackverhalten von LehrnovizInnen im Sprachförderunterricht für neu Zugewanderte“. In: *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* 1 (1), 95–114. DOI: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2021.1.8419>.
- Biebighäuser, Katrin; Falk, Simon; Feick, Diana; Schart, Michael (Hrsg.) (2021): „DaF-Unterricht im virtuellen Raum“. Themenheft. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 48 (5).
- Cerezo, Luis (2021): „Corrective Feedback in Computer-Mediated versus Face-to-Face Environments“. In: Nassaji, Hossein; Kartchava, Eva (Hrsg.): *The Cambridge handbook of corrective feedback in second language learning and teaching*, 494–519. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781108589789>.
- Chaudhuri, Tushar; Puskás, Csilla (2011): „Interkulturelle Lernaktivitäten im Zeitalter des Web 2.0: Erkenntnisse eines telekollaborativen Projektes zwischen der Hong Kong Baptist University und der Justus-Liebig-Universität Gießen“. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 38 (1), 3–25.
- Großmann, Uta; Thielmann, Winfried (2019): „Differenzierte Sprachstandsermittlung und -förderung von DaZ-Schülern während des Unterrichtsgeschehens: Das Sprach-Können im Fokus der Bewertung“. In: Störl, Kerstin (Hrsg.): *Migration und Interkulturalität: Theorien – Methoden – Praxisbezüge*. Berlin: Peter Lang, 160–185.

- Hoshii, Makiko; Schumacher, Nicole (2012): „Kommunikation und Fehlerkorrektur in Videokonferenzen“. In: *Fremdsprachen und Hochschulen* 85, 53–82.
- Kleppin, Karin (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt.
- Kleppin, Karin (2009): „Zum Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht“. In: Jung, Udo O.H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 64–70.
- Kleppin, Karin (2016): „Prozesse mündlicher Fehlerkorrektur“. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 412–416.
- Kuckartz, Udo; Ebert, Thomas; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus (2009): *Evaluation online: Internet-gestützte Befragung in der Praxis*. Wiesbaden: VS.
- Legutke, Michael; Rotberg, Sabine (2018): „Deutsch Lehren Lernen (DLL) – das weltweite Fort- und Weiterbildungsangebot des Goethe-Instituts“. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 45 (5), 605–634. DOI: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0082>.
- Lochtmann, Katja (2003): „Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht“. In: *GFL* 3. Online: <http://www.gfl-journal.de/3-2003/lochtman.pdf> (01.07.2021).
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Oliver, Rhonda; Adams, Rebeca (2021): „Oral Corrective Feedback“. In: Nassaji, Hossein; Kartchava, Eva (Hrsg.): *The Cambridge handbook of corrective feedback in second language learning and teaching*, 187–206. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781108589789>.
- Riemer, Claudia (2016): „Befragung“. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael; Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, 155–173.
- Rösler, Dietmar (2003): „Das Gießener Elektronische Praktikum (GEP) als Beispiel für die Verzahnung von Praxiserfahrung und systematischen Bestandteilen der Lehrerbildung“. In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrer-ausbildung*. Tübingen: Narr, 206–211.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Rösler, Dietmar (2014): „Medialer Wandel, didaktische Konstanz? Zur Entwicklung von Online-Kooperationen am Beispiel der DaF-Studiengänge der Universität Gießen“. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 41 (6), 595–607.
- Rösler, Dietmar; Würffel, Nicola (2010): *Online-Tutoren: Kompetenzen und Ausbildung*. Tübingen: Narr.
- Schoormann, Matthias; Schlak, Torsten (2011): „Hilfreich oder ohne praktischen Nutzen? – Die Forschung zur mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit- und Fremdsprachenunterricht“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 22 (1), 43–84.
- Schoormann, Matthias; Schlak, Torsten (2012): „Sollte korrekatives Feedback ‚maßgeschneidert‘ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17 (2), 172–190.
- Spillner, Bernd (2006): „Was der Fremdsprachenunterricht von der Fehleranalyse erwarten darf“. In: Jung, Udo O.H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 548–555.
- Würffel, Nicola (2007): „Wie macht man Studierende zu erfolgreichen Online-Tutoren? (Steuerungs-)Erfahrungen einer Dozentin im elektronischen Praktikum“. In: Schneider, Susanne; Würffel, Nicola (Hrsg.): *Kooperation und Steuerung: Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr, 197–219.

Biographische Angaben

Angelique Hertzell

hat an der Universität Gießen das Erste Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien sowie einen Masterabschluss mit dem Hauptfach DaF erworben. Aktuell arbeitet sie als DAAD-Sprachassistentin an der University of Malta. Neben ihrer zusätzlichen Position als Lehrbeauftragte am Akademischen Auslandsamt der Justus-Liebig-Universität wirkte sie in am Zentrum für Medien und Interaktivität angesiedelten Forschungsprojekten mit. Ihre Forschungsinteressen liegen in medien- und sprachdidaktischen Fragestellungen.

Tamara Zeyer

ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Digitale Medien beim Deutscherwerb von studieninteressierten Geflüchteten“ am Zentrum für Medien und Interaktivität der Universität Gießen tätig. 2017 hat sie zum Thema „Grammatiklernen interaktiv“ am Institut für Germanistik der Universität Gießen promoviert. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht und mit digitalen Medien, Mediennutzung fürs Fremdsprachenlernen, Lehrmaterialanalyse sowie Lehrkräfteprofessionalisierung.