



Pädagogische Hochschule Freiburg
Université des Sciences de l'Éducation · University of Education



**UNIVERSIDAD[®]
DE ANTIOQUIA**

**Die positive Wirkung nonverbal unterstützter Fehlerkorrektur
auf das Lernenden-Uptake im DaF-Unterricht**

Stefanie Hoppe

CE 340547

Matrikel-Nr. 1626790

Universidad de Antioquia

Facultad de Comunicaciones y Filología

Maestría en Lingüística

Medellin

2024

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts:

Deutsch als Zweit-
und Fremdsprache

Magister:

Linguística Línea Alemán
como Lengua Extranjera

Pädagogische Hochschule Freiburg

Fakultät für Kultur- und
Sozialwissenschaften

Universidad de Antioquía

Facultad de Comunicaciones y
Filología

Titel: Die positive Wirkung nonverbal unterstützter Fehlerkorrektur auf das Lernenden-Uptake im DaF-Unterricht

Vorgelegt von: Stefanie Hoppe
Birkwäldle 5
79299 Wittnau
stefanie.hoppe@udea.edu.co

Betreuerin: Kristina Müller

1. Gutachter/in: XXX

2. Gutachter/in: Simone Amorocho

Vorgelegt am: 28.02.2024

Abstract

Der folgende Beitrag setzt sich mit der Frage auseinander, wie nonverbale Zeichen, im Zusammenhang mit mündlichen Fehlerkorrekturen, einen positiven Einfluss auf das erfolgreiche Uptake haben. Der Fokus liegt nicht ausschließlich auf der Analyse der Fehlerarten, dem Korrekturtyp oder dem Uptake. Es wird zudem untersucht, welche nonverbalen Zeichen von den Lehrkräften benutzt werden und ob diese zum Erfolg führen. Hierzu wird zunächst eine kurze Übersicht über wesentliche theoretische Aspekte gegeben, gefolgt von der Vorstellung der qualitativen Forschungsmethode und den Ergebnissen einer videobasierten Beobachtung verschiedener Lehrkräfte im Kontext DaF (Deutsch als Fremdsprache) in Kolumbien. Zum Schluss werden, basierend auf den ausgewerteten Forschungsdaten zur nonverbal unterstützten Fehlerkorrektur, Empfehlungen für den DaF-Unterricht formuliert.

Schlagwörter: mündliche Fehlerkorrektur, Feedback, Uptake, nonverbale Kommunikation, Erwachsenenbildung, Kolumbien

Resumen

El siguiente artículo aborda el problema de cómo algunos signos no verbales, relacionados con la corrección de errores orales, tienen una influencia positiva en la asimilación exitosa de aprendizajes. No se trata exclusivamente de analizar los tipos de errores, el tipo de corrección o la asimilación, se examina también qué signos no verbales utilizan los profesores y si éstos conducen al éxito. Para ello, se hace un breve repaso de los aspectos teóricos fundamentales relacionados al problema y posteriormente una descripción del método de investigación cualitativa y la presentación de los resultados obtenidos a partir de la observación y análisis de registros en vídeo de varios profesores en el contexto del DaF (Enseñanza del alemán como lengua extranjera) en Colombia. Por último, se proponen recomendaciones para las clases de DaF con base en los datos y resultados de la investigación sobre la corrección de errores con apoyo no verbal.

Palabras claves: corrección de errores orales, Uptake, comunicación no verbal, educación de adultos, Colombia

Abstract

The following article deals with the question of, how non-verbal signs in connection with oral error corrections have a positive influence on successful uptake. The focus here is not exclusively on analyzing the types of errors, the type of correction, or the uptake. It also examines which non-verbal signs are used by the teachers and whether these lead to success. To this end, a brief overview of key theoretical aspects is given, followed by a presentation of the qualitative research method and the results of a video-based observation of various teachers in the context of DaF (German as a foreign language) in Colombia. Finally, based on the evaluated research data on non-verbally supported error correction, recommendations for the DaF classroom are proposed.

Keywords: oral error correction, uptake, nonverbal communication, adult education, Colombia

Inhaltsverzeichnis

1.	Thematische Einführung und Problemstellung	1
2.	Theoretische Grundbegriffe	3
2.1	Fehlerdefinitionen im Wandel der Zeit	4
2.2	Fehlerkriterien	6
2.3	Fehlertypisierung	7
2.4	Gründe für Fehler	8
2.5	Mündliche Korrekturtypen	10
2.6	Nonverbal unterstützte Fehlerkorrektur	12
2.7	Fehlerkorrektur und Lernenden-Uptake	15
2.8	Fazit der theoretischen Grundbegriffe	16
3.	Forschungsstand	18
3.1	Frühere relevante Studien (1995-2005)	19
3.2	Aktuelle Studien (2002-2022)	21
3.2.1	Vergleichende Länderstudien	22
3.2.2	Vergleichende Studien <i>Recast</i> versus <i>Prompts</i>	23
3.2.3	Studien im Zusammenhang mit nonverbaler Kommunikation und mündlicher Fehlerkorrektur	27
3.3	Fazit Forschungsstand	33
4.	Forschungsfragen	34
5.	Methodischer Teil	35
5.1	Forschungsmethode	36
5.2	Videobeobachtung	38
5.3	Auswahl der Probanden mittels Umfrage	41
5.4	Erhebung der Daten	45
5.5	Datenaufbereitung	48
5.6	Ergebnisse der Datenanalyse	50
5.7	Analyse der Ergebnisse	57
6.	Diskussion	61
6.1	Empfehlungen für Lehrkräfte	64
6.2	Ausblick	66
	Literaturverzeichnis	68

Anhänge.....	I
Eidesstattliche Erklärung	XXX

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 <i>Klassifizierung und Ursachen für Fehler</i>	9
Abbildung 2 <i>Fehlerkorrekturtypen.....</i>	11
Abbildung 3 <i>Nonverbale Kommunikationsarten.....</i>	13
Abbildung 4 <i>Wirkung der nonverbal-unterstützten Fehlerkorrektur auf das Lernenden-Uptake.....</i>	17
Abbildung 5 <i>Effekt des Recasts mit und ohne nonverbale Zeichen.....</i>	30
Abbildung 6 <i>Korrekturform und Anwendung mit oder ohne nonverbale Zeichen.....</i>	41
Abbildung 7 <i>Frage 2: Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht?</i>	43
Abbildung 8 <i>Frage 3: Seit wann benutzen Sie nonverbale Fehlerkorrektur?</i>	43
Abbildung 9 <i>Frage 4: In welchen Niveaus benutzen Sie nonverbale Fehlerkorrektur?</i>	44
Abbildung 10 <i>Frage 5: Bei welchen Fehlertypen benutzen Sie nonverbale Fehlerkorrektur?</i>	44
Abbildung 11 <i>Kamerawinkel Beispiel.....</i>	47
Abbildung 12 <i>Untersuchte Kategorien der Studie</i>	51
Abbildung 13 <i>Anzahl der Fehlerkorrekturzeichen (Fehlerkorrekturtypen).....</i>	52
Abbildung 14 <i>Anzahl der Fehlerkorrekturzeichen (Uptake).....</i>	53
Abbildung 15 <i>Anzahl der Fehlertypen</i>	53
Abbildung 16 <i>Fingergeste für Satzposition.....</i>	55
Abbildung 17 <i>Fingergeste für das Verb laufen.....</i>	55
Abbildung 18 <i>Handgeste einer Lehrkraft, die auf die Tafel zeigt.....</i>	56

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 <i>Häufigkeit des Uptake bei Fehlerkorrektur ohne, mit oder reine nonverbalen Zeichen</i>	32
Tabelle 2 <i>Beispiel Beobachtungsbogen</i>	49
Tabelle 3 <i>Fehlerkorrektur und Uptake</i>	57

1. Thematische Einführung und Problemstellung

Menschliche Kommunikation findet nicht nur über Sprache statt, sondern ist auch geprägt durch eine Reihe nonverbaler Zeichen. Auch im Fremdsprachenunterricht helfen sie uns bei der Verständigung. Dennoch wird nonverbale Kommunikation bisher in der Fremdsprachenforschung kaum beachtet. Mit dieser Arbeit soll gezeigt werden, dass dem Thema mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. Aus diesem Grund beschäftigt sich das vorliegende Forschungsprojekt mit der nonverbal unterstützten Fehlerkorrektur¹ im DaF-Unterricht und strebt an, mehr über die positive Wirkung auf das Uptake² herauszufinden.

Das Phänomen der Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht, sei es im mündlichen oder schriftlichen Bereich, ist ein durchaus gut erforschtes Gebiet in der Fremdsprachenforschung (vgl. Lyster & Ranta, 1997; Lyster, 1998; Lyster et al., 2013). Allerdings widersprechen sich die aus den empirischen Untersuchungen abgeleiteten Handlungsempfehlungen häufig und es gibt keinen Konsens darüber, wann, wie, ob und mit welcher Korrekturform eine mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Bereich oder allgemein im Fremdsprachenunterricht zu einem Erfolg führt (vgl. Schoormann & Schlak, 2011a, 2011b; Schlak & Schoormann, 2012a, 2012b).

Durch Metaanalysen, wie die von Schoormann & Schlak (2011a) und Lyster et al. (2013), konnte bereits ein umfassendes Bild der Forschungslandschaft skizziert werden. Und „wenn die Forschung zu einer sicheren Erkenntnis geführt hat, dann ist es die, dass es sich bei der mündlichen Fehlerkorrektur um ein äußerst komplexes Phänomen handelt“ (Schoormann & Schlak, 2011a, S. 44). Doch von dieser Komplexität sollten sich Forschende nicht entmutigen lassen, sondern sie als Chance betrachten und Motivation für weitere Studien daraus schöpfen, dass „sich die Teile sukzessive zu einem Ganzen zusammen[fügen] und nach und nach ... das Bild des Objekts deutlicher erkennbar“ wird (ebd. S. 72).

¹ Der Begriff *nonverbal unterstützte Fehlerkorrektur* bezeichnet hier eine mündliche Fehlerkorrekturform, die durch nonverbale Zeichen der Lehrkraft unterstützt wird. Eine detailliertere Definition erfolgt im Kapitel 2.6.

² Uptake bedeutet laut Lyster und Ranta (1997) jegliche Reaktionsform auf eine Korrektur seitens des Lernenden (siehe Kapitel 2.6)

Diese Forschungsarbeit beschäftigt sich mit einem untergeordneten Teilgebiet innerhalb der mündlichen Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht und beschränkt seine Zielsetzung ausschließlich auf dieses. Im Zentrum der vorliegenden Forschung steht eine Untersuchung der nonverbal unterstützten Fehlerkorrektur im Zusammenhang mit dem Lernenden-Uptake, welches als Indiz für einen kurzzeitigen Spracherwerb (vgl. Henrici 1995) angesehen wird. Das erfolgreiche Lernenden-Uptake kennzeichnet sich in dieser Arbeit durch eine erfolgreiche Selbstkorrektur seitens der Lernenden unabhängig von der Form der mündlichen Fehlerkorrektur oder der Anzahl der bereits erfolgten Korrekturen. Als Fehlerkorrektursequenzen werden Interaktionen im DaF-Unterricht untersucht, die aus mindestens zwei *Turns*³ bestehen: Der fehlerhaften Aussage einer/eines Lernenden und der Korrekturhandlung der Lehrkraft. Unter Fehler⁴ wird „ganz allgemein eine Abweichung von einer zielsprachlichen Norm verstanden, d.h. eine sprachliche Produktion, die von der Mehrheit der Erstsprachler als falsch empfunden würde“ (Schoormann & Schlak, 2011b, S. 78).

Die Forschungsfrage dieser Arbeit, die sich aus der Beschäftigung mit der Literatur, der Forschung und dem Ermitteln der Forschungslücke ergibt lautet: *Wie wirkt sich die nonverbal unterstützte Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht auf das Lernenden-Uptake aus?* Sie möchte mit den Ergebnissen primär Aussagen über die Wirkung der nonverbal unterstützten Korrektur treffen und daraus Anregungen für DaF-Lehrkräfte ableiten und diese als Ergänzung der vorhandenen Fehlerkorrekturpraktiken anbieten. Es geht hauptsächlich darum, die Vorteile der nonverbal unterstützten Fehlerkorrektur, wie beispielsweise die Nicht-Unterbrechung des Redeflusses des Lernenden beim gleichzeitigen Hinweis auf fehlerhafte mündliche Aussagen, aufzuzeigen und dadurch Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte zu erarbeiten.

Das Vorgehen der quantitativ angelegten Studie orientiert sich an bisher vorliegenden Untersuchungen (Moreno & Mavrou (2020), Wang & Loewen (2016)) in diesem Forschungszweig. Die erste Phase der Datenerhebung besteht aus einer umfangreichen videografischen Erfassung von ungesteuerten DaF-Unterrichtseinheiten im

³ *Turns* definieren sich durch „das, was ein Individuum tut und sagt, während es an der Reihe ist“ (Goffmann, 1974, S. 201).

⁴ Eine genauere Betrachtung des Fehler-Begriffs findet in den Kapiteln 2.1 bis 2.4 statt.

Erwachsenenbildungsbereich an verschiedenen kolumbianischen Universitäten und privaten DaF-Institutionen. Die Untersuchung erfolgte etisch, da sich die forschende Person von außen mehreren unbekanntem Lernendengruppen durch Beobachtung näherte und in das Unterrichtsgeschehen nicht eingriff. Die Lehrkräfte wurden durch eine Vorabumfrage ausgewählt und über das Forschungsziel informiert. Die dadurch gewonnenen Rohdaten konnten durch Bereinigung und mithilfe von Datenverarbeitungsprogrammen in der 2. Phase in quantitative Daten umgewandelt und ausgewertet werden. Die weitgehend deduktive Herangehensweise bei diesem Prozess führte zu Vergleichsdaten, die mit vorhandenen Studien in diesem Bereich kontrastiert werden konnten und auf diese Weise zu einer Erweiterung der Erkenntnisse in der Forschungslücke der nonverbalen Zeichen in der mündlichen Fehlerkorrektur führte.

In den folgenden Kapiteln wird zuerst auf den theoretischen Hintergrund (Kapitel 2) der Fragestellung eingegangen. Danach werden im Forschungsstand (Kapitel 3) die aktuellen Ergebnisse und Hinweise im Zusammenhang mit dem Thema dargestellt und die Fragestellung (Kapitel 4) abgeleitet. Im Forschungsdesign (Kapitel 5) werden die Methoden und Instrumente der durchgeführten Forschung vorgestellt und es kommt zur Auswertung der Ergebnisse der erhobenen Daten. Am Ende der Arbeit befindet sich eine Diskussion (Kapitel 6) mit einigen Empfehlungen für Lehrkräfte (Kapitel 6.1) und einem Ausblick auf zukünftige Forschungsansätze (Kapitel 6.2).

2. Theoretische Grundbegriffe

Die im Folgenden dargestellten theoretischen Grundbegriffe und Hintergründe dienen einerseits zur Verortung des Forschungsgegenstandes, andererseits zum Heranziehen bereits vorliegender Begriffsdefinitionen. Des Weiteren gibt es eine kurze forschungsgeschichtliche Einführung in die Betrachtung des Phänomens des Fehlers und seiner Korrektur im Fremdsprachenunterrichtsgeschehen. Durch die Typisierung der Fehler und die Darstellung der Fehlerkriterien wird angestrebt, relevante Aspekte für die vorliegende Arbeit zu beleuchten und auf ihre Relevanz beim komplexen Prozess der mündlichen Fehlerkorrektur hinzuweisen. Auch die Gründe für die auftretenden Fehler im Fremdsprachenunterricht

spielen dabei eine zentrale Rolle und sollen im Folgenden aufgezeigt werden. Im letzten Teil des Kapitels der Grundbegriffe wird auf die genauen Definitionen der Korrekturformen eingegangen sowie ein besonderes Augenmerk auf die bisher nur wenig erforschte nonverbal unterstützte Fehlerkorrektur gelegt.

2.1 Fehlerdefinitionen im Wandel der Zeit

Bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts galt der Fehler als linguistische Regelübertretung, der Einhalt geboten werden musste und dessen Auftreten als Zeichen des Nicht-Verstehens grammatikalischer Regeln, mangelnden Wortschatzes oder schlichter Unaufmerksamkeit gegenüber der Lehrkraft interpretiert wurde. Im Zuge der kommunikativ-pragmatischen Wende in den Sprachwissenschaften ab Anfang der 70er Jahre und der zunehmenden empirischen Forschung, erstmals auch im Bereich der Fehlerkorrektur, änderte sich jedoch die Einstellung zum Fehler per se und seiner Korrektur im Fremdsprachenunterricht.

In der Erörterung von Pawlowska (2010) zum Thema Fehlerkorrektur stellt die Wissenschaftlerin fest, dass die Definition in den 70er Jahren hauptsächlich auf den Regelverstoß gegen die sprachliche Richtigkeit oder die linguistische Norm abzielten (Pawlowska, 2010, S. 167f). In Bezug auf Kaspar (1975) wird klargestellt, dass es sich bei linguistischen Normen auch immer um soziale Normen handelt. Dies hat zur Folge, dass ein Verstoß „als Indiz dafür gewertet wird, dass der einzelne das Wertesystem der Gruppe nicht teilt“ (Pawlowska, 2010, S. 167). Huneke & Steining (2005) weisen in Bezug auf Kaspar (1975) außerdem darauf hin, „dass spontane Intuition und Orientierung nur an systemlinguistischen Normen dabei nicht ausreichen. Vielmehr müssen auch pragmatische Gesichtspunkte und der curriculare Rahmen konsequent einbezogen werden“ (Huneke & Steining, 2005).

Bisher kann festgestellt werden, dass Fehler primär als „Abweichung vom Sprachsystem, d. h. ein Verstoß gegen das Regelsystem einer Sprache ... sowie gegen eine sprachliche Norm“ (Kleppin, 2010, S. 1062) zu definieren sind. Problematisch ist hierbei die Frage der Definition der Bezugsquelle *Sprachsystem* bzw. *linguistische Norm*. Rösler (2012) bringt jedoch diesbezüglich ein, dass sich sprachliche Normen verändern können. Nach Röslers Ansicht finden durch den Sprachwandel konstante Veränderungen in der Sprache statt.

Beispielsweise gelten heutzutage andere linguistische Normen in Bezug auf die Grußformeln in Briefen oder formellen Anschreiben. Dies kann dazu führen, dass es bei Lernenden zu einem „unbewusster Verstoß gegen die linguistische Norm“ (Rösler, 2012, S.152) kommt, da diese sich zu dem jeweiligen Zeitpunkt der korrektiven Handlung gewandelt hat.

Weiterhin wichtig in diesem Zusammenhang sind linguistisch unabhängige Themen wie Verständlichkeit, (kulturelle) Situationsangemessenheit, unterrichtsabhängige Kriterien (z. B. Lehrwerke, Vorgaben der Lehrkraft) und auf flexible Lerner bezogene Kriterien (Lernstand, Schwierigkeiten einzelner Lernenden) (Kleppin, 2010, S. 1062f). Das bedeutet zum Beispiel, dass ein Verstoß gegen sozio-kulturelle Normen vorliegt, also gegen vorliegende Höflichkeitsformen, etwa die korrekte Anwendung von Registern (du oder Sie) im Deutschen.

In den neueren Tendenzen der theoretischen Betrachtung der mündlichen Fehlerkorrektur sowie in Forschungsansätzen zum Thema ist bereits ein Wandel zu erkennen. Seit den 2000er Jahren wird der Blick nun mehr auf die Fremdsprachenerwerbsentwicklung geworfen, anstatt ausschließlich auf die Lehrendenseite. Vom Auszählen der Fehlerarten, der Häufigkeit oder des Zeitpunkts der Korrektur geht man nun allgemein dazu über, die Lernendenseite zu betrachten. Es werden neue Fragen gestellt: Wie fühlen sich Lernende durch die mündliche Fehlerkorrektur? Was wünschen sie sich? Welche Korrekturformen wirken sich positiv auf das Lerner-Uptake⁵ und den Erwerb aus? Was sagen die Fehler über den Lernprozess aus (vgl. Schoormann & Schlak, 2011a, S. 67f.)?

Der Fehler, unabhängig davon auf welcher Sprachebene er angesiedelt ist, reflektiert durch seine Abweichung vom vorliegenden Regelsystem den aktuellen Lernstand des/der einzelnen Fremdsprachenlernenden in seiner mündlichen Performance im Unterricht. Erst durch die Bewusstmachung dieser Differenz zu einer linguistischen Norm hat der/die Lernende die Möglichkeit zur Reflektion derselbigen. Im Idealfall entsteht die Chance auf eine Erweiterung des L2-Wissens.

⁵ Nach Lyster & Ranta definiert sich für diese Arbeit der Begriff Uptake wie folgt: „If there is uptake, then the student’s initially erroneous utterance is either repaired or continues to need repair in some way. The feedback types least likely to lead to uptake were the recast, which resulted in uptake“ (Lyster & Ranta, 1997, S. 45).

2.2 Fehlerkriterien

„Fremdsprachenlehrkräfte korrigieren Sprachfehler“ (Lochtman, 2003, S. 1). Bei diesen durchgeführten Korrekturen steht im Allgemeinen die sprachliche Richtigkeit im Vordergrund. Obwohl es nicht nur eine allgemeingültige linguistische Norm gibt und durch den Sprachwandel eine stetige Veränderung der deutschen Sprache stattfindet, sollten „[t]rotz der Normunsicherheit ... Fehler als Normabweichung identifiziert werden“ (Chlosta et al., 2008, S. 265). Hierzu zählen morpho-syntaktische Fehler, also Fehler in der Morphologie, beispielsweise Wortbildungs- und Formenlehreverstöße oder Syntaxabweichungen wie die Missachtung der Reihenfolge der Satzglieder oder der Satzstellung. Weiterhin kann man lexiko-semantische Fehler kategorisieren, wie den Gebrauch eines falschen Wortes oder einer falschen Wortbedeutung beim Sprechen. Hierbei sollte die Lehrkraft immer darauf achten, über welche Strukturen, Regeln und Wortschatz der/die Lernende in seinem/ihrem aktuellen Lernstand gerade verfügt bzw. verfügen sollte.

Eine weitere Kategorie sind Verstöße gegen pragmatische Normen. Der Gebrauch des falschen Registers ist ein möglicher Fehler. Register beziehen sich laut GER „auf systematische Unterschiede zwischen Varietäten einer Sprache, die in verschiedenen Kontexten verwendet werden“ (Europarat, 2001, S.120). Es werden stufenweise unterschiedliche Register definiert von formelhaft, formell, neutral, informell, freundschaftlich bis zu sehr vertraut (ebd.). In diesem Zusammenhang spielt auch die soziolinguistische Angemessenheit eine Rolle. Die Lernenden sollten je nach Niveau lernen, diese zu erkennen und zu unterscheiden. Der Fokus liegt hierbei auf der Differenzierung von unterschiedlichen sozialen Schichten, regionaler oder nationaler Herkunft, ethnischer Zugehörigkeit oder Berufszugehörigkeit (ebd.). In diesem Kontext ist auch die Fehlerkorrektur von Bedeutung und im Besonderen die Erläuterung der unterschiedlichen Anwendung von sprachlichen Registern sowie die Klärung von Varietäten in der deutschen Sprache und nicht nur die reine Korrektur.

Unabhängig von der sprachlichen Korrektheit und der Angemessenheit des Gesagten gibt es ein weiteres Kriterium, das ausschließlich auf den Grad der Kommunikationsbeeinträchtigung eingeht. Beim Kriterium der Verständlichkeit geht es darum, „ob ein Fehler die Kommunikation behindert oder nicht“ (Kleppin, 2010, S. 1062).

Wird die Aussage des Lernenden im Kontext der Situation verstanden, kann theoretisch von einer Fehlerkorrektur abgesehen werden. Dies gilt jedoch ebenso für das Gegenteil. Wenn ein scheinbar kleiner Fehler die Verständlichkeit der Aussage derart unverständlich macht, sollte der Fehler korrigiert werden. In diesem Bereich sind vor allem auch phonetische/phonologische Fehler relevant, da sie trotz grammatikalisch-korrekter Strukturen zu einem Nicht-Verstehen der Aussage führen können. Auch in den Richtlinien zur Bewertung von mündlichen Aussagen in Goethe-Prüfungen spielt das Kriterium des Verständnisses eine relevante Rolle. So gibt es in den Bewertungskriterien der B1-Prüfung unter dem Punkt *Beherrschung* eine Skala, die von „Vereinzelte Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis nicht“ (Goethe-Institut e.V., 2015, S. 46) bis zu „Äußerung größtenteils unverständlich“ (ebd.) die Vergabe der Punkte regelt.

Als letztes Kriterium sollen noch die unterrichtsabhängigen Kriterien (vgl. Kleppin, 2010, S. 1062) ergänzt werden. Diese werden durch Vorgaben der Institutionen, der Lehrenden und nicht zuletzt durch die Lehrwerke, mit dem in den meisten fremdsprachlichen Unterrichten gearbeitet wird, festgelegt. „Ein Fehler ist demnach dann existent, wenn gegen diese Norm verstoßen wird und der Lehrer dies bemerkt“ (ebd.). Diese unterrichtsabhängige Norm gilt es ebenfalls zu beachten und zu korrigieren.

2.3 Fehlertypisierung

Basierend auf der theoretischen Auseinandersetzung Corders (1967) mit den Fehlertypen stellt dieser grundlegend zwei Arten feststellen. *Error* und *mistakes* (oder auch Kompetenz- und Performanzfehler) definieren sich über den Wissensstand des Lernenden. Unter einem Kompetenzfehler versteht Corder (1967) eine noch nicht bekannte (oder nicht verstandene) Struktur, die der/die Lernende nicht wissen kann, während es sich bei Performanzfehlern um sogenannte Flüchtighkeitsfehler handelt. Corder (1967) kommt daher zu dem Schluss: „Mistakes are of no significance to the process of language learning“ (Corder, 1967, S. 167). Wichtiger sind daher die errors, denen es Beachtung zu schenken gilt, gerade wenn es um ein Miss- oder Nichtverstehen von grammatikalischen Regeln oder anderen sprachlichen Phänomenen geht.

Edge (1998) entwickelt diesen Ansatz weiter und unterteilt ihn in drei Fehlertypen: *slips, errors und attempts* (Ausrutscher, Irrtümer und Versuche). Beim Ausrutscher ist der/die Lernende selbst dazu in der Lage seinen/ihren Fehler zu korrigieren und benötigt nur den Hinweis einer anderen Person. *Errors* werden ähnlich definiert wie bei Corders (1967) mit dem Unterschied, dass die Lehrkraft bereits von diesem Wissen beim Lernenden ausgeht. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass der/die Lernende den Fehler nicht selbst korrigieren kann, da er/sie in diesem Moment nicht über das Wissen verfügt. Die Gründe dafür liegen im Bereich des Vergessens oder des Falschverstehens eines fremdsprachlichen Phänomens. Die Versuche (*attempts*) liegen im Gegensatz dazu im Bereich des Nichtwissens aufgrund von Unwissenheit, wie einem Thema, das noch nicht behandelt wurde. „Solche obligatorischen ‘Entwicklungsfehler’ lassen sich ... in bestimmten Spracherwerbsphasen nachweisen“ (Chlosta et al., 2008, S.268) und können aus diesem Grund auch von den Lernenden (noch) nicht selbst korrigiert werden (Kleppin, 2010, S. 1063).

2.4 Gründe für Fehler

Die Gründe für einen Verstoß gegen linguistische Normen sind vielfältig. Zu den häufigsten auftretenden Fehler zählen interlinguale und intralinguale Interferenzfehler, die ihren Ursprung in der Erstsprache (L1) des/der Lernenden oder einer anderen bereits erworbenen Sprache (L2) haben.

Interlinguale Interferenzfehler sind beispielsweise Übertragungsfehler im lexikalischen Bereich (z. B. *No one can reach him the water - Niemand kann ihm das Wasser reichen.*). Intralinguale Interferenzfehler gehen auf eine falsche Übertragung der bekannten Regeln zurück. Wenn zum Beispiel die Regeln des Präteritums auf unregelmäßige Verben übertragen werden (*Sie bekam Angst. - Sie bekam Angst.*). Interferenzfehler treten in allen Sprachniveaus auf und „kommen auf allen Ebenen der Sprache vor“ (Chlosta et al., 2008, S. 267).

Ebenfalls in den Bereich der intralingualen Interferenzfehler fallen die Übergeneralisierungen. Diese kommen zustande, wenn eine grammatikalische Regel einmal erlernt wurde und somit alles im Zusammenhang damit generalisiert wird. Das bedeutet, dass Erweiterungen der Regel oder Ausnahmen von dieser nicht in den Fremdspracherwerb mit

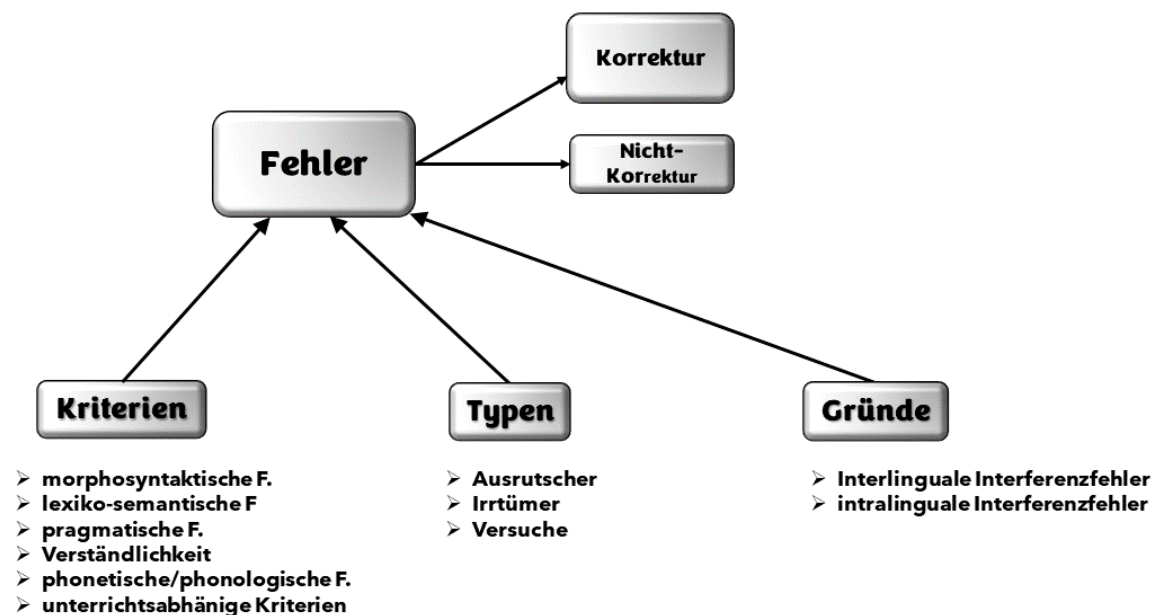
aufgenommen werden. Der/die Lernende wendet die einmal gelernte Regel auf alle Möglichkeiten an, ohne zu differenzieren.

In den Bereich der Übergeneralisierung zählen auch die Hyperkorrekturen und diese „treten vor allem im phonetischen Bereich auf“ (Chlosta et al., 2008, S. 268). Hierbei versucht der/die Lernende Laute, die besonders problematisch in der Aussprache für ihn/sie sind, „überkorrekt“ auszusprechen, ungeachtet der eventuellen Normabweichungen. Ein Beispiel sind die ich- und ach-Laute, die von den jeweiligen Lernenden überartikuliert werden und wenn sie die Regeln hierbei noch nicht verinnerlicht haben, zur fehlerhaften Aussprache führen kann.

Zusammengefasst werden die Grundbegriffe der Ursachen, Kriterien und Typen von Fehlern in der folgenden Grafik (Abbildung 1) dargestellt.

Abbildung 1

Klassifizierung und Ursachen für Fehler



Anmerkung: Eigene Darstellung basierend auf Grundbegriffen der Fehlerdefinition

2.5 Mündliche Korrekturtypen

Aus einem Fehler folgt im Unterrichtsgeschehen meist eine mündliche Korrektur (oder eine Nicht-Korrektur). Die mündlichen Fehlerkorrekturen wird grundlegend in vier Kategorien eingeteilt (vgl. Henrici & Herlemann, 1986; Kleppin, 1998; Wulf, 2001): *fremdinitiierte* oder *selbstinitiierte Selbstkorrektur* oder *fremdinitiierte* oder *selbstinitiierte Fremdkorrektur* (Henrici & Herlemann, 1986, S. 15). Der Idealfall ist die *selbstinitiierte Selbstkorrektur*, was bedeutet, dass ein/eine L2-Lernende während oder nach einer mündlichen Aussage seine/ihre Abweichung von der Norm bemerkt und diese selbst (und richtig) korrigiert.

Bei der *fremdinitiierten Selbstkorrektur* oder auch *Prompts* (vgl. Lyster, 1998; Lyster & Ranta, 1997) werden Hinweise durch die Lehrkraft oder andere Kursteilnehmende gegeben. Dieser kann nonverbal (*paralinguistic signal*) durch Stirnrunzeln, ein fragendes Gesicht oder verbal durch eine Klärungsfrage (*clarification request*) wie: 'Entschuldigung? Das habe ich nicht ganz verstanden.' geäußert werden. Nach dem Hinweis des Gegenübers kommt es entweder zur sofortigen Korrektur oder es können weitere Tipps gegeben werden. Hier kommt die Elizitierung (*elicitation*) zum Tragen, die durch Wiederholung der richtigen Satzteile, dem/der Lernenden die Möglichkeit zu Selbstkorrektur gibt. Eine andere Form sind metalinguistische Hinweise (*metalinguistic clue*). Wenn ein/e L2-Lerner/in eine falsche Form in der Konjugation eines Verbs verbalisiert hat, kann die Person durch einen Hinweis wie 'Das ist die 3. Person Singular, oder?' auf den richtigen Weg führen. Es ist auch möglich, die fehlerhafte Aussage komplett zu wiederholen (*repetition*) und mit der Stimme den Fokus auf die unkorrekte Stelle zu legen.

Unter *fremdinitiiertes Fremdkorrektur* versteht man ein meist lehrkraftseitiges Feedback bei einem auftretenden Fehler. Die Lehrkraft bemerkt den Fehler und korrigiert ihn sogleich (*recast*). Damit wird dem/der Lernenden die Option zur Selbstkorrektur zwar genommen, dies kann aber aufgrund der Fehlerursache sinnvoll sein. Diese Form der Korrektur kann auch im Anschluss an eine gescheiterte Selbstkorrektur stattfinden. Außerdem kann nach der Verbesserung auch eine Erklärung folgen. Sinnvoll ist dies bei unbekanntem Phänomenen, fehlendem Wortschatz oder wenn dem/der Lernende die richtige Antwort in diesem Moment nicht einfällt. Als eine Unterform des recasts ist hier die explizite Korrektur ebenso zu nennen, die, wie der Recast, eine korrigierende Funktion hat. Dies sollte allerdings mit „dem

ausdrücklichen Hinweis auf den Fehler“ (Schoormann & Schlak, 2011, S. 50) geschehen. So wird dem Lernenden verbal klargemacht, dass er/sie einen Fehler gemacht hat.

Die letzte Form ist die *selbstinitiierte Fremdkorrektur*. Hierbei bemerkt der/die L2-Lernende, dass eine Wissenslücke besteht, eine Regel nicht richtig verstanden wurde oder andere Unsicherheiten vorherrschen. Er/sie bittet die Lehrkraft um Hilfe und diese erfolgt zumeist durch eine direkte Korrektur.

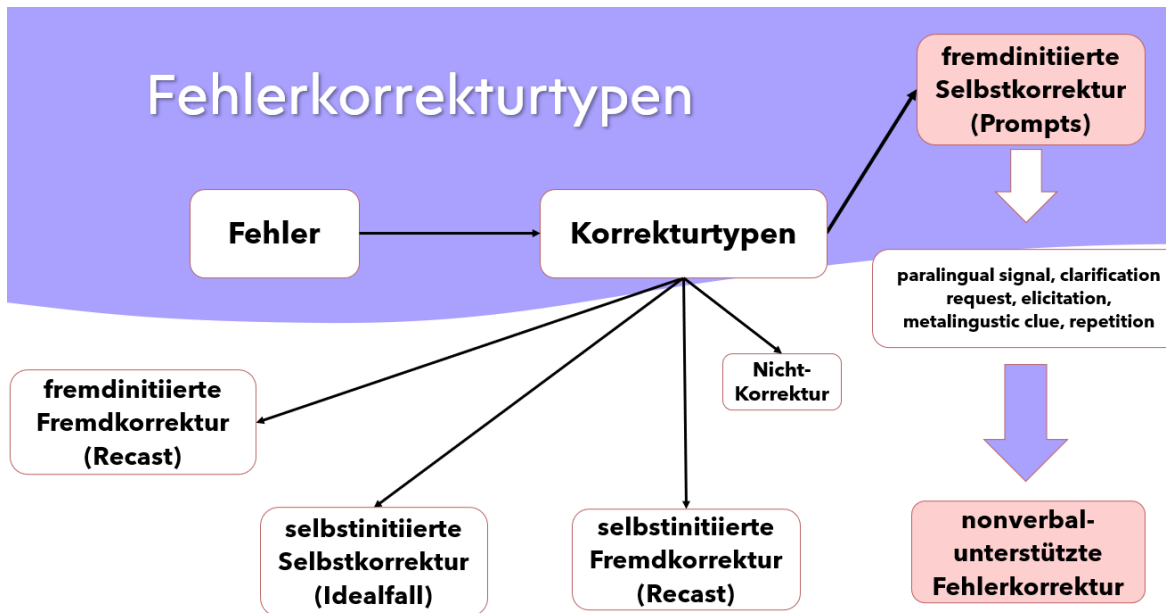
Es gibt auch diverse Situationen in denen eine Nicht-Korrektur angebracht ist (vgl. Kleppin, 2010, 2016). Vor allem in monologischen Äußerungen oder Diskussionen in höheren Niveaus ist es sinnvoll, den Redefluss nicht zu unterbrechen. Aber auch in unangebrachten Situationen kann Zurückhaltung notwendig sein, gerade wenn es sich um emotional schwierige Situationen handelt (diese können auch außerhalb des Unterrichtsgeschehen stattfinden). Ebenso wenn die Botschaft wichtiger erscheint als ihre Form, kann es durchaus förderlich sein das gewohnte Korrekturverhalten abzulegen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Lehrkraft „die Möglichkeiten [hat], Fehler zu übergehen, zu sanktionieren oder aber zur Weiterarbeit zu nutzen“ (Chlosta et al., 2008, S. 274). Eine Korrektur findet immer in einem bestimmten Kontext statt. Dieser hängt ebenso von kulturellen und sozialen Hintergründen ab sowie von der Einstellung der Lehrkraft gegenüber der Korrektur von mündlichen Aussagen der Lernenden.

Bevor im folgenden Teilkapitel 6.2 auf die nonverbal unterstützte Fehlerkorrektur im Speziellen eingegangen wird, werden die Korrekturtypen in der hier anschließenden grafischen Darstellung (Abbildung 2) zusammengefasst.

Abbildung 2

Fehlerkorrekturtypen



Anmerkung: Eigene Darstellung basierend auf Grundbegriffe der mündlichen Fehlerkorrektur

2.6 Nonverbal unterstützte Fehlerkorrektur

Die nonverbale Kommunikation allgemein „beschreibt alle Formen der Kommunikation, die sich nicht auf eine sprachliche Informationsvermittlung stützen. Informationen können über alle Sinne kommuniziert werden z.B. durch, Musik, Bilder, Geruch, Geschmack sowie Gesten und Körperhaltung“ (Esch, 2018). Die nonverbal unterstützte Fehlerkorrektur definiert sich also aus einer nonverbalen kommunikativen Handlung, die das Ziel einer Fehlerkorrektur verfolgt.

Diese äußert sich durch einen bewussten Ausdruck von nonverbaler Kommunikation (Mimik, Gestik, Handzeichen, Geräusche, Zeigen von Karten etc.) mit dem Ziel, den Lernenden nicht nur auf den produzierten Fehler hinzuweisen, sondern auf eine bestimmte Art von Fehler (Aussprache-, Komparativ-, Satzstellungsfehler etc.) aufmerksam zu machen.

Die Besonderheit liegt also in der Körperlichkeit des nonverbalen Zeichens, die den Vorteil besitzt, auf einen Fehler aufmerksam zu machen, ohne den Redefluss der sprechenden Person zu unterbrechen und trotzdem auf eine Abweichung der sprachlichen Norm zu verweisen. Der Begriff der nonverbal unterstützten Fehlerkorrektur ist bisher nicht in der Fachliteratur zu finden. Es existieren verwandte Begrifflichkeiten wie „componente no verbal asociado al

feedback correctivo“⁶ (vgl. Moreno & Mavrou, 2020) „gesture“ (vgl. Nakatsukasa 2016; Kamiya 2012; Gullberg 2010) oder „nonverbal behavior“ (vgl. Loewen & Wang 2016; Ergül 2021). Kleppin (2006) geht zwar auf „nonverbale Hilfen bei der Initiierung von Selbstkorrekturen“ ein, diese beschreiben aber den Forschungsgegenstand dieser Arbeit nicht genau genug und lassen die Fremdkorrekturen aus.

Kleppin (2010) spricht sich in diesem Zusammenhang für „einen verstärkten Einsatz von nonverbalen Hilfen bei der Initiierung von Selbstkorrekturen“ aus und fasst die Vorteile folgendermaßen zusammen:

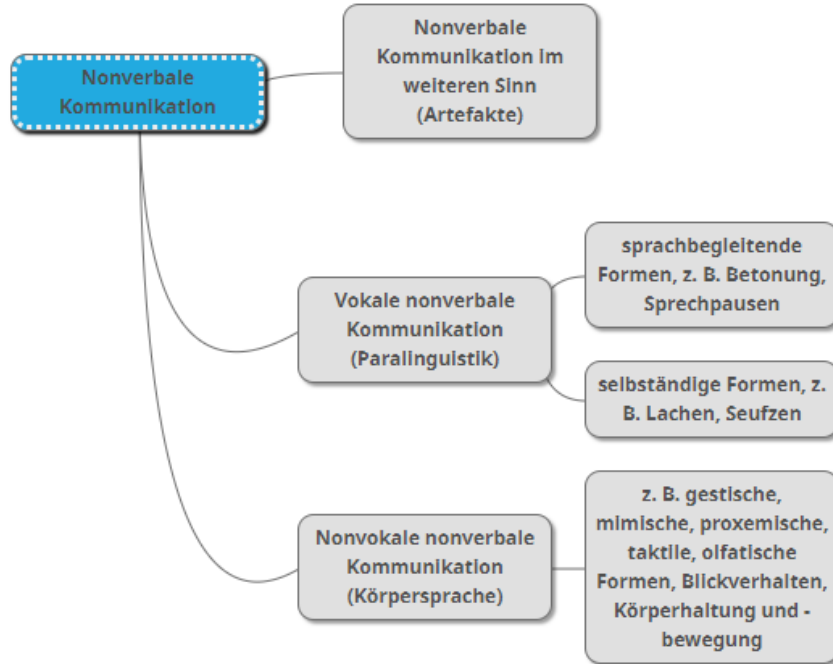
- Sie sind meist wesentlich kürzer als verbale Hilfen und damit zeitökonomischer.
- Sie sind einprägsam und als Aufmerksamkeitssignal hervorragend geeignet.
- Sie beeinflussen nicht so stark die Unterrichtsinteraktion wie verbale Eingriffe; sie können vielmehr parallel zu den Äußerungen des jeweiligen Lernalters erfolgen.
- Sie sind daher flexibel und lernerorientiert einsetzbar (z. B. können nonverbale Signale in der Gruppe erfunden und abgesprochen werden) und können zu einer günstigen Gruppenatmosphäre beitragen (z. B. humorvolle nonverbale Hilfen) (Kleppin, 2010, S. 1068).

Die nonverbalen Zeichen stimmen des Weiteren in vielen Aspekten mit den paralinguistischen Zeichen überein, grenzen sich jedoch im Gebrauch des Verbalen/Stimmlichen ab. Ein nonverbales Zeichen betrifft alles nicht Sprachliche, während ein paralinguistisches Zeichen auch die Art der Betonung innerhalb einer verbalen Äußerung sein kann und damit die Linie der nonverbalen Kommunikation überschreitet. In der folgenden Abbildung 3 kann man die Aufteilung der nonverbalen Kommunikation in ihre Teilbereiche gut erkennen.

Abbildung 3

Nonverbale Kommunikationsarten

⁶Auf Deutsch: „nonverbale Komponente, die mit der Fehlerkorrektur verbunden ist“



Quelle: Eigene Darstellung nach Eßer & Tan, 2018, S. 216

In der Praxis sind viele dieser nonverbalen Fehlerkorrekturzeichen zu finden und sie werden von Lehrkräften bewusst eingesetzt, um den Lernenden typische Fehler, die immer wieder auftreten, anzuzeigen. In dieser Arbeit ist der Forschungsgegenstand also auf die nonvokalen nonverbalen kommunikativen Zeichen im Zusammenhang mit „mündlicher“ Fehlerkorrektur abzugrenzen. Diese Zeichen treten im Unterricht jedoch in gemischter Form auf und können daher nicht unabhängig von der verbalen oder vokalen nonverbalen Kommunikation getrennt werden. Die sogenannte Körpersprache ist ein Teil unserer Interaktion und zeigt sich in ungesteuerter oder gesteuerter Form (Ellgring, 1986, S.8).

Auf der Lehrkraft-Moodle-Plattform *dhoch3*⁷ des DAADs wird auf das Thema der nonverbalen Fehlerkorrektur in einer Anwendungsaufgabe eingegangen. In der Einheit

⁷ Bei der Plattform *dhoch3* handelt es sich um eine Lehr- und Lernplattform für die Ausbildung von DaF-Lehrkräften (vgl. <https://www.daad.de/de/der-daad/was-wir-tun/die-deutsche-sprache-foerdern/das-projekt-dhoch3/>)

Förderung der Mündlichkeit gibt es eine Aufgabe, in der die angehenden Lehrkräfte, einige vorgegebene Fehler „auf verschiedene Art ... korrigieren“ (Deutscher Akademischer Austauschdienst e.V. (DAAD), o. J.) und darüber mit ihren Kommilitonen diskutieren sollen. Hier bei ist die *nonverbale Fehlerkorrektur* unter anderen eine Auswahloption. Dies gibt einen Hinweis darauf, dass in der aktuellen Lehrkraftausbildung eine Hinwendung zum Thema der nonverbalen Zeichen im Zusammenhang mit mündlichen Korrekturen auftritt.

2.7 Fehlerkorrektur und Lernenden-Uptake

Zuletzt soll auf den Begriff des Uptake im Zusammenhang mit der Fehlerkorrektur eingegangen werden. Unter Uptake versteht sich „mehr oder minder jede Art beobachtbarer Reaktion“ (Schlak & Schoormann, 2012, S. 17) der Lernenden. Hierzu zählt das erfolgreiche Uptake auch Reparatur genannt. „Successful uptake was defined as uptake in which a student correctly repaired a linguistic feature“ (Ellis et al., 2001, S. 299). Ebenso zählen dazu alle Formen von „clearly demonstrated understanding of an item.“ (ebd.) wie beispielsweise „bestätigende Signale wie Ja oder Hmm“ (Schlak & Schoormann, 2012, S. 17). Auch Blex (2001) beschreibt die Reparatur als „[d]ie anschließende korrekte Verwendung bzw. das offensichtliche Verständnis dieser sprachlichen Form“ (Blex, 2001, S. 53). „Feedback-Wiederholung, wie sie typischerweise als Reaktion auf recasts erfolgt“ (Schlak & Schoormann, 2012, S. 44) werden in der vorliegenden Arbeit ebenso zu den erfolgreichen Uptakes gerechnet. Weitere Uptake-Formen sind das *nicht erfolgreiche Uptake* und die Kategorie *kein Uptake*. Wenn ein Uptake nicht erfolgreich ist, bedeutet dies, dass es zu einer reparaturbedürftigen Aussage seitens des/der Lernenden kommt. Die Reparatur war nicht erfolgreich (siehe Anhang A, Seite 84, „needs repair“) und kann sich in einer weiteren Korrekturschleife fortführen oder der Unterricht wird weitergeführt. Hingegen bedeutet *kein Uptake*, dass keine ersichtliche Reaktion auf der Lernenden-Seite vorliegt. Auch in diesem Fall kann eine weitere Korrektursequenz stattfinden oder das Geschehen im Unterricht weitlaufen.

Henrici (1995) geht einen Schritt weiter und verbindet das Uptake mit einem kurzfristigen Fremdspracherwerb. Er fügt jedoch ein weiteres Kriterium hinzu, was als

„Wiederverwendung in einem veränderten Kontext“ (Henrici, 1995, S. 25) bezeichnet wird. Gleichzeitig relativiert er seine Aussage aber im gleichen Satz, denn „[e]s ist zu fragen, ob der letzte Teil des Kriteriums ... zwingend ist“ (ebd.). Dieses Kriterium wurde in der vorliegenden Studie ausgeklammert.

In dieser Arbeit wird der „[k]urzzeitiger Spracherwerb ... als Äquivalent zu dem in der anglo-amerikanischen Forschung verwendeten Begriff repair (im Sinne eines erfolgreichen Lerner-Uptake) verstanden“ (Blex, 2001, S. 82). Da eine größere Studie im Sinne eines Post-Tests und Pre-Tests nicht möglich war, muss im Zusammenhang mit den untersuchten Fehlerkorrekturen mit nonverbalen Komponenten, bei denen es sich zu meist um *Prompts* handelte und somit eine Unterstützung zur Hilfe zur Selbstkorrektur vorlag, davon ausgegangen werden, dass es sich um kurzzeitigen Spracherwerb handelte.

2.8 Fazit der theoretischen Grundbegriffe

In dem vorliegenden Kapitel wurde auf theoretische Konzepte zum Thema Fehlerdefinitionen eingegangen. Der Fehler kann als Abweichung von der jeweiligen geltenden linguistischen Norm in einem bestimmten Kontext verstanden werden. Wichtig zu beachten ist hierbei, dass Normen keine zeitlich feststehenden Konstanten darstellen, da sie sich durch den dauerhaften Sprachwandel immer wieder verändern. Fehler finden auf allen sprachlichen Ebenen statt und repräsentieren den aktuellen Lernstand der L2-Lernenden. „Sprachlichen Fehlern, die den gegebenen Sprachstand der Lerner dokumentieren und somit den Prozesscharakter des Spracherwerbs zum Ausdruck bringen, gebührt im Fremdsprachenunterricht Aufmerksamkeit.“ (Pawlowska, 2010, S. 175). Dieses soll durch die vorliegende Forschungsarbeit näher beleuchtet werden.

Ebenso ist hervorzuheben, dass die Gründe für Fehler eine bedeutende Rolle bei ihrer Korrektur spielen. Obwohl die Fehlerkorrektur mithilfe von Recast einige Vorteile aufweist und in bestimmten Situationen vorzuziehen ist, ist das Uptake und teilweise auch der Erwerb nicht sehr effektiv⁸, da oft Probleme bei der Wahrnehmung des Fehlers als solcher auf der

⁸ “It is evident that the recast, the most popular feedback technique, is the least likely to lead to uptake of any kind” (Lyster & Ranta, 1997, S. 54).

Lernendenseite entsteht. Werden Fehler bzw. ihre Korrektur nicht wahrgenommen, können sie nicht zum erfolgreichen Uptake führen und dadurch nicht in den Erwerb übergehen.

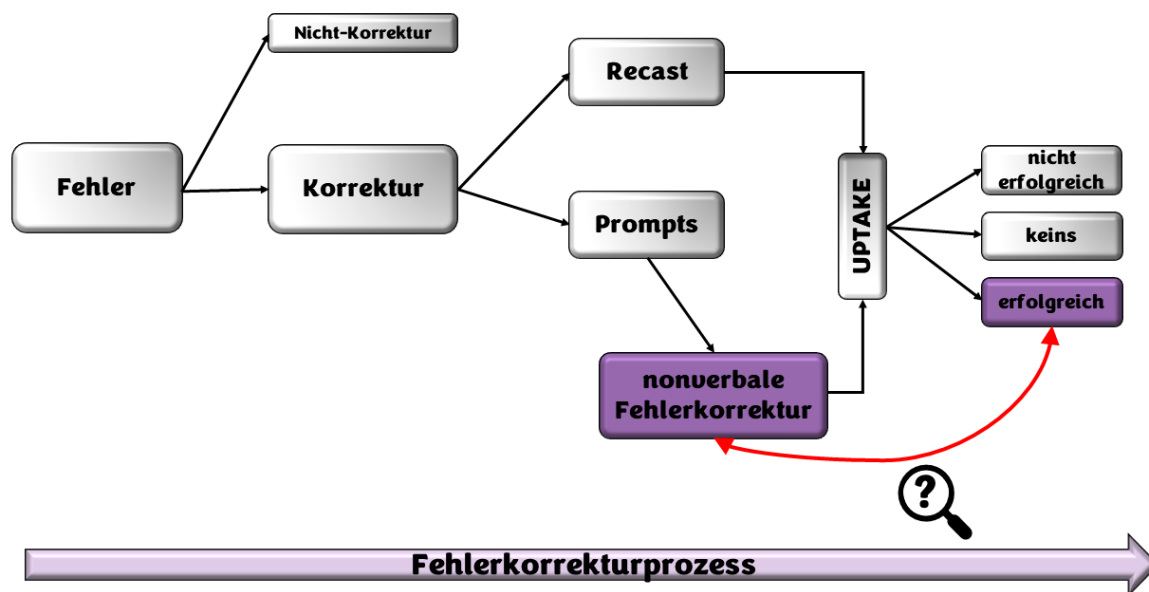
Die Vorteile bei Prompts liegen primär in der Chance auf Selbstkorrektur durch die Lernenden und in der Aktivierung bzw. den aktiven Zugriff auf das Vorwissen, welches wiederum zu höherem Uptake führt. Blex (2001) stellt dazu fest, „dass fremdinitiierte Aufforderungen zur Selbstkorrektur des Lerners das von mir gewählte Charakteristikum für kurzzeitigen Spracherwerb (den erfolgreichen Lerner-Uptake) begünstigen, indem sie ihn herausfordern“ (Blex, 2001, S. 153).

Fehlerursachen sind beim Korrigieren ebenfalls in Betracht zu ziehen. Interferenzfehler können ihren Ursprung in der Herkunftssprache haben, aber auch in der übermäßigen Anwendung von erlernten Regel, die durch Übergeneralisierung auftreten kann. Hier ist es wichtig die Lernenden auf die Fehler hinzuweisen und ihnen Zusammenhänge oder Unterschiede in den verschiedenen Sprachen klarzumachen. Das heißt, dass es notwendig ist, die Korrektur durch eine Erklärung zu unterstützen und dadurch Unklarheiten zu klären. Dies liegt eindeutig im verbalen Bereich der korrektiven Handlungen.

Das hier durchgeführte empirische Forschungsprojekt hat sich dessen ungeachtet die Erkundung des Phänomens der nonverbal unterstützten Fehlerkorrektur zur Aufgabe gemacht und will damit einen Beitrag zur Fremdsprachenforschung im DaF-Bereich leisten. Um die abstrakten Zusammenhänge der Fehlerkorrekturen besser verstehen zu können, wurde das Thema der Arbeit als grafische Visualisierung (Abbildung 4) zusammengefasst.

Abbildung 4

Wirkung der nonverbal-unterstützten Fehlerkorrektur auf das Lernenden-Uptake



Anmerkung: Eigene Darstellung basierend auf theoretischen Grundbegriffen

3. Forschungsstand

Die mündliche Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht wurde in den letzten vier Jahrzehnten unter unterschiedlichen Aspekten untersucht. Hierbei lassen sich laut Schoormann und Schlak (2011) zwei grundsätzliche Ansätze unterscheiden. Auf der einen Seite stehen entwicklungsbezogene Studien, welche „versuchen, unmittelbare oder zeitlich verzögerte Erwerbsfortschritte infolge der Feedbackhandlung nachzuweisen“ (Schoormann & Schlak, 2011, S. 52).

Entwicklungsbezogene Forschungen konzentrieren sich hauptsächlich darauf, die Effektivität von bestimmten Korrekturtypen zu überprüfen oder zu vergleichen. Dies wird zumeist mit Unterstützung von Pre- und Posttests durchgeführt, die auf Ergebnisse in Bezug auf kurz- oder mittelfristigen Erwerb abzielen. In der Arbeit von Nakatsukasa (2016) wurde ein Pretest und zwei Posttests mit dem Fokus auf lokale Präpositionen im Englischen durchgeführt, um zu prüfen, ob der Einsatz von Recast mit oder ohne Gesten effektiver sei und ob dieser anhielte. Der 2. Pretest oder auch *Follow-Up-Test* wurde mit einem zeitlichen Abstand durchgeführt, um den Langzeiterwerb nachzuweisen.

Auf der anderen Seite stehen deskriptive Studien, die ihr Augenmerk darauflegen, wie Fremdsprachenlernende auf Fehlerkorrekturen reagieren. Sie sind zumeist triangular angelegt und führen neben der Auswertung von Audio- oder Videomaterial auch qualitative Interviews und introspektive Methoden durch. „Ein in deskriptiven Studien häufig verwendetes Instrument zur Effektivitätsmessung ist der *uptake*“ (Schoormann & Schlak, 2011, Hervorhebungen im Original). Das Uptake⁹ ist die Reaktion des/der Lernenden auf die vorgenommene Korrektur und kann in drei Formen auftreten. Die erste ist die korrekte Verbesserung der Äußerung (erfolgreiches Uptake), zweitens kommt es zu einer erneuten nicht korrekten Äußerung, die ein weiteres korrekatives Feedback¹⁰ benötigt oder drittens erfolgt keine Reaktion und damit kein Uptake.

Trotz unterschiedlicher Grundvoraussetzungen haben beide Forschungsansätze das gleiche Ziel. Sie wollen Erkenntnisse über den Zusammenhang von mündlicher Korrektur und Fremdsprachenerwerb erhalten, was ebenfalls das Ziel dieser Forschungsarbeit ist.

3.1 Frühere relevante Studien (1995-2005)

Seit den 1990er Jahren beschäftigte sich die Forschung zunehmend mit der Effektivität der mündlichen Fehlerkorrektur. Sie stellte sich vermehrt die Frage nach der Wirksamkeit der korrektiven Eingriffe beim mündlichen Output und fokussierte sich mehr und mehr auf die Wahrnehmung und Wirksamkeit, anders gesagt auf das **ob** und **wie** sich das Korrigieren auf die lernersprachliche Entwicklung auswirkt (Schoormann & Schlak, 2011, S. 52). Um diesen Wandel nachzuvollziehen, sollen hier einige frühe ausgewählte Studien vorgestellt werden.

So kommt die Forscherin Musumeci (1996) in ihrer Studie zum Thema der *Teacher-Learner Negotiation* zu dem Schluss, dass sowohl Lehrende als auch Lernende ihre Perspektive auf die Fehlerkorrekturen ändern sollten. Sie weist auf die Wichtigkeit der Verhandlung (*negotiation*) von Fehlgriffen hin, diese sollten als wichtiger Bestandteil der

⁹ In der folgenden Arbeit wird der Artikel das verwendet, der in Augen der Autorin natürlicher klingt und kohärenter in Bezug auf andere aus dem Englischen übernommene Begriffe erscheint (uptake, output, input)

¹⁰ Korrekatives Feedback und Fehlerkorrektur werden in dieser Arbeit als Synonyme benutzt.

Lernendenfahung betrachtet werden und nicht vordergründig als unvollkommene und gescheiterte Kommunikationsversuche interpretiert werden (Musumeci, 1996, S. 321).

Lyster und Ranta (1997) stellten in ihrer wegweisenden Studie die angewandten Fehlerkorrekturmethoden und das Lerner-Uptake in Zusammenhang. Sie untersuchten Viertklässler im Immersionsunterricht in Kanada und analysierten dabei 18,3 Stunden Französisch-Unterricht auf Korrekturtypen und deren Uptake. Sie fanden heraus, dass der am häufigsten angewandte Korrekturtyp *Recast* (55%) zu einem geringen Lerner-Uptake führte (31%), wohingegen die Methode mit der höchsten Wahrscheinlichkeit auf ein positives Uptake, die Elizitierung, nur mit einem Prozentsatz von 14% angewandt wurde, obwohl sie laut der Studie zu einem nahezu 100%igen Erfolg vom Uptake führte (Lyster & Ranta, 1997). Besonders wichtig an der Studie ist die Klassifizierung der sechs Korrekturtypen, die bis heute in der Forschung der Fehlerkorrektur noch gültig ist. Hiermit wurde ein Teil des Vergleichbarkeitsdilemmas innerhalb der Disziplin gelöst (Schoormann & Schlak, 2011, S. 50). Die meisten aktuellen Studien beziehen sich in ihrer Definition der Grundbegriffe auf Lyster und Ranta (1997).

Die Studie von Klaus Blex aus dem Jahr 2001 ist eine umfangreiche Untersuchung *Zur Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht auf den Fremdspracherwerb*. Bei den Probanden handelte es sich um Deutschlernende aus sechs DSH-Kursen an der Universität Bielefeld. DSH-Kurse sind vorbereitende Kurse zum Bestehen der Hochschulzulassungszertifikatsprüfung.

Die 116 Lernenden stammten aus 38 Ländern. Die Unterrichtsstunden wurden nach vorheriger Zustimmung der Teilnehmenden per Audio aufgenommen. Es wurden ferner Lernerfragebögen verteilt und anonym ausgewertet. Mit den neun Lehrenden wurden semi-strukturierte Interviews geführt. Im Nachhinein gab es noch eine Retrospektion, um den langfristigen Spracherwerb zu überprüfen.

Die Retrospektion geschah folgendermaßen: Den Lernenden wurde ein Ausschnitt vorgespielt, in dem ein/e andere/r Lernende/r einen Fehler im Unterricht machte. Dann wurde sich zuerst darüber verständigt, ob ein Fehler wahrgenommen wurde und welche Art von Fehler. Danach wurde die/der Lernende gebeten, den Fehler zu korrigieren. „Wenn der

Lerner die korrekte Form benennen konnte, wurde dies als Manifestation langzeitigen Spracherwerbs¹¹ gewertet“ (Blex, 2001, S. 72).

Bei der Auswertung der Daten bezog sich der Forschende in seiner Dissertation auf das Uptake-Modell¹² von Lyster und Ranta (1997) und Lyster (1998). Der Begriff des kurzzeitigen Spracherwerbs wird auf die Definition¹³ von Henrici (1995) bezogen und gleichgesetzt mit dem US-amerikanischen Forschungsbegriff *Repair* bzw. mit dem erfolgreichen Lernenden-*Uptake*.

Zusammenfassend zu den früheren Forschungsergebnissen, die sich zeitlich zwischen den 90er und den frühen 2000ern verorten lassen, ist festzuhalten, dass in dieser Phase der Erforschung der korrektiven Feedbacks wichtige Grundbegriffe und Forschungsfragen definiert wurden. Die noch heute genutzten Grundbegriffe (vgl. Henrici & Herlemann, 1986; Lyster & Ranta, 1997) sowie die Frage nach der Effektivität (Blex, 2001; Lyster et al., 2013) wurden in den vorgestellten Studien manifestiert und dargestellt, was ihre Relevanz für diese Forschungsarbeit deutlich macht.

3.2 Aktuelle Studien (2002-2022)

Im folgenden Teilkapitel wird auf wissenschaftliche Untersuchungen der letzten Jahre eingegangen, die durch ihre Vorstellung einerseits auf die noch immer vorherrschende Uneinigkeit innerhalb dieser Forschungsrichtung hinweisen soll. Andererseits gibt sie einige Anhaltspunkte in Bezug auf die Forschungslücke der nonverbalen Zeichen im Zusammenhang mit der Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht. Im weiteren Verlauf werden drei Kategorien vorgestellt: Ländervergleichende Studien, Vergleich der Korrekturtypen *Recast* und *Prompts* und Studien mit dem Schwerpunkt auf kurzzeitigem und langfristigem Fremdsprachenerwerb. Das letzte Unterkapitel bezieht sich explizit auf

¹¹ Laut Henrici (1995) versteht man unter *langzeitigem Erwerb*, dass „die ratifizierte Lösung des Problems in völlig neuen Kontexten angemessen verwendet wird, die in großem zeitlichen Abstand ... liegen, in der sich das sprachliche Problem manifestiert hat“ (Henrici, 1995, S. 25f)

¹² *Error treatment sequence*, siehe Anhang A.

¹³ siehe Kapitel 2.7 Fehlerkorrektur und Lernenden-Uptake

Forschungsarbeiten im Zusammenhang mit nonverbaler Kommunikation und Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht.

3.2.1 Vergleichende Länderstudien

Die Fragestellungen bei vergleichenden Länderstudien sind durchaus unterschiedlich. In der Studie von Mbaye (2017) wurde der *Umgang mit Fehlern* im DaF-Unterricht in Deutschland und dem Senegal verglichen und die „Art und Weise, wie die Schülerinnen und Schüler in den Korrektursituationen adressiert, behandelt werden“ (Mbaye, 2017, S. 311) untersucht. Der Autor stellte fest, dass es aufgrund kultureller Unterschiede zu unterschiedlichen Korrekturstrategien kommen. Im Senegal finden korrektive Handlungen eher im Kollektiv statt, während die Korrekturvorgänge in Deutschland hauptsächlich auf individueller Ebene vorgenommen werden. Hier gab es jedoch keinen Bezug zur Wirksamkeit der Korrekturen.

Eine andere Studie beschäftigt sich mit dem Vergleich von US-amerikanischen und kolumbianischen Fremdsprachenlernenden. Diese wurde im Jahr 2001 von Schulz in Form von Umfragen zum Stellenwert von Grammatikunterricht und Fehlerkorrekturen vorgenommen. Dazu befragte die Forscherin 122 Lehrende in Kolumbien und 92 in den USA sowie 607 Lernende in Kolumbien und 824 in den USA zu ihrer Meinung. Im Zusammenhang mit der Fehlerkorrektur erwies sich eine erstaunliche Differenz zwischen den Wünschen und Vorstellungen der beiden Parteien. Während die große Mehrheit (97% Kolumbien und 90% USA) der befragten Lernenden den lehrerseitigen Fehlerkorrekturen¹⁴ positiv gegenüber eingestellt waren und sich diese wünschten, hielten lediglich 39% der Lehrenden in Kolumbien und nur 30% in den USA diese für angebracht (Schulz, 2001, S. 250). Blex (2001) sieht die mögliche Ursache „in den unterschiedlichen Beurteilungskategorien, die Individuen, die am Fremdsprachenerwerbsprozess beteiligt sind, in ihre Überlegungen mit einbringen“ (Blex, 2001, S. 17). Daraus ist ein weiterer Faktor bei der Auswertung vom Fehlerkorrektionsprozessen ersichtlich: Die Lehrenden- oder Lernendenperspektive. Diesen gilt es besonders in Ländervergleichsstudien zu beachten.

¹⁴ Die Prozentangaben beziehen sich auf folgende Aussage: *When I make errors in speaking this language, I would like my teacher to correct them.* Diese wurden mit *strongly agree* beantwortet.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Vergleiche zwischen Ländern und Kulturen wie beschrieben Differenzen aufzeigen, aber auch Gemeinsamkeiten in den Ansichten der verschiedenen Lernendengruppen herausstellen können. Daran können Faktoren wie Unterschiede im Schulsystem, Hierarchien, Gewohnheiten oder auch gewisse Beurteilungskategorien beteiligt sein.

3.2.2 Vergleichende Studien *Recast* versus *Prompts*

Eine der großen Forschungsfragen in der mündlichen Fehlerkorrektur ist: Welche korrektive Feedbackform ist die effektivste? Die Effektivität bezieht sich in diesem Zusammenhang auf das bereits erwähnte Uptake oder den langzeitlichen Spracherwerb. Die folgende Auswahl an Studien soll die Vielfältigkeit dieser Forschungstradition darstellen.

In der Studie von Celik und Sarandi (2018) testeten die Forscher in einem experimentellen Ansatz, welche Fehlerkorrekturmethode (*Recast* oder *Prompt*) effektivere Auswirkungen auf den L2-Erwerb haben. Es gab drei Gruppen in durchgeführten Experiment, die auf universitärem Niveau Englisch als Fremdsprache lernten. In einer Aktivität wurden die Teilnehmende (39 Probanden mit zumeist türkischer Herkunft) gebeten, einen narrativen Text in der ersten Person Singular auf Englisch zu lesen und ihn danach in der 3. Person Singular nachzuerzählen. Bei der Wiedergabe wurde Gruppe 1 ausschließlich mit *Recasts*, Gruppe 2 nur mit Prompts korrigiert und Gruppe 3 fungierte als Kontrollgruppe. Der Fokus der mündlichen Fehlerkorrektur lag hierbei auf dem *third person -s*. Es wurden Grammatik-Tests davor, kurz danach und 10 Tage später abgenommen.

In Bezug auf den kurzfristigen Effekt kamen die Forscher zu dem Ergebnis, dass es nicht unbedingt effektiver sei, die Lernenden zur Selbstkorrektur (*Prompts*) aufzufordern und dass zumindest in einigen EFL¹⁵-Kontexten explizite Neufassungen (*Recast*) sogar vorteilhafter sein könnten als „Output-only-Prompts“¹⁶ (Çelik & Sarandi, 2018, S. 14). Es zeige sich, dass

¹⁵ ELF-English as a foreign language

¹⁶ Output-only-prompts ist ein Synonym für Prompts.

die *Recast*-Gruppe eine steigende Verbesserungslinie aufwies als die anderen beiden Gruppen (ebd., S. 10).

Auch wenn die Studie laut den Forschern verschiedene Einschränkungen aufweist, wie die Beschränkung auf die dritte Person Singular im Englischen (-s), relativ wenig auszuwertendes Material (ein Teil war unbrauchbar) und eine kleine Teilnehmerzahl (36 Teilnehmer), so sprechen sich die Forschenden für weitere Forschungsansätzen mit gemischten Fehlerkorrekturformen (*Recast* und *Prompts*) aus. Sie formulieren es als ein "gesundes Gleichgewicht zwischen Form und Bedeutung" (ebd., S. 14) und sehen darin die erhöhte Wahrscheinlichkeit eines Fremdsprachenerwerbs.

Eine weitere Studie legte Ravlić (2020) zum Thema „Perspektiven von Lehrenden auf die mündliche Fehlerkorrektur im fortgeschrittenen DaF-Unterricht“ vor. Es handelte sich um eine empirische Studie, die an der J.-J.-Strossmayer-Universität in Kroatien durchgeführt wurde. Die Probanden waren Germanistikstudierende im universitären DaF-Unterricht und ihre muttersprachliche Lehrerin. Es wurden Beobachtungsbögen im Unterricht und Interviews mit der Lehrkraft durchgeführt. „Das Ziel der Untersuchung war es herauszufinden, welche Fehler im universitären DaF-Unterricht am meisten vorkommen, welche Fehler zu einer mündlichen Fehlerkorrektur führen, auf welche Weise und wann eine solche Korrektur vorkommt“ (Ravlić Katilović, 2020, S. 25). Die Forscherin kam zu folgenden Schlussfolgerungen aus ihren Ergebnissen: Die häufigste Art waren die morphosyntaktischen Fehler (59%), wie Ravlić (2020) auch in ihren vorherigen Hypothesen vermutete. Dann folgten die lexiko-semantischen Fehler mit 26%, dann die Fehler in der Aussprache mit 11% und zuletzt die pragmatischen Fehler mit 4% (ebd.).

Durch die Auswertung ihrer Beobachtungen stellte Ravlić fest, dass die wenigsten Fehler korrigiert wurden. Von 27 beobachteten Fehlern sind lediglich neun verbessert worden. Diese wurden hauptsächlich durch fremdinitiierte Fremdkorrektur (78%) korrigiert, „meistens durch die Lehrerkorrektur“ (ebd., S. 27). Ihr Fazit, warum nur 34 % der Fehler korrigiert wurden, begründete sie damit, dass es sich um einen Konversationskurs handelte und nur korrigierend eingegriffen wurde, wenn das Verständnis beeinträchtigt wurde.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass die Mikro-Studie von Ravlić (2020) keine unerwarteten Ergebnisse hervorbrachte und mit größeren Studien (Lyster & Ranta, 1997) und

in ihren Ergebnissen stark übereinstimmt. Der *Recast* ist die im Fremdsprachenunterricht häufigste angewandte Korrekturmethode, obwohl einige Forschende ihre Wirksamkeit auf das reale *Uptake* der Lernenden für sehr geringhalten (ebd.).

Einen anderen interessanten Ansatz zur Untersuchung von Feedbacks lieferten Becker und Stude (2021) durch die Beobachtung von Lehramtsstudierenden, die über den Zeitraum eines Jahres beobachtet wurden. Die Auswertung von videographischem Material aus der 4. und 9. Klasse in Grund- und Hauptschulen mit zugewanderten Kindern und Jugendlichen entspricht zwar nicht der Zielgruppe dieser Forschungsarbeit, regte aber zu neuen Perspektiven in Bezug auf die Intuition bei der Ausführung von mündlichen Fehlerkorrekturen an. Die folgenden Ergebnisse wurden erzielt:

Sprachlernen findet in dynamischen Interaktionsprozessen statt. Klar wird damit auch, dass Pauschalrezepte wie etwa „verwende Feedbacktechnik x in der Situation y“ der interaktionalen Dynamik des Sprachförderunterrichts, die wie oben gezeigt vor allem durch schnelle Wechsel zwischen inhaltsorientierter und sprachformbezogener Kommunikation gekennzeichnet ist, nicht gerecht werden können. (Becker & Stude, 2021, S. 109)

In einer weiteren empirischen Studie beschäftigten sich Hertzell und Zeyer (2022) mit dem *Bewusstsein über das intuitive Korrekturverhalten* bei DaF-Studierenden im virtuellen Praktikum mit einer Universität in Hongkong im Wintersemester 2018/2019. Es wurden zwölf Unterrichtseinheiten aufgezeichnet und ausgewertet, basierend auf einem retrospektiven Design. Die Ergebnisse waren insofern aufschlussreich, da die DaF-Studierenden in ihrer Funktion als Online-Tutorierende Fehler „zwar wahrnehmen und korrektive Eingriffe deutlich dem eigenen Aufgabenfeld zuweisen, Korrekturen hingegen in der Praxis nur selten umsetzen“ (Hertzell & Zeyer, 2022, S. 27).

In der Auswertung der Daten wurden verschiedene Dimensionen betrachtet. Eine der Dimensionen war das „Korrekturverhalten und individuelle Aushandlungsprozesse“ (Hertzell & Zeyer, 2022, S. 30). Hier wurden die Online-Tutorierenden zu ihrem Umgang mit den wahrgenommenen Fehlern befragt. Da es bei einigen Studierenden größere Unsicherheiten gab, tendierten sie oft zum Nicht-Korrigieren oder notierten die Fehler und teilten sie im Nachhinein ihren Gegenübern mit.

Die Forscherinnen kamen nach der Auswertung der Daten der Studierenden-Tutoren zu dem Schluss, dass es einen starken Wunsch nach mehr äußeren Vorgaben in Bezug auf die Korrektur der fehlerhaften Äußerungen gab. Des Weiteren stellten die Forscherinnen fest, dass es zu Beginn der Praktikumsphase, also in der Kennenlernphase der Studierenden, kaum Korrekturen gab und die Intensität zum Ende zunahm, da sich die Studierenden aus Hongkong auf ihre Prüfung vorbereiten mussten (Dimension 1: Korrekturverhalten im speziellen Rahmen des *GEPs*¹⁷). Hertzell und Zeyer (2022) sahen zudem kritisch „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“ (ebd., S. 29). Durch die Aufschlüsselung der unterschiedlichen Dimensionen und den Fokus auf angehende Lehrkräfte wurden die Bedeutung und Auseinandersetzung mit dem Fehlerkorrektur herausgearbeitet.

Eine der aktuellsten Untersuchungen wurde 2022 an der PH Freiburg von Kalkavan-Aydin und Benner veröffentlicht. Diese auf Fragebögen basierende Studie beschäftigte sich mit der Wahrnehmung von korrektivem Feedback im Online-Unterricht. Durch die Covid19-Pandemie mussten unmittelbar viele Präsenz DaF-Kurse auf virtuellen Unterricht umgestellt werden. Dies war nicht nur eine didaktische Herausforderung, sondern auch eine große Umstellung in Bezug auf die mündliche Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht. Die Umfrage bezog sich auf internationalen Studierenden in DaF-Kurse aller Niveaustufen im universitären Bereich.

Im digitalen Fragebogen, der an 150 Sprachinstitutionen in Deutschland verschickt wurde, kam es schlussendlich zur Auswertung von 130 (davon 63 vollständig) ausgefüllten Fragebögen. Eine der Fragen zielte auf die Erwartungen einer mündlichen Fehlerkorrektur seitens der Studierenden ab. Die Antworten (Mehrfachnennung möglich) wiesen eindeutig auf den Wunsch nach mündlicher Korrektur in den Bereichen der Aussprache (50,76%), der Grammatik (26,52%) und der Vokabeln (31,06%) (Kalkavan-Aydin & Benner, 2022) hin.

Auf die Frage nach dem Timing der Korrekturen bei oralen Äußerungen kam es zu unterschiedlichen Wahrnehmungen bei den DaF-Lernenden. Zusammenfassend stellten Kalkavan-Aydin und Benner fest: „Teilweise werden sie als lernförderliche Rückmeldungen

¹⁷ GEP-Gießener Elektronisches Praktikum

auch in Form von Unterbrechungen positiv eingestuft (meist betrifft dies die Aussprache oder Grammatik). Andererseits wird sie insbesondere auf den höheren Sprachniveaus jedoch als störend empfunden” (Kalkavan-Aydın & Benner, 2022, S. 15).

In diesem Teilkapitel spiegeln sich die mannigfaltigen Ebenen und Perspektiven auf den Forschungsbereich mündliche Fehlerkorrektur wider. Während Sarandi (2018) der Frage nachgeht, welche Fehlerkorrektur-Methode sich effektiver auf den Fremdsprachenerwerb auswirkt, beschäftigt sich Ravlić (2020) noch mit der klassischen Beobachtung der im Unterricht vorgenommenen mündlichen Korrekturen und klassifiziert diese mit den herkömmlich-traditionellen Methoden. Innovativer und zukunftsweisender erscheinen hier die Studien von Hertzell und Zeyer (2022), die nicht nur (wie so oft) die Lehrenden in den Mittelpunkt ihrer Untersuchung stellen, sondern auch die Lernenden zu ihrer Meinung und ihren Wünschen befragen. Ein weiterer erwähnter Faktor ist die Intuition, die besonders bei Lehramtsstudierenden oder DaF-AbsolventInnen eine große Rolle zu spielen scheint. Becker und Stude (2021) beschäftigen sich in diesem Kontext mit LehrnovizInnen und untersuchen deren intuitive Verhaltensweisen im Fehlerkorrekturverhalten und stellen eine scheinbar natürliche Sensibilisierung für sprachförderliches Verhalten fest. Kalkavan-Aydın und Benner (2022) hingegen lösen sich von der Erforschung der Lehrenden-Seite und richten den Fokus auf die Wahrnehmung der Lernenden.

3.2.3 Studien im Zusammenhang mit nonverbaler

Kommunikation und mündlicher Fehlerkorrektur

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit kombinierten Forschungsansätzen der mündlichen Fehlerkorrektur in Bezug zur nonverbalen Kommunikation. Eine der wichtigsten Untersuchungen in den letzten Jahren haben Wang und Loewen (2016) veröffentlicht. Ihre Studie ist in den USA lokalisiert und beobachtete internationale Studierende, die sich auf ihren Eintritt in US-amerikanische Universitäten mithilfe von Englisch-Intensivkursen vorbereiteten. Die relativ groß angelegte Untersuchung sammelte 65 Stunden Videomaterial aus verschiedenen Niveaustufen mit insgesamt 117 Studierenden und acht Lehrkräften (Wang & Loewen, 2016).

Bei Auswertung der Daten wurden zuerst alle Fehlerkorrekturen unabhängig von ihrer Form notiert und danach alle nonverbalen Verhaltensweisen im Zusammenhang mit den Korrektur-Sequenzen protokolliert. In 60,2 % der Fälle von Fehlerkorrekturen traten auch nonverbale Kommunikationsformen auf. Der Schwerpunkt lag hierbei auf der Forschungsfrage *What nonverbal behaviors accompany teachers' corrective feedback during classroom interaction in nine ESL university-level classrooms?* Es wurde eine Vielfalt an Körperbewegungen festgestellt. Am häufigsten traten jedoch Nicken, Kopfschütteln oder Zeigegesten auf Objekte oder Personen auf. Abschließend weisen die Forschenden daraufhin, „future research should investigate the types of nonverbal behaviors that are associated with corrective feedback targeting different aspects of language“ (Wang & Loewen, 2016, S. 473). Diese Studie weist zwar auf das häufige Auftreten und den Zusammenhang nonverbaler Zeichen und Fehlerkorrektur hin, zieht aber keine Schlüsse auf den Einfluss auf das Uptake oder den Spracherwerb.

Die folgende Studie kommt ebenfalls aus den USA und wurde von Nakasukasa (2016) durchgeführt. Die Probanden waren Studierende in der Mittelstufe Englisch als Zweitsprache (ESL). Die Forschungsfrage geht einen Schritt weiter als bei Wang und Loewen (2016). Hier wird das *Recast*-Phänomen im Zusammenhang mit nonverbalen Zeichen untersucht. Ein stets kritisiertes Aspekt an der *Recast*-Intervention ist die mögliche Nicht-Wahrnehmung der vorgenommenen Fehlerkorrektur. Dies hängt mit bloßen korrigierten Wiederholung der inkorrekten Äußerung des/der Lernenden zusammen, die oft im Unterrichtsgeschehen untergeht, da nach der Korrektur meist keine weitere Auseinandersetzung mit den Fehlern vorgenommen wird und der Ablauf des Unterrichts ohne weitere Unterbrechung fortgeführt wird.

In dieser Forschung wurden wie bei Wang und Loewen (2016) aufgezeichnete Unterrichtseinheiten ausgewertet und Fehlerkorrekturen und nonverbale Zeichen notiert. Am Beispiel der *locative prepositions* im Englischen wurde folgende Fragen gestellt:

- Nehmen die Lernenden verbale *Recast*-Korrekturen eher wahr, wenn sie durch nonverbale Gesten unterstützt werden?
- Ist der *Recast* beim Erlernen der lokalen Präpositionen effektiver, wenn nur verbaler *Recast* oder wenn er mit Gesten begleitet wird?

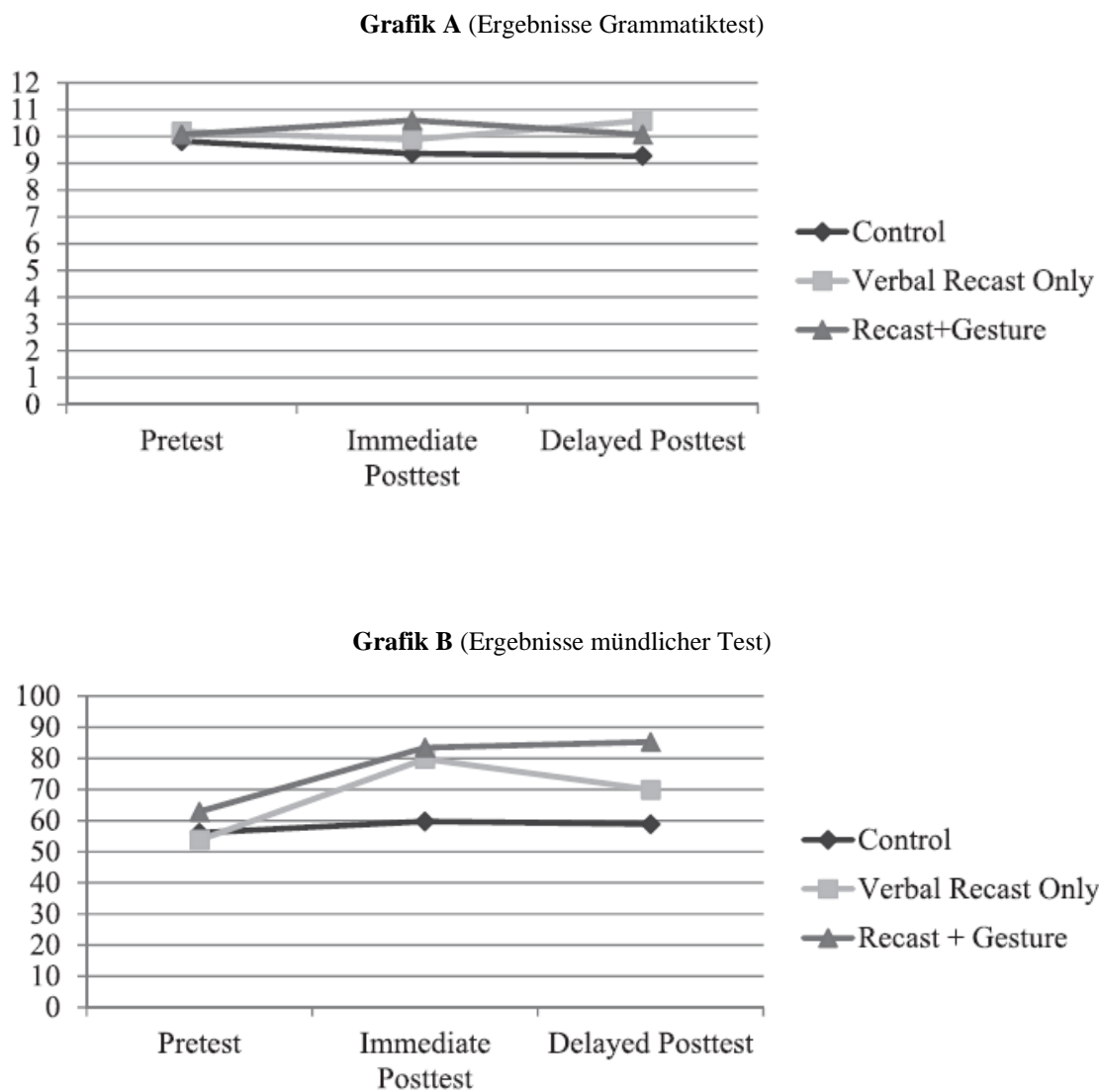
- Wie lange hält der Effekt von *Recast* mit und ohne nonverbale Zeichen an?
(Nakatsukasa, 2016, S. 8)

Die erste Frage konnte von der Forscherin nicht ausreichend beantwortet werden, da sie keinen Unterschied in der Wahrnehmungsqualität (*quality of noticing*) feststellen konnte, „at least at the level of conscious awareness“ (Nakatsukasa, 2016, S. 15). Zur Beantwortung der zweiten Frage in Bezug auf den Effekt des *Recasts* mit und ohne nonverbale Zeichen kann man anhand der zwei Grafiken in Abbildung 5 die Ergebnisse erkennen.

Durch zwei verschiedene Testmethoden wurde versucht die Effektivität zu erschließen. In der Grammatiktest-Methode kann man keine erheblichen Unterschiede erkennen. Alle drei Gruppen hatten ähnliche Ergebnisse im Uptake und auch im Langzeiterwerb (siehe Grafik A). In der Grafik B (mündlicher Test) sieht man jedoch einen deutlichen Unterschied zwischen Pretest und Immediate Posttest im Vergleich zu den Kontrollgruppen. Beide *Recast*-Varianten (mit und ohne Gesten) führen zu einem deutlich höheren Uptake im Unterricht, wobei sich die beiden Varianten nicht wesentlich voneinander unterscheiden

Abbildung 5

Effekt des Recasts mit und ohne nonverbale Zeichen



Quelle: Nakatsukasa, 2016, S. 16f.

Bemerkenswert ist die Differenz im *Delayed Posttest*, der eine Woche nach dem ersten Posttest durchgeführt wurde. In den Daten kann man sehen, dass die Kombination von *Recast* und nonverbalen Zeichen einen höheren Erwerb der gelernten lokalen Präpositionen bewirkte, was zur Beantwortung der dritten Fragestellung führt. Auch wenn es sich laut Einschränkungen der Studie mit 73 Probanden (ELF), um eine kleine Anzahl handelt und nur ein Grammatikphänomen untersucht wurde, so gibt die Studie doch Hinweise darauf, was

nonverbale Zeichen (in diesem Fall im Zusammenspiel mit *recast*) leisten können. Die Forscherin schlägt abschließend vor, dass bei der Lehrkräfteausbildung auf die Vorteile der Fehlerkorrektur mit pädagogischen Gesten eine größere Bedeutung gelegt werden sollte (Nakatsukasa, 2016, S. 23).

In der Untersuchung von Gulnaz und Ismail (2017) wurde ebenfalls nonverbales Verhalten von Lehrenden im EFL-Unterricht zum Gegenstand der Forschung. In der saudi-arabischen Studie zielte die Fragestellung auf die unterschiedlichen Funktionen der nonverbalen Kommunikation und ihrer Bedeutung für den Unterricht ab. Des Weiteren wurde nach der Effektivität der paralinguistischen Hinweise im Zusammenhang mit dem Verständnis sowie dem Behalten der unterrichteten Inhalte gefragt. Zudem wurde danach gefragt, wie die Lernenden die positiven und negativen Zeichen der Lehrenden wahrnehmen und unterscheiden (Gulnaz & Ismaiel, 2017).

Die Ergebnisse, die durch qualitative Interviews mit den Lehrenden und Umfragen bei den Lernenden erhoben wurden, ergaben, dass die Lernenden nicht nur „conscious of their teacher’s nonverbal communication“ (Gulnaz & Ismaiel, 2017, S. 60) besitzen, sondern auch sehr sensibel darauf reagierten. Aus ihren Ergebnissen leiteten die Forschenden wie Nakatsukasa (2016) Handlungsempfehlungen für Lehrende ab. Diese beziehen sich unter anderem auf Krashens (1987, 1988) Input-Hypothese, die besonders durch Anwendung von emotionsgebundenem Input zu einem besseren Fremdspracherwerb führt. „The teachers’ use of symbols, gestures and body movement is more meaningful for the learners than the use of words“ (Gulnaz & Ismaiel, 2017, S. 60). Laut der Forschenden führt dies also zu mehr Verständnis, Erwerb und Motivation. Die Studie nimmt zwar keinen Bezug zur Fehlerkorrektur auf, ist aber in ihrem Forschungsdesign sehr wegweisend für die hier vorliegende Forschungsarbeit.

Die letzte und zugleich wichtigste hier vorzustellende Studie wurde im Kontext Spanisch als Fremdsprache (*español como lengua extranjera - ELE*) im Zusammenhang mit nonverbaler Kommunikation (*lenguaje no verbal – LNV*) durchgeführt. Die beiden Forscherinnen Moreno und Mavrou (2020) untersuchten einerseits die Frequenz und die Aufteilung der LNV im Spanischunterricht mit internationalen Bachelorstudierende in Utrecht (Holland), andererseits wollten sie den Einfluss der nonverbalen Zeichen auf das *Uptake* der Lernenden

erforschen. Aus den viereinhalb Stunden Videomaterial wählten sie 78 Minuten Material aus und analysierten es. Die Ergebnisse werden hier in folgender Tabelle zusammengefasst:

Tabelle 1

Anzahl und Ausprägung des Uptakes bei Fehlerkorrektur mit und ohne nonverbale Zeichen (nZ) und reine nonverbale Fehlerkorrektur (rnZ)

Tabelle 1

Häufigkeit des Uptake bei Fehlerkorrektur ohne, mit oder reine nonverbalen Zeichen

	Uptakes bei Fehlerkorrektur ohne nZ	Uptakes bei Fehlerkorrektur mit nZ	Uptakes bei Fehlerkorrektur mit rnZ
Erfolgreich	11 (52,4 %)	2 (9,5 %)	5 (100%)
Nicht erfolgreich	2 (9,5 %)	6 (15%)	0
Kein Uptake	8 (38,1%)	5 (12,5%)	0
Gesamt	21	40	5

Quelle: Eigene Übersetzung aus Moreno & Mavrou, 2020, S. 481

In der Tabelle 1 kann man erkennen, dass mit 72,5 % ein hohes erfolgreiches Uptake bei der Kombination Fehlerkorrektur mit nonverbalem Zeichen vorliegt. Bei der Anwendung von verbaler Fehlerkorrektur ohne nonverbale Zeichen fanden nur 52,4 % erfolgreiche Uptakes statt. Es gab auch rein nonverbale Fehlerkorrekturen, die zu einem 100 % Uptake führte, die aber aufgrund des geringen Auftretens nicht sehr aussagekräftig sind (7,6 %) (Moreno & Mavrou, 2020).

Obwohl die Studie durch ihren geringen Umfang mit 15 Teilnehmern (internationale Studierende) und lediglich 78 Minuten ausgewertetem Videomaterial nur einen sehr limitierten Einblick in das Forschungsthema geben kann, sind die Ergebnisse doch richtungsweisend in Bezug auf den Zusammenhang zwischen der Fehlerkorrektur mit nonverbalen (oder rein nonverbalen) Zeichen. „Die vorliegende Studie versuchte, eine Lücke in der empirischen Forschung zum Einfluss der mit Fehlerkorrektur assoziierten nonverbalen

Komponente auf die orale Produktion zu schließen“ (Moreno & Mavrou, 2020, S. 488)¹⁸. Die vorliegende Arbeit schließt sich der Motivation der beiden Forscherinnen an.

3.3 Fazit Forschungsstand

In der Auseinandersetzung mit Forschungsansätzen im Bereich mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht sind sehr heterogene Herangehensweisen zu erkennen. Viele Studienergebnisse sind widersprüchlich und basieren auf relativ kleinen empirischen Beobachtungsstudien (vgl. Moreno & Mavrou (2020), Ravlić Katilović, (2020), (Becker & Stude (2021), Wang & Loewen (2016)). Die meisten Untersuchungen fokussieren sich ausschließlich auf das Verhalten der Lehrkräfte. Es gibt eine Vielzahl von Beobachtungen im Fremdsprachenunterricht, in denen versucht wurde einen Zusammenhang zwischen Korrekturform und L2-Erwerb zu erforschen, aber es herrscht weder Konsens über die Ergebnisse der Studien noch über deren Bedeutungen für den Fremdsprachenunterricht.

In Bezug auf nonverbales Feedback als Korrekturtyp liegen derzeit noch wenige Erkenntnisse aufgrund mangelnder Forschungsarbeiten vor. Diese Lücke gilt es zu schließen, da es ein großes Potential im Zusammenspiel zwischen nonverbal unterstützter Fehlerkorrektur und erfolgreichem Uptake gibt, was zu einem kurzzeitigen Erwerb in der Fremdsprache führen kann. Wegweisend erscheinen hierbei die Studien von Wang und Loewen (2016) sowie Moreno und Mavrou (2020) und ihre Ergebnisse. Die Forscher Wang und Loewen stellten fest: “The results of the present study point to the potential significance of nonverbal behavior in SLA and L2 classrooms” (Wang & Loewen, 2016, S. 457) und regen zu weiteren Studien an, um die möglichen Potenziale auszuschöpfen, die die nonverbale Kommunikation als Unterstützung in diesem Bereich bietet. Da sie selbst den Zusammenhang zwischen nonverbal unterstützter Fehlerkorrektur und dem Lernenden-Uptake bzw. dem Fremdsprachenerwerb nicht untersucht haben, können Wang und Loewen nur hypothetisch mit „could be more salient“ (Wang & Loewen, 2016, S. 475) argumentieren.

Auch Moreno und Mavrou (2020) argumentieren nicht nur damit, dass „nonverbale Kommunikation ein grundlegender Bestandteil der Kommunikation ist und eine

¹⁸ Originalzitat: “El presente estudio persiguió cubrir un vacío en la investigación empírica sobre la influencia del componente no verbal asociado al FC en la producción oral”.

entscheidende Rolle bei der Bereitstellung von Input spielt“ (Moreno & Mavrou, 2020, S. 488)¹⁹, sondern nehmen auch Bezug auf den *Output*. Sie stellen fest, dass die durch nonverbale Zeichen unterstützte Fehlerkorrektur einen Hinweis an die Lernenden geben kann, um korrektes *Output* zu produzieren. Ein weiterer Vorteil bei der Anwendung ausschließlich nonverbaler Zeichen als Hinweis auf einen vorliegenden Fehler in der mündlichen Produktion ist, die Unterbrechung des Kommunikationsflusses zu minimieren (ebd.).

Abschließend soll festgehalten werden, dass der vorliegende Forschungsstand ein Desiderat zum Vorschein gebracht hat. Trotz umfangreicher Forschungen zum Thema der mündlichen Fehlerkorrektur im Bereich des Fremdsprachenerwerbs ist die nonverbal unterstützte Fehlerkorrektur bisher nur zögerlich in das Blickfeld wissenschaftlicher Untersuchungen gerückt. Einige der Barrieren liegen vermutlich in der Methodenauswahl und dem Forschungsdesign. Doch gerade in den letzten zehn Jahren führte die Erweiterung der Forschungsinstrumente und die Anwendung von mixed-methods und triangularen Designs zu erfolgversprechenden Studien.

4. Forschungsfragen

Im Zusammenhang mit der im Forschungsstand (Kapitel 3) dargestellten Forschungslücke werden nun die Forschungsfragen herausgearbeitet.

Die übergeordnete Forschungsfrage lautet:

- Wie wirkt sich nonverbal unterstützte Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht auf das Lernenden-Uptake aus?

Die Studie versucht die übergeordnete Forschungsfrage mit Hilfe der drei folgenden Unterfragen hypothesengenerierend zu beantworten. Zur Beantwortung der Fragen wurden die Ergebnisse der Beobachtungen unterrichtlicher Interaktionen herangezogen und in einer quantitativen Auswertung zusammengetragen.

Die Unterfragen lauten:

¹⁹ Originalzitat: “La alta presencia de LNV en las técnicas de FC refuerza la idea de que el LNV es parte fundamental de la comunicación y que desempeña un papel crucial en la provisión de input”.

- Wie oft tritt verbale, nonverbal unterstützte und reine nonverbale Fehlerkorrektur in den aufgezeichneten Unterrichtsstunden auf?
- Welche nonverbalen Zeichen werden am häufigsten im Zusammenhang mit der mündlichen Fehlerkorrektur angewendet?
- Wie oft tritt das erfolgreiche Uptake in der verbalen, nonverbal unterstützten und rein nonverbalen Fehlerkorrektur in den aufgezeichneten Unterrichtsstunden auf?

Zur Beantwortung der Fragen sollen die Forschungen von Moreno und Mavrou (2020) sowie Wang und Loewen (2016) weitergeführt und vertieft werden. Es wird der Aspekt der Wirksamkeit der nonverbal unterstützten Fehlerkorrektur hinzugefügt und anhand des erfolgreichen Lernenden-Uptake nachgewiesen. Die vorliegende Arbeit hat die Anzahl und die Art der von Lehrenden im Fremdsprachenunterricht im Rahmen mündlicher Fehlerkorrekturhandlungen verwendeten Korrekturtypen, Fehler und das Uptake ermittelt. Ausgewertet wurden mündliche Fehlerkorrekturen in Bezug auf ihre verbale und nonverbale Komponenten. Anschließend wurde untersucht, bei welchen Korrekturtypen und in welcher Häufigkeit diese in ein unmittelbar auftretendes erfolgreiches Uptake münden.

5. Methodischer Teil

Im folgenden Kapitel wird das methodische Vorgehen (Kapitel 5.1.) erläutert. Durch die Transparenz der Forschungsmethode soll nicht nur die Nachvollziehbarkeit des Prozesses verständlich werden, sondern auch eine zukünftige Replizierbarkeit möglich gemacht werden. Insofern wird in den folgenden Kapiteln darauf eingegangen, welches Erhebungsinstrument (Kapitel 5.2.) im Zusammenhang mit welcher Auswertungsmethode angewandt wurde. Durch die Herstellung der Verbindung zwischen den beiden Ebenen, ebenso wie der Abwägung der Vor- und Nachteilen selbiger, kann das Forschungsdesign dieser Arbeit gerechtfertigt werden und zur Beantwortung der im Kapitel 4 genannten Forschungsfragen führen. Im Kapitel 5.3. werden die Probanden und ihre Auswahl skizziert. Das Kapitel 5.4. zeigt die Erhebung der Daten auf. Im nachfolgenden Unterkapitel 5.5. wird die Aufarbeitung des aufgenommen videografischen Materials dargestellt. Abschließend

widmen sich die Kapitel 5.6. und 5.7. der Auswertung und der Interpretation des vorliegenden Daten.

5.1 Forschungsmethode

Die Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht ist ein komplexes Thema, das sowohl quantitative als auch qualitative Aspekte beinhaltet. Durch die Kombination von qualitativen (Videobeobachtung, Interviews) und quantitativen (statistische Analysen der Fehler) Ansätzen kann ein umfassenderes Verständnis der Fehlerkorrekturstrategien und ihrer Wirksamkeit im Unterricht erlangt werden. Die Videobeobachtung ermöglicht in diesem Fall einen detaillierten Einblick in die tatsächliche Fehlerkorrekturpraxis im DaF-Unterricht. Qualitative Daten, wie beispielsweise Beobachtungen von Lehrenden-Lernenden-Interaktionen und Fehlermuster, liefern eine Erweiterung der Grundlage für das Verständnis von Kontexten und individuellen Praktiken. Die identifizierten Muster und Tendenzen in den Daten tragen dazu bei, neue Erkenntnisse zu gewinnen oder vorhandene Theorien zu bestätigen oder zu widerlegen. Infolgedessen können effektivere Fehlerkorrekturstrategien entwickelt werden und Empfehlungen für die Unterrichtspraxis abgeleitet werden.

Quantitativ ausgerichtete Forschungsansätze arbeiten bei Beobachtungen „entweder mit Kodierungen oder mit Beurteilungen“ (Schramm & Schwab, 2016, S. 147) und haben zum Ziel, „das Auftreten und ggf. die Dauer bestimmter Ereignisse oder Verhaltensweisen zu erfassen und festzuhalten“ (ebd.). Die so erhaltenen Daten informieren darüber, wann, wie oft und welche Fehlerkorrekturmerkmale im Unterrichtsgeschehen auftreten. Aus diesem Grund wird die Methode der Beobachtung und Auswertung der quantitativen Daten als geeignete und angemessene Methode angesehen, um die Forschungsfragen (Kapitel 4) dieser Arbeit zu beantworten. Es handelt sich um ein exploratives Forschungsdesign (nach Diekmann, 2007), da es das Ziel der Auswertung der Ergebnisse ist, eine Verallgemeinerung anzustreben, die ihren Beitrag zur Erforschung eines Teilbereichs der mündlichen Fehlerkorrektur, im Einzelnen der nonverbal unterstützten Fehlerkorrektur, im Fremdsprachenunterricht leisten möchte.

Die Entscheidung für das kodierende Beobachtungsverfahren begründet sich einerseits durch das hohe Interferenzniveau, da das Bestimmen von Fehlerkorrekturtypen, nonverbalen Zeichen oder des Uptakes „eine anspruchsvollere Interpretation erfordern“ (Schramm & Schwab, 2016, S. 148) als beispielsweise das Auszählen von Wortmeldungen oder das Messen von Sprechzeiten der Lernenden. Andererseits hätte eine reine Beobachtung und nachfolgende qualitative Beschreibung des Unterrichtsgeschehens wenig Potenzial, um Aussagen über die Wirkung der nonverbal unterstützten Fehlerkorrektur zu treffen oder ihren Vergleich mit der verbalen Korrektur zu zulassen.

Die vorliegende Studie basiert auf einem Zwei-Phasen-Modell, bei dem zunächst qualitative Daten in Form von Videoaufnahmen erhoben werden und in einem zweiten Schritt in quantitative Daten umgewandelt werden, um dadurch Aussagen über die Wirkung der Korrekturen treffen zu können. Dies erfolgt durch das Ausfüllen von Beobachtungsbögen bei der mehrfachen Sichtung der Videoaufnahmen.

Die ursprüngliche Planung von zusätzlichen Interviews (Lehrkräfte) und Umfragedaten (Lernende) hätten sicher zu einem detaillierteren Blick auf den Forschungsgegenstand geführt. Dieses Vorhaben wurde aber aufgrund der zu umfangreichen Erhebung (vorallem bei der Analyse der Daten) ausgeschlossen. Die Kombination von verschiedenen Instrumenten sollte aber in weiterführenden Arbeiten in Betracht gezogen werden.

Die Priorisierung der Beobachtungsmethode in dieser Arbeit resultiert sowohl aus den Stärken der Analyse und Auswertung von Videobeobachtungen (siehe Kapitel 5.2.) als auch aus den Schwächen der übrigen Instrumente. Durch Interviews mit Lehrkräften kann eine detaillierte Innenperspektive dargestellt werden, um mehr über die Lehrenden-Seite zu erfahren. Problematisch bleibt jedoch die subjektive Darstellung der Lehrkräfte ihrer eigenen Unterrichtspraktiken. Es bliebe eine Kluft zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung, die nur durch einen Vergleich zwischen Aussage der Lehrkräfte und der Realität (Beobachtungen) abgeglichen werden könnte. In Bezug auf die Forschungsfrage dieser Arbeit, zur Wirkung der nonverbal unterstützten Fehlerkorrektur, ist die Darstellung der persönlichen Wahrnehmung in Bezug auf das Thema jedoch nicht relevant und wurde somit ausgeschlossen. Auch die Durchführung von Umfragen unter den Teilnehmenden der DaF-Kurse wurde nicht als Instrument ausgewählt. Die Lernenden-Seite hat einige interessante

Aspekte zu liefern, wie zum Beispiel die Wahrnehmung der Fehlerkorrektur im Allgemeinen und der unterschiedlichen Korrekturtypen im Speziellen. In vorhergehenden Studien (vgl. Blex, 2001) wurde beispielsweise ein Design gewählt, das die Retrospektive der Lernenden miteinschloss und durch das nachträgliche Vorführen der Unterrichtsvideos bei den Probanden der Studie herausfinden sollte, ob die Art der Fehlerkorrektur einen Einfluss auf den Langzeiterwerb hatte. Ein solch komplex angelegtes Untersuchungsdesigns wäre im Rahmen einer Masterarbeit jedoch ein kaum zu bewältigendes Unterfangen.

Die Entscheidung fiel demzufolge zu Gunsten der Videobeobachtung mit anschließender quantitativer Auswertung im Rahmen von DaF-Unterricht in der Erwachsenenbildung aus. Da es sich bei den Unterrichtsaufnahmen durch ihre begrenzte Menge um eine nicht repräsentative Darstellung der Wirklichkeit handelt, kann die genommene Stichprobe „damit -im besten Falle- neues (Handlungs-)Wissen“ (Blex, 2001, S. 42) erzeugen. Es kann zu neuen Ansätzen und Vergleichsstudien führen und dadurch zu in Zukunft allgemeineren Aussagen. Aus dem neugewonnenen Handlungswissen können erweiterte Forschungsansätze oder Handlungsempfehlungen für angehende Lehrkräfte herausgelesen werden.

5.2 Videobeobachtung

Im Kapitel 3 Stand der Forschung wurde sichtbar, dass die Aufnahme von Videomaterial im Unterricht ein „enormes Potential für Analysen von Unterricht und Lernprozessen“ (Schramm & Schwab, 2016, S. 149) bietet. Die Erkenntnisse des Großteils der neueren und relevanten Studien basierten auf der Beobachtung von Unterrichtssequenzen und deren Analyse. Die Vorteile liegen klar auf der Hand: Durch das Festhalten des sehr komplexen Fehlerkorrekturprozesses ist es möglich, eine nahezu „mikroskopischen Ereigniskodierung“ (ebd., S. 148) durchzuführen und durch eine detaillierte Transkription die Interaktion im Klassenzimmer genauer interpretieren zu können. Auch Elsner und Viebrock (2015) weisen auf diese Besonderheit in der Interaktionsforschung im Fremdsprachenunterricht hin:

So zeigen die fremdsprachlichen Interaktionen im Unterricht ganz besondere Eigenschaften, wie z. B. ein hoher Sprechanteil der Lehrkräfte, häufige

Fehlerkorrektur ... auf, die in dieser Art in anderen Forschungsfeldern nicht wiederzufinden sind und deren wissenschaftliche Analyse eine sorgsame Auswahl einer oder mehrerer Forschungsmethoden bedarf. (Elsner & Viebrock, 2015, S. 8)

Durch die Wahl der videografische Beobachtung besteht die Möglichkeit die Fehlerarten, das korrektive Feedback, das Uptake und die nonverbalen Zeichen zu bestimmen und statistisch auszuwerten. Da dieses Phänomen „lediglich in der gesprochenen Sprache zu beobachten ist, ... nur im realen situativen Kontext vorkommt und nicht simulierbar ist“ (Albert & Koster, 2002, S. 17), ist eine Beobachtung im DaF-Unterricht notwendig. Da bei bloßem Beobachten des Unterrichtsgeschehens eine natürliche Grenze der Wahrnehmung besteht, ist die technische Möglichkeit der Videoaufnahme ein sehr nützliches Datenerhebungswerkzeug, das die Option zur genauen Untersuchung zulässt. Würde die Beobachtung ohne Kamera stattfinden und die forschende Person nur einen Beobachtungsbogen und ihre kognitiven Fähigkeiten zum Beobachten und Notieren zur Verfügung habe, würden viele wertvolle Informationen verloren gehen.

Dank der Entwicklungen der letzten Jahrzehnte gibt es heutzutage zahlreiche Verfahren, um Unterrichtssituationen aufzunehmen. In dieser Forschung wurde sich für eine minimalinvasive Aufnahmetechnik entschieden. Unter Zuhilfenahme eines Tablets (Marke Surface) mit einer hohen Bildqualität und einem externen doppelseitigen Mikrofon (Marke Zoom), das für Interviews konzipiert wurde, wurden nach vorheriger Pilotierung die Aufnahmen im DaF-Unterricht durchgeführt. Die Daten wurden direkt auf dem Tablet gespeichert und so gesichert. Die Pilotierung fand in Form von Selbstbeobachtung in verschiedenen Räumlichkeiten der *Universidad de Antioquia* statt. Durch verschiedene Testdurchläufe konnten Kamera- und Mikrofoneinstellungen und Positionierungen optimiert werden, so dass die späteren Ergebnisse eine gute Bild- und Tonqualität aufwiesen.

Dennoch hat die Methode der Beobachtung ihre Grenzen und Nachteile. Durch die Aufnahme von Videomaterial und die Anwesenheit einer unbekannt Person im Unterrichtsraum stellt sich ein gewisser Beobachtungseffekt ein. Dieser sogenannte *Hawthorne-Effekt* tritt unausweichlich auf, wenn Menschen wissentlich beobachtet werden. Sie ändern ihr Verhalten, was schon in psychologischen Untersuchungen in den 1930er Jahren

festgestellt wurde. „Der Hawthorne-Effekt gehört somit zu den die Validität von Studien gefährdenden Versuchsleitereffekten“ (*Lexikon der Psychologie*, 2000). Im Falle dieser Studie wurde dies mit einberechnet und die These aufgestellt, dass es durchaus einen positiven Effekt auf das Material haben könnte. Sollte die Lehrkraft aufgrund der Beobachtung und des wissentlichen Gefilmtwerdens mehr nonverbal unterstützte Fehlerkorrekturen als normalerweise anwenden, käme dies der Studie zugute und könnte zu einer (zwar unnatürlichen) Erhöhung der Frequenz der Fehlerkorrekturmethode führen. Auf der anderen Seite stehen die Lernenden, welche durch die Videoaufnahmen irritiert oder gehemmt werden können. Da die Lernenden selbst das Thema der Studie nicht im Detail kennen, können sie nur mutmaßen. Es wurde Ihnen ein allgemeines Thema (Interaktion im Unterricht) der Studie genannt und sie wurden über alle Verfahren und Methoden im Zusammenhang mit der Forschung aufgeklärt.

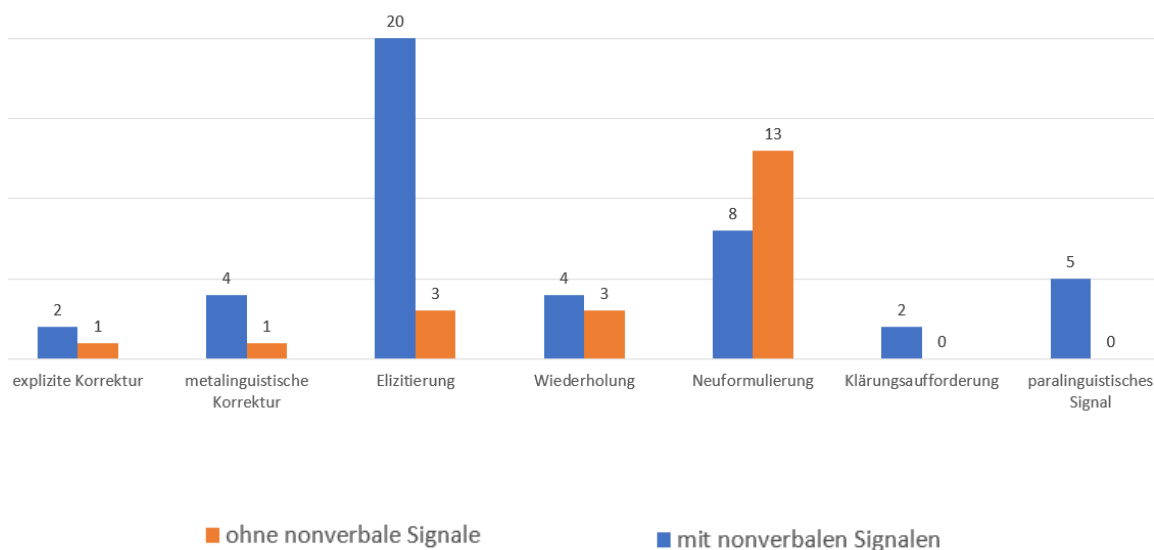
Zusammenfassend kann man feststellen, dass es sich somit um ein kalkulierbares Risiko handelt, das bei jeder wissenschaftlichen Beobachtung mit technischen Hilfsmitteln auftritt und somit zum Forschungsalltag gehört. Da es sich bei den Lernenden zumeist um relativ junge Teilnehmer (zwischen 20 bis 30 Jahren) handelt, sind diese vermutlich auch durch den Einfluss der sozialen Medien und der zunehmenden Aufnahme von Videos im Alltagsleben durchaus zwangloser als ein älteres Publikum.

Weiterhin von Bedeutung bei der Anwendung dieses Instrumentes ist folgendes: „Bei Beobachtungen fallen erheblich mehr Informationen an, als in die Auswertung eingehen können“ (Albert & Koster, 2002, S. 18). Hierzu empfiehlt es sich, „dass eine systematische Auswahl von Beobachtungskategorien getroffen wird“ (ebd.), um dadurch die Menge an Daten sinnvoll zu verarbeiten. Ausschlaggebend ist eine Auswahl an Kategorien, die zur Beantwortung der Forschungsfrage führen und den zeitlichen Rahmen der Untersuchung nicht überzieht. Die Kodierungen der unterschiedlichen Kategorien orientierte sich an den bereits vorliegenden Forschungen (vgl. Muñoz & Mavrou 2020, Loewen & Wang 2016) und dienten dabei als Grundlage. Es wurde auf eine deduktiv-induktive Mischform zur Kategorienbildung zurückgegriffen. Das bedeutet, es wurden zuerst die bereits vorhandenen Kategorien hauptsächlich aus der Forschungsarbeit von Moreno und Mavrou (2020) genutzt und nach erster Sichtung des Materials wurden diese angepasst.

Die untenstehende Grafik (Abbildung 6) aus der Studie von Moreno und Mavrou (2020) stellt die Kategorisierung dar, die jeweils nach Korrekturform und Anwendung mit oder ohne nonverbale Zeichen stattfand.

Abbildung 6

Korrekturform und Anwendung mit oder ohne nonverbale Zeichen



Quelle: Eigene Übersetzung aus Moreno & Mavrou, 2020, S. 479

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass das forschungsrelevante Sammeln des Videomaterials durch eine nicht-teilnehmende Beobachtung in unterschiedlichen DaF-Unterrichtseinheiten bei verschiedenen Lehrkräften stattfand. Eine qualitative Annäherung war bei der durchgeführten Studie angebracht, da es sich „um die Erschließung eines bislang wenig erforschten Wirklichkeitsbereichs“ (Flick et al., 2003, S. 25) handelte.

5.3 Auswahl der Probanden mittels Umfrage

Die Probanden (Lehrende und ihre Kursteilnehmenden) der vorliegenden Forschungsarbeit wurde durch eine Vorabumfrage im Vorfeld der Studie rekrutiert und ausgewählt. In der

ersten Phase im November 2022 wurde eine Vorabumfrage unter Deutschlehrkräften in Kolumbien zum Thema *Einsatz von nonverbalen Zeichen in der Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht* durchgeführt mit dem Ziel der Kontaktierung von Lehrkräften. Die digitale Umfrage²⁰ mit Hilfe des online Werkzeugs *Microsoft Forms* wurde an DaF-Institutionen in der Erwachsenenbildung in Medellín und Bogotá verschickt. Sie fand anonym statt und zielte mit neun geschlossenen Fragen zum bewussten Einsatz nonverbaler Fehlerkorrekturmittel im eigenen Unterricht auf die Kontaktaufnahme von Lehrkräften ab. Diese sollten einerseits wissentlich und vorzugsweise die nonverbale Fehlerkorrektur in ihrem Unterricht anwenden und andererseits einer Videoaufnahme ihres Unterrichts zustimmen. An der Umfrage nahmen insgesamt 60 Personen teil.

Die Fragen beschäftigten sich hauptsächlich mit der Anwendung der nonverbalen Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht. Hierbei wurden in Frage 1 als erstes nach der Benutzung von nonverbalen Zeichen zur Fehlerkorrektur (Handzeichen, Karten, Mimik, Gestik, Geräusche) im Unterricht gefragt. Von 60 Personen stimmten 48 (80%) mit *ja* ab, 11 (18%) Personen mit *nein* und eine Person (1,6%) mit *weiß nicht*.

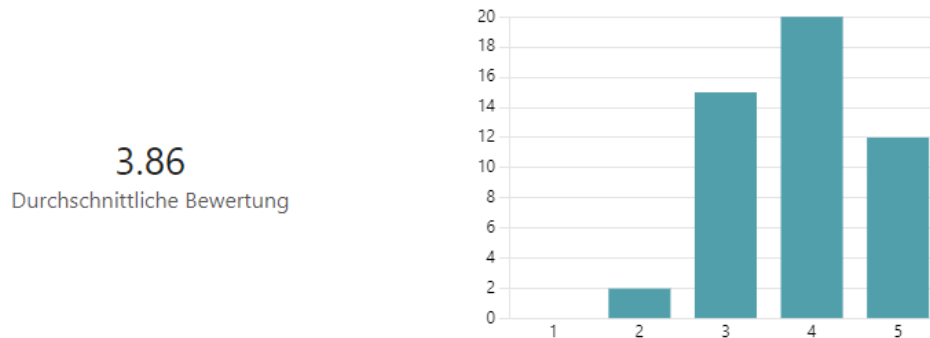
Die darauf folgende Frage 2 bezog sich auf die Bewertung der Korrekturmethode nach Einschätzung der Lehrkräft. *Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht?* lautete die Frage 2, die in einer Skala von 1 bis 5 Sternen²¹ bewertet werden konnte. Ein Stern bedeutete *schlechte Erfahrungen* und fünf Sterne bedeuteten *sehr gute Erfahrungen*. Das Ergebnisse der 60 Teilnehmenden fiel mit einem Durchschnittswert von 3,86 positiv aus. In der Abbildung 7 sind die einzelnen Wert ersichtlich.

²⁰ siehe Anhang B

²¹ 1 Stern=schlechte Erfahrungen, 2 Sterne=geht so, 3 Sterne=manchmal gut/manchmal schlecht, 4 Sterne=gute Erfahrungen, 5 Sterne=sehr gute Erfahrungen

Abbildung 7

Frage 2: Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht?



In Frage 3 sollten die Lehrkräfte angeben, seit wann sie schon nonverbale Fehlerkorrektur benutzen. Die Ergebnisse sind in der folgenden Grafik (Abbildung 8) zu sehen:

Abbildung 8

Frage 3: Seit wann benutzen Sie nonverbale Fehlerkorrektur?

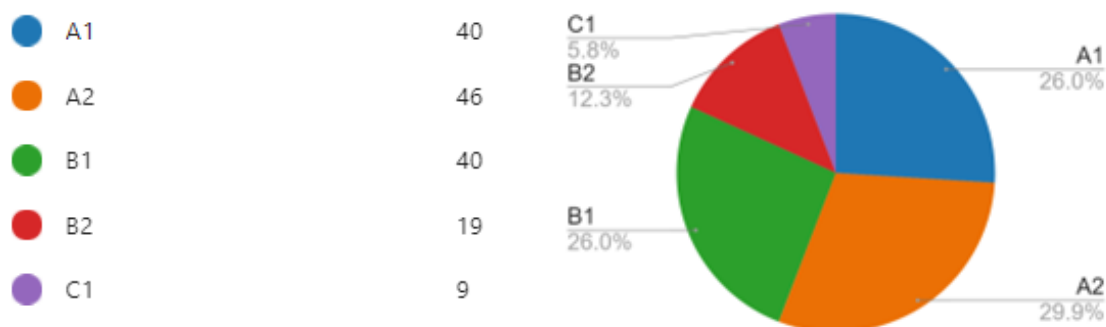


Die nachfolgende Frage 4 bezog sich auf die Anwendung in den verschiedenen Niveau-Stufen des DaF-Unterrichts. Sie lautete: *In welchen Niveaus benutzen Sie nonverbale Fehlerkorrektur?* In dieser Frage gab es die Möglichkeit zur Mehrfachnennung. Hier kann man feststellen, dass die nonverbale Fehlerkorrektur von den Lehrkräften vornehmlich in den Anfänger-Stufen A1 und A2 (siehe Abbildung 9) angewendet werden. Die Stufe A1 mit 26 % und A2 mit 29 % ergaben insgesamt einen Anteil von 55 %, also knapp mehr als die

Hälfte aller gesamten Antworten. Die Niveau-Stufen B1 kam auf 25 %, während in B2 (13 %) und in C1 (7%) den Daten zufolge weniger nonverbale Korrekturen verwendet werden.

Abbildung 9

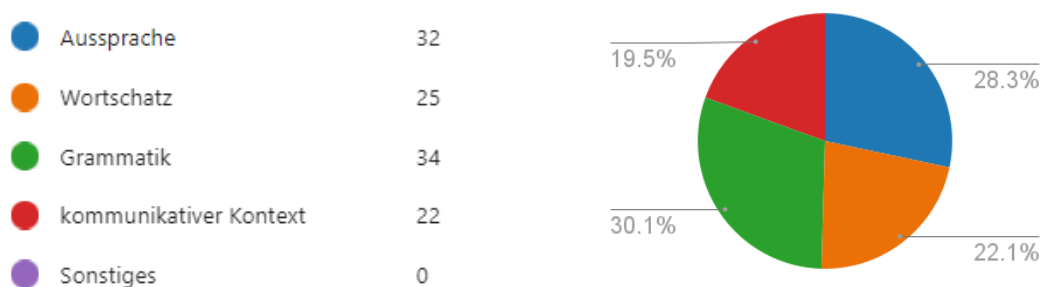
Frage 4: In welchen Niveaus benutzen Sie nonverbale Fehlerkorrektur?



Die Frage 5 beschäftigte sich mit den Fehlertypen, bei denen die nonverbalen Zeichen zur Berichtigung auftretender mündlicher Fehler benutzt werden. Es standen vier Kategorien plus die Option *Sonstige* als Zusatzoption zur Auswahl, wobei Mehrfachnennung möglich war: Aussprache, Wortschatz, Grammatik und kommunikativer Kontext. Die Daten zeigen recht ausgewogene Ergebnisse. Grammatik stand an erster Stelle mit 31 %, gefolgt von Aussprache mit 29 %. Wortschatz (21 %) und kommunikativer Kontext (19 %) waren fast gleich oft gewählt worden (siehe Abbildung 10).

Abbildung 10

Frage 5: Bei welchen Fehlertypen benutzen Sie nonverbale Fehlerkorrektur?



Die folgenden Fragen 6 bis 9 handelten von der Möglichkeit, den DaF-Unterricht der befragten Person videografisch aufzunehmen und von der rechtlichen Zustimmung der

Teilnehmenden und der Institution. Hier gab es die Optionen *ja*, *nein* und *nicht sicher*. Aus den gegebenen Antworten ergab sich, dass nur ein kleiner Anteil der Lehrkräfte dazu bereit sei sich zu beteiligen und filmen zu lassen.

Im letzten Punkt der Vorabumfrage wurde darum gebeten, die Kontaktdaten (Name, Institution, E-Mail) zu hinterlassen, um diese Personen zu einem späteren Zeitpunkt zu kontaktieren. 17 Lehrkräfte gaben ihre Einverständnis dazu und wurden im Februar 2023 kontaktiert. Nach Auswertung der Rückmeldungen wurde ein persönlicher Kontakt zu den Lehrkräften aufgenommen und in einem persönlichen Gespräch geklärt, ob, wann, in welchen Kursen und in welchem Umfang die Aufnahme des DaF-Unterrichts stattfinden sollte. Da die Videoaufnahmen nur in einem bestimmten Zeitraum stattfinden konnten, wurden von den 17 Lehrkräften 7 ausgewählt und ein oder zwei Termine für die Datenerhebungen verabredet.

Es handelte sich bei den Lehrenden um ausgebildete Lehrkräfte, die Lehrerfahrung zwischen fünf und 15 Jahren haben. Von den sieben DozentInnen gaben fünf an, männlich zu sein und zwei bezeichneten sich selbst als weiblich. Drei der Lehrkräfte sind Deutsch-MuttersprachlerInnen, drei Spanisch-MuttersprachlerInnen und eine Portugiesisch-MuttersprachlerIn. Die Deutschlernenden waren alle Spanisch-Muttersprachige, zwischen 18 und 40 Jahre alt. Der Altersdurchschnitt lag bei 25 Jahren. Es nahmen insgesamt 48 Lernende teil, von denen 28 Personen sich selbst als weiblich, 19 als männlich und eine Person als divers bezeichneten.

5.4 Erhebung der Daten

Zur Datenerhebung wurden Beobachtungen in Form von Videoaufnahmen in unterschiedlichen DaF-Kontexten an Universitäten und Institutionen der Erwachsenenbildung durchgeführt, wobei alle im Bereich der Erwachsenenbildung angesiedelt waren. Die audiovisuellen Daten wurden an der Universidad de los Andes (Bogotá), Universidad ECCI (Bogotá) und Instituto Cultural Humboldt (Medellín) im Zeitraum März bis Juli 2023 aufgenommen.

Für die Erhebung der Daten wurden insgesamt sieben Lehrkräfte in neun Unterrichtseinheiten (zwei Lehrkräfte wurden zweimal besucht) mithilfe eines Tablet (Marke Surface) und einem externen Mikrofon (Marke Zoom) aufgenommen. Zu Beginn der Datenaufbereitung standen 7 Stunden und 45 Minuten Material zur Verfügung.

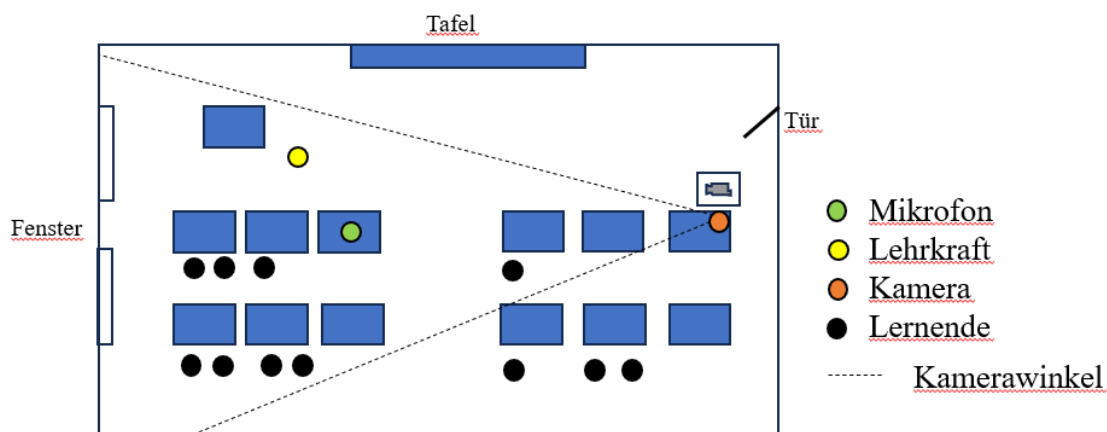
Vor Beginn der Datenaufnahmen wurde eine Pilotierung in Multilingua, dem Sprachenzentrum der Universidad de Antioquia durchgeführt. Es wurden zwei Unterrichtseinheiten der forschenden Person (Selbstbeobachtung) aufgenommen und bei der Sichtung des Materials auf technische Schwierigkeiten eingegangen. Durch die Auswertung des Probematerials konnte ein besserer Umgang mit der Technik erreicht werden. Da es in den geplanten Videoaufnahmen der anderen Lehrkräfte nicht die Möglichkeit einer Pilotierung gab, war dies in der Planungsphase wichtig, um schnell entscheiden zu können, wo die Kamera und das Mikrofon aufgestellt werden sollten. Da fast alle der geplanten Aufnahmen in jeweils unterschiedlichen Räumlichkeiten in verschiedenen Institutionen stattfanden, musste jedes Mal wieder neu entschieden werden, wo das Equipment aufgestellt werden sollte. Ziel war es, in jeder Situation einen guten Kamerawinkel (meist seitlich) und eine sinnvolle Positionierung des Mikrofons zu erreichen. Die Räume waren unterschiedlich groß und hatten jeweils andere akustische Voraussetzungen, denen sich ad hoc angepasst werden musste. Grund für diese spontanen Installationen der Technik war die zeitlich schwierige Planbarkeit der Besuche. Trotz längerer Planung war es oft nicht möglich, vorher in die Räumlichkeit zu gelangen. Ein weiterer Faktor war die zeitliche Begrenztheit der Videos. Da nur eine Kamera zur Verfügung stand, gab es in einigen Räumlichkeiten einen toten Winkel, in denen sich auch Lernende befanden. Dies konnte teilweise durch das Schwenken der Kamera ausgeglichen werden. Allerdings lag die Priorität in der Aufnahme der Lehrkraft, da bei dieser die nonverbalen Zeichen festgehalten werden sollten. In einer zukünftigen Studie könnte mit zwei Kameras gearbeitet werden, um den toten Winkel zu minimalisieren. In der folgenden Abbildung 11 ist beispielhaft eine Kameraposition dargestellt.

Die Aufnahme der Unterrichtseinheiten wurde zuvor mit den Lehrkräften abgesprochen und die TeilnehmerInnen im Vorhinein von den jeweiligen Lehrkräften informiert. Außerdem wurde die jeweilige Institution über die Datenaufnahme informiert und um eine Zustimmung

gebeten. Vor der Aufnahme des Videos gab es eine kurze Einführung durch die forschende Person.

Abbildung 11

Kamerawinkel Beispiel



Anmerkung: Eigene Darstellung nach Schramm & Schwab, 2016, S. 247

Es wurde darauf hingewiesen, dass es sich um eine Datenerhebung im Zusammenhang mit einer wissenschaftlichen Forschung (Masterarbeit) handelte und dass alle Daten ausschließlich von der forschenden Person gesichtet werden. Des Weiteren wurde die Prozedur der Anonymisierung kurz erläutert, sowie die Konsequenzen der Einwilligungserklärung und das Recht auf Widerruf der Einwilligung. Die Einwilligung war auf Spanisch und zuvor von der Leiterin des Masterstudiengangs (Lali Barrera) und der Betreuerin der Masterarbeit (Kristina Müller) genehmigt worden. Alle Teilnehmenden der Studie bekamen ein Infoblatt mit den Daten der forschenden Person, der Studiengangsleiterin und der Betreuerin ausgehändigt. Eine Kopie der Einwilligung (consentimiento informado) befindet sich im Anhang C. Die Einwilligungen wurden danach eingesammelt und auf Vollständigkeit geprüft. Die forschende Person stand jederzeit für Fragen zur Verfügung.

Die Dauer der Aufnahmen war von unterschiedlicher Länge, was teils technischen Einschränkungen oder inhaltlichen Abläufen geschuldet war. Die Durchschnittsdauer der Aufnahmen lag bei 51 Minuten. Die maximale Aufnahmekapazität des Tablet betrug 1

Stunde 20 Minuten. Durch die vorherige Absprache mit den Lehrkräfte, wann diese zeitlich hohe Sprechanteile geplant hatten, ließen sich trotz der zeitlichen Beschränkung gute Ergebnisse erzielen.

Während der Aufnahme saß die forschende Person in einer Ecke des Raums und beobachtet das Geschehen und kontrollierte gelegentlich die Richtigkeit der Aufnahmen. Hierbei musste teilweise der Winkel der Kamera nachjustiert werden. Dies war besonders in kleineren Räumen notwendig, um die lehrende Person und die lernenden Personen gleichermaßen im Kamerablickwinkel zu haben. Da es nur eine Kameraposition gab, kam es in einigen Fällen zu Verdeckungen oder Aufnahmen von nur einem der beiden Akteuren (entweder Lernende oder Lehrende). Das externe Mikrofon war mit einem langen Kabel am Tablet befestigt und in der Mitte des Raums auf einem Stuhl oder einem Tisch positioniert. Dies führte zu guter Qualität der Audiospur.

Nach jeder Unterrichtsbeobachtung wurden die Videos auf einen Laptop und eine externe Festplatte (Marke Toshiba) kopiert. Dies war notwendig, um den Speicherplatz im Tablet wieder freizugeben und diente ebenso zur Sicherung der Daten an zwei verschiedenen Orten.

5.5 Datenaufbereitung

Nach der Erhebung der Daten wurden diese beobachtungsprotokollarisch in einer Exceltabelle erfasst. Da es sich nicht nur um Audiodaten, sondern auch um visuelles Material handelte, waren mehrfache Sichtungen notwendig. Das Material wurde zunächst vorgesichtet und Zeitenmarker an Stellen mit *Sprecherwechsel mit Korrektur* der Lernenden gesetzt. Hierbei definiert sich die Kategorie *Sprecherwechsel mit Korrektur* wie folgt: Es müssen mindestens zwei Turns²², eine fehlerhafte Aussage und eine Korrektur, stattfinden. Die Art der Fehler und der Korrekturtyp wurden bei der Auswertung berücksichtigt und in folgende Kategorien unterteilt. Fehlerart: grammatische, phonetische (Aussprache) und lexikalische (Wortschatz) Fehler. Korrekturtypen: explizite Korrektur, Recast, metalinguistische Unterstützung, Elizitierung, Wiederholung, Klärungsfrage und paralinguistisches Zeichen

²² Unter Turns versteht man in der Gesprächsanalyse einen Sprecherwechsel (vgl. Goffman (1974))

(nonverbal). Korrekturzeichen: verbal, gemischt, nonverbal. Uptake: positiv, negativ, keins²³.

Bei der Sichtung des Videomaterials wurden eine beobachtungsprotokollarische Tabelle ausgefüllt, die folgende Informationen enthielt: Zeitmarker, Fehlerart, Fehlerkorrekturtyp, verbal oder nonverbales Auftreten, Uptake und genauere Beobachtungen (Welche Art von Gesten etc.). Im Folgenden wird ein Beispiel (Tabelle 2) dargestellt.

Tabelle 2

Beispiel Beobachtungsbogen

Zeit	Fehlerart	Fehlerkorrek	Verbal/non	Uptake	Beobachtungen
12:53:00	G	Elizitierung	verbal	positiv	
13:14:00	G	Elizitierung	verbal	positiv	Achtung
15:13:00	G	Elizitierung	gemischt	negativ	Handgeste, Positionen der Wörter im Satz
24:42:00	G	Elizitierung	gemischt	positiv	Hände unterstützend (unklar)

Die Daten wurden zunächst pro Datensatz organisiert. Das bedeutet, dass jede Videoaufnahme (nach Lehrkräften, Institution, Datum, Länge) in einzelne Excel-Blätter übertragen und benannt wurde. Am Ende wurden alle Daten in eine gemeinsame Tabelle hineinkopiert, um so die Möglichkeit zur Sortierung nach verschiedenen Kategorien zu erlangen. Durch die Sortierung nach unterschiedlichen Kategorien war es möglich, Prozentergebnissen zu berechnen, also beispielsweise die prozentuale Aufteilung der drei verschiedenen Uptakeformen. Die Ergebnisse werden im folgenden Kapitel 5.6. dargestellt. Zum Schluss wurden allen Lehrkräften anonymisierte Kürzel zugewiesen, beispielsweise LK3. Den Teilnehmern der Kurse wurden ebenfalls Kürzel zugeteilt, die nach chronologischem Auftreten in den Videos gekennzeichnet wurden, wie zum Beispiel TN12.

Nach der quantitativen Auswertung wurden die für die Studie relevanten Sequenzen aus den Aufnahmen ausgewählt und nach GAT 2 (Minimaltranskript) transkribiert. Die Schwierigkeit bei der Transkription lag in der sprachlichen Beschreibung der nonverbalen Handlungen. Die Unterrichtssequenzen waren sehr komplex, da gleichzeitig mehrere Ebenen der Kommunikation stattfanden. Um die nonverbalen Zeichen der Fehlerkorrektur besser

²³ Siehe Abbildung 12

darzustellen, wurden exemplarisch Standfotos eingefügt. Die LK5 gab nachträglich ihre Zustimmung zu diesem Prozess. Trotz des Einfügens der Bilder und wörtlicher Beschreibung der nonverbalen Praktiken musste festgestellt werden, dass sich die Transkripte (siehe Anhang D) teilweise nicht eindeutig erschließen. Auch die Beschäftigung mit multimodalen Konzepten, wie die von Mondada (2018), ergaben keine befriedigende Darstellungsform. “Longer, more descriptive captions run the risk of being redundant with the transcript annotation and with the analytical commentary in the text” (Mondada, 2018, S. 9).

So wurden einige Standbilder eingefügt, um die Beschreibungen der Abläufe im Unterricht und im Besonderen die nonverbalen Zeichen der LK5 verständlicher zu visualisieren. In einer zukünftigen Vertiefung der Analyse des Videomaterial könnte ein neues Transkriptionsformat erstellt werden, das dem Material besser gerecht wird. Aufgrund der Sensibilität der Daten war es schwierig, eine anonymisierte Darstellungsform zu finden, die den Gütekriterien entspricht.

Nach erfolgtem Ausfüllen der beobachtungsprotokollarischen Tabelle und der Transkription der nonverbal unterstützten Fehlerkorrektursequenzen konnten die im Kapitel 5.6. folgenden Ergebnisse festgehalten werden.

5.6 Ergebnisse der Datenanalyse

Die Ergebnisse sind grundlegend in vier Kategorien unterteilt: Anzahl der Korrekturzeichen (verbal, gemischt und nonverbal), Art der Fehlerkorrektur (Recast, Elizitierung, Metafeedback, nonverbale Zeichen, Klärungsfrage und Mischformen), Anzahl der Uptakes (positiv, negativ, keins), sowie der Fehlertyp (Grammatik, Aussprache, Wortschatz). Diese sind in folgender Abbildung dargestellt:

Abbildung 12

Untersuchte Kategorien der Studie

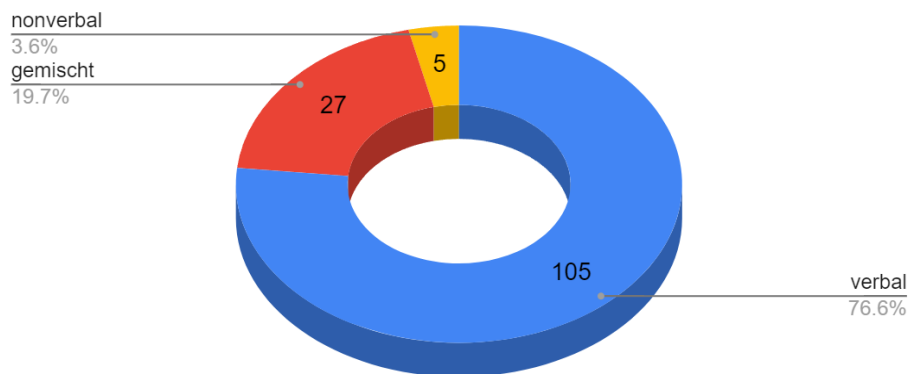


Anmerkung: Eigene Darstellung basierend auf Grundkategorien aus Forschungsstand

In der nun folgenden Abbildung 13 lässt sich zunächst erkennen, dass die dominanteste Form der Fehlerkorrektur die verbalen Korrekturen (76,6%) sind, gefolgt von den Mischformen (19,7%), also verbale Fehlerkorrektur unterstützt durch nonverbale Zeichen, und den rein nonverbalen Korrekturzeichen (3,6 %). Insgesamt traten 137 Fehlerkorrekturen bei den fünf untersuchten Lehrkräften auf. 105 verbale, 27 gemischte Korrekturen und 5 rein nonverbale korrektive Ereignisse.

Abbildung 13

Arten von Korrekturzeichen

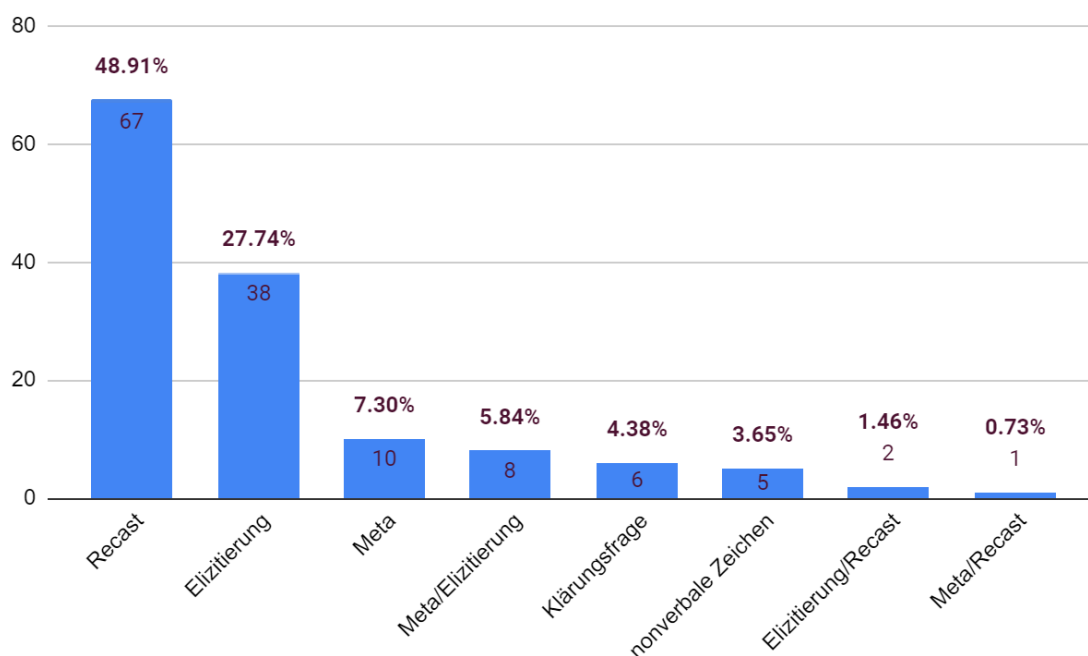


Wie die nächste Abbildung 14 zeigt, ist der häufigste auftretende Korrekturtyp der Recast mit 48,9 %, gefolgt von der Elizitierung mit 27,7 %. An dritter Stelle stehen die Metafeedbacks mit 7,3 %. Die Mischung aus Metafeedback und Elizitierung erscheint mit

knapp 6 Prozent (5,8 %) gefolgt von Klärungsfragen (4,4 %) und den rein nonverbalen Zeichen mit 3,6 %. Die Mischform der Elizitierung mit Recast tritt insgesamt nur zwei Mal auf (1,5%) und der am wenigsten auftretende Typ ist mit 0,7 % die Mischform Metafeedback/Recast.

Abbildung 13

Anzahl der Fehlerkorrekturzeichen (Fehlerkorrekturtypen)



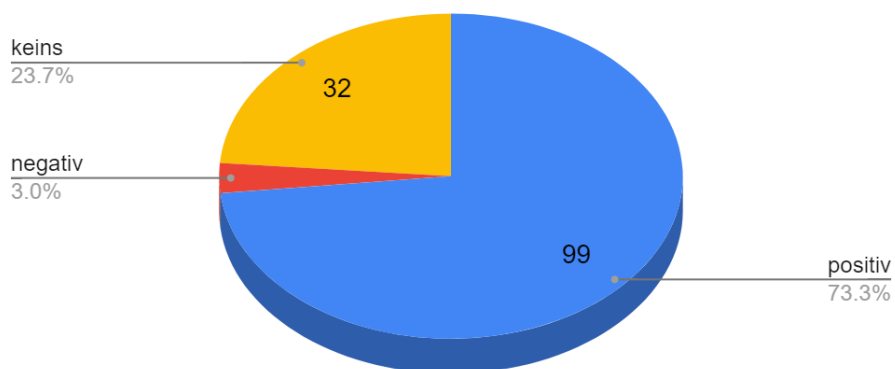
Es traten auch drei selbstinitiierte Selbstkorrekturen auf. Diese wurden jedoch aus dem Datensatz wieder entfernt, da die Forschung auf fremdinitiierte Fehlerkorrekturen angelegt ist.

In Bezug auf die Modalität der Korrekturtypen wurde festgestellt, dass sich innerhalb der Recasts (fremdinitiierte Fremdkorrektur) nur bei 5 von 67 (7,5 %) eine Beteiligung nonverbaler Zeichen fand. Im Gegensatz dazu wurde ein höherer Prozentsatz an nonverbaler Unterstützung in den Prompts (Elizitierung, Metalinguistischer Hinweis, Klärungsfrage und deren Mischformen) festgestellt. 31,8 % der fremdinitiierten Selbstkorrektur fanden in Kombination mit nonverbalen Zeichen statt.

Nach der Auswertung der Anzahl der Uptakes ergaben sich folgende Gewichtungen. 73,3 % der Uptakes waren positiv und führen zu einer positiven Korrektur der Lernenden. 3 % der Uptakes waren negativ und führte zu einem neuen oder gleichen Fehler. In 23,7 % der Uptakes kam es zu keinem Uptake, da die Lernenden nicht reagierten und dieses als kein Uptake zu werten ist. Dies ist in Abbildung 14 grafisch dargestellt.

Abbildung 14

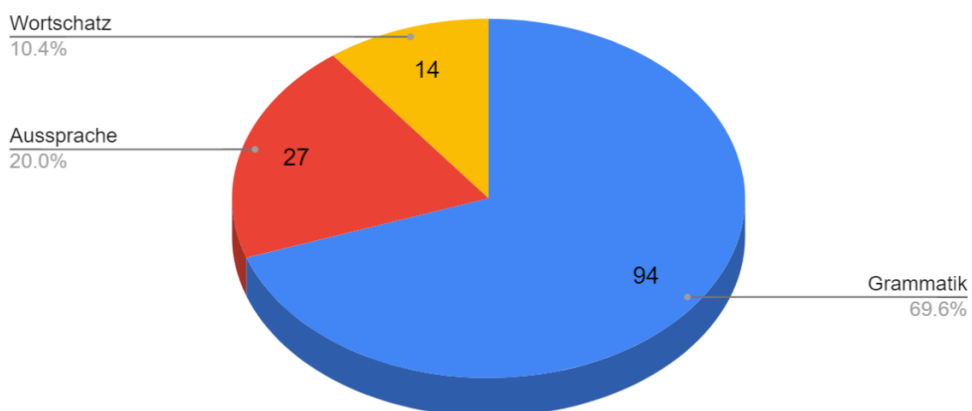
Anzahl der Fehlerkorrekturzeichen (Uptake)



Die Fehlertypen, welche in drei Kategorien unterschieden wurden, stellten sich wie folgt dar:

Abbildung 15

Anzahl der Fehlertypen



Wie in Abbildung 15 zu sehen ist, überwiegt der Anteil der Grammatikfehler (69,6 %). Ein Fünftel der korrigierten Fehler waren Aussprachefehler (20 %) und bei 10,4 % handelte es sich um Wortschatzfehler.

Bei der genaueren Auswertung der nonverbalen Zeichen wurde zunächst in Anlehnung an (McNeill, 1992) die Handzeichen in vier Kategorien unterschieden: metaphorisch, ikonische, deiktisch und Klopfzeichen (*beats*). Metaphorisch bedeutet, dass abstrakte Dinge dargestellt werden, wie zum Beispiel die Positionen eines Verbs im Satz. Ikonische Zeichen repräsentieren reale Aktionen, also zum Beispiel den Akt des Essens oder Laufens. Die deiktischen Handzeichen sind zeigende Gesten, die beispielsweise auf ein Objekt oder die Tafel zeigen. Die *beats* oder Klopfzeichen, wie etwa Klopfen auf den Tisch, können einen Rhythmus bei der Betonung markieren.

In der Auswertung kam es zu folgenden Ergebnissen. Insgesamt traten 29 Handzeichen in den Korrekturen auf. Die häufigste Form waren die metaphorischen Handzeichen (62 %), diese traten 18 Mal auf. Sie wurden hauptsächlich im Kontext syntaktischer Fehler benutzt, um auf die Position der Wörter im Satz hinzuweisen. Bei den 5 rein nonverbalen Fehlerkorrekturen waren 80% metaphorisch und 20 % ikonisch. Bei 3 von 5 Korrekturen trat das selbe nonverbale Zeichen für Fehler in der Satzposition auf. Dieses wurde von zwei verschiedenen Lehrkräften durchgeführt. Abbildung 16 zeigt ein symbolisches Bild für das Zeichen. Bei dieser Bewegung werden der Zeige- und Mittelfinger abgespreizt und die Hand im Handgelenk gedreht, so dass ein Positionswechsel in der Satzstellung angedeutet wird. Dieses Zeichen weist daraufhin, dass ein Wort in seiner Position verändert werden soll. In 2 von 3 Fällen führte das Zeichen zu einem positiven Uptake und in einem Fall zu keinem Uptake, da es vom Teilnehmenden nicht wahrgenommen bzw. nicht richtig interpretiert wurde.

Abbildung 16

Fingergeste für Satzposition



Anmerkung: Eigene Darstellung

Die auftretenden ikonischen Handzeichen (11,5 %) stellten unter anderem Verben wie *laufen*, *essen* oder *hupen* dar. Die Geste für das Verb *hupen* wurde beispielsweise mit einem paralingustischen Zeichen (Geräusch für *hupen*) unterstützt. Die Handgeste für *laufen* wurde durch eine bildliche Nachahmung der Laufbewegung der Beine dargestellt mithilfe des Zeige- und Mittelfingers (siehe Abbildung 17). Das Verb *essen* wurde durch Imitieren des Zuführens von Nahrung in den Mund mit der Hand dargestellt.

Abbildung 17

Fingergeste für das Verb laufen



Anmerkung: Eigene Darstellung

Die deiktischen Zeichen (11,5 %) traten in gleicher Anzahl wie die ikonischen Zeichen auf. Die gefilmten Lehrkräfte deuteten mit dem Zeigefinger entweder auf die Tafel (Abbildung 18) oder auf die Lernenden, um die Korrektur zu unterstützen.

Abbildung 18

Handgeste einer Lehrkraft, die auf die Tafel zeigt



Anmerkung: Eigene Darstellung

Klopfzeichen traten insgesamt nur einmal auf. Die Lehrkraft schlug mit der flachen Hand auf den Tisch, um so die Betonung eines Wortes zu unterstützen. Weiterhin trat ein vokales nonverbales Zeichen auf. Die Lehrkraft macht ein Geräusch, das das Wort nein repräsentierte. In der Auswertung der nonverbalen Zeichen gab es außerdem drei Handgesten, die den Kategorien nicht zugeordnet werden konnten. Grund dafür waren der schlechte Kamerawinkel und dadurch hervorgerufene Verdeckungen oder Bewegungen der Lehrkraft außerhalb des Kamerawinkels.

Abschließend wurde noch der Erfolg der nonverbal unterstützten Zeichen (gemischt) in Bezug auf das Uptake berechnet und mit den verbalen Fehlerkorrekturen verglichen. Dieser stellt sich wie folgt dar:

Tabelle 3*Fehlerkorrektur und Uptake*

gemischt	gesamt	positiv	keins	negativ
Anzahl	26	21	4	1
Prozent	100%	80,7 %	15,4 %	3,8 %

verbal	gesamt	positiv	keins	negativ
Anzahl	108	78	26	2
Prozent	100%	72,2 %	24,1%	1,8 %

In der Tabelle 3 ist zu erkennen, dass 80,7 % der nonverbal unterstützten Fehlerkorrekturen zu einem positiven Uptake führen. Verbale Fehlerkorrekturen haben in den vorliegenden Daten ein positives Uptake von 72,2 %. Der Prozentsatz der negativen Uptakes, also fehlerhafter Korrekturen, liegen bei nonverbal unterstützten Korrekturen bei 3,8 % (also nur ein negatives Uptake auf 27 Korrekturen insgesamt). Das negative Uptake tritt insgesamt nur 2 Mal in 108 Korrekturen auf (1,8 %). Zu keinem Uptake kam es bei nonverbaler Unterstützung 15,4 % und 24,1 % bei verbaler Fehlerkorrektur.

5.7 Analyse der Ergebnisse

Ziel der vorliegenden Studie war es, die nonverbal unterstützte Fehlerkorrektur zu analysieren, die während der Durchführung von kommunikativen Interaktion im Rahmen von DaF-Unterrichtssequenzen im Erwachsenenbereich stattfanden. Hierzu wurden die Videoaufnahmen mehrfach gesichtet und teilweise transkribiert. Als Antwort auf die erste Unterfrage zur Verteilung der nonverbal unterstützten Fehlerkorrektur auf das Lernenden-Uptake kann folgendes festgestellt werden:

Die Verteilung der verbalen, nonverbal unterstützten und rein nonverbalen Fehlerkorrekturen unterschieden sich deutlich in ihrer Verteilung in Bezug auf bereits vorliegende Studien. Aus den Daten ergaben sich 76,6 % verbale Fehlerkorrektur und 19,7 % gemischte Formen, sowie

3,6 % reine nonverbale Korrekturen. Im Gegensatz dazu traten bei Moreno & Mavrou (2020) knapp 32 % verbale, 60,6 % gemischte und 7,6 % rein nonverbale Korrekturen auf. Diese großen Unterschiede sind auf diverse Faktoren zurückzuführen. Der Hauptgrund liegt in der Definition der Grundbegriffe der nonverbal unterstützten Korrekturen. In der vorliegenden Arbeit wurde ausschließlich nonverbale Zeichen gewertet, die direkt mit der verbalen Fehlerkorrektur verbunden waren und zur Unterstützung des Inputs eingesetzt wurden. Gesten, die diese Charakteristika nicht aufwiesen, wurden nicht als nonverbale Unterstützung gezählt, dadurch kam es zu einem deutlich höheren Prozentsatz in der Kategorie der verbalen Fehlerkorrektur. Das Ziel dieser Einteilung war, die unterstützenden Zeichen herauszuarbeiten und nicht alle auftretenden nonverbalen Zeichen der Lehrenden mit aufzunehmen, da es in jeder Form von Kommunikation im Unterricht zu unbewussten nonverbalen Zeichen kommt und diese nicht im Fokus der Forschung stand.

Ein weiterer Grund für die Unterscheidung in den Ergebnissen lag in der Zusammensetzung der erhobenen Daten. In der hier vorliegenden Studie wurden diverse Lehrkräfte in unterschiedlichen Kontexten aufgenommen, die ihren Unterricht in unbeeinflusster Form durchführten. Dies führte auch zu Sequenzen, in denen lange Zeit keine Fehlerkorrektur auftraten, da rezeptive Aufgaben bearbeitet wurden oder Grammatikphänomene erklärt wurden. Grundlegend bestätigten die erhobenen Daten die Wichtigkeit der nonverbalen Zeichen in Unterricht allgemein und im speziellen in der mündlichen Fehlerkorrektur, wie bereits Lazaraton (2004) feststellte: “Nonverbal behaviour is certainly a fundamental aspect of L2 teaching and appears to be a means by which comprehensible input can be provided to L2 learners” (Lazaraton, 2004, S. 109).

Besonders hervorzuheben sind die fünf rein nonverbalen Fehlerkorrekturen, die identifiziert wurden. Diese waren im Vergleich mit Moreno & Mavrou (2020) (fünf Zeichen) und Davies (2006) (vier Zeichen), die ebenfalls eine Unterscheidung zwischen verbal unterstützten und rein nonverbalen Korrekturen trafen, damit zahlenmäßig sehr ähnlich. In der genaueren Analyse der Transkriptionen und mehrfachen Sichtungen wurden die nonverbalen Zeichen immer bewusst und strategisch von den Lehrkräften eingesetzt, um die Fehler der Lernenden sichtbar zu machen, ohne dabei die Stimme einzusetzen.

Hierzu zwei Beispiele aus den Transkriptionen:

Beispiel 1:

- 001 LK5: *entweder arbeite ich wenig*
002 TN16: *ah oh_ oder (..)*
003 TN17: *oder tolerant bin ich <lachend>*
004 LK5: *<gespreizte Zeige- und Mittelfinger drehendes Handgelenk>*
005 TN17: *oder ich bin tolerant*

Im *Beispiel 1* ergänzt TN 17 den von LK 5 begonnenen Satz (siehe Zeile 001) mit einer nicht korrekten Aussage (siehe Zeile 003, Fehler bei der Position des Verbes), woraufhin LK5 ein nonverbales Zeichen (siehe Abbildung 16) zur Verdeutlichung der Fehlerart (Position im Satz) benutzt, dass von TN17 wahrgenommen und richtig interpretiert wird. Der Vorgang geschieht innerhalb weniger Sekunden. Es handelt sich also um eine bekannte syntaktische Struktur und ein bekanntes Handzeichen, dass von TN 17 sofort erkannt und interpretiert wurde. Aufgrund des vorhandenen Wissens ist es TN 17 möglich, ein erfolgreiches Uptake ohne jeglichen Einsatz einer verbalen Fehlerkorrekturform zu erreichen.

Beispiel 2:

- 001 TN3: *je schlechter luft ist <TN3 schaut zur LK1>*
002 LK1: *<gespreizte Zeige- und Mittelfinger drehendes Handgelenk>*
003 TN3: *ah ok (...) ok (.) je mehr autos fahren?*
004 LK1: *je mehr autos fahren <LK1 nickt>*

Im *Beispiel 2* geht es um einen Fehler im Zusammenhang mit einem zweiteiligen Konnektor (je...desto). TN3 vertauscht hier die Ursache mit der Wirkung (schlechte Luft=Wirkung, viele Autos=Ursache). LK1 wendet das Handzeichen (siehe Abbildung 16) für Tausch der Verbpositionen im Satz, dass normalerweise eher im Zusammenhang mit Inversion oder Verbzweitstellung angewendet wird. Von daher ist es eine große Interpretationsleistung des TN3 die Geste richtig zu lesen. Die Korrektur (siehe Zeile 003) findet in diesem Fall nicht auf der grammatischen, sondern auf der semantischen Ebene statt. TN3 erkennt dies und es gelingt ihm/ihr ein erfolgreiches Uptake. Dies ist zwar zögerlich und erbittet eine Bestätigung

durch LK1, dies geschieht aber sofort im Anschluss durch eine Wiederholung des Gesagten (siehe Zeile 004) und Nicken der LK1.

Zur Beantwortung der zweiten Unterfrage, die sich mit der Art des Auftretens nonverbaler Zeichen beschäftigt, können weitere Ähnlichkeiten zu vorhandenen Studien festgehalten werden. Auffällig war, dass es sich bei drei der fünf nonverbalen Sequenzen um das gleiche Handzeichen handelte. Dies waren die gespreizten Zeige- und Mittelfinger mit dem drehenden Handgelenk (siehe Abbildung 16). In den drei Fällen wurde auf die Satzposition hingewiesen und es kam jeweils zu einem positiven Uptake. Hier kann vermutet werden, dass diese Zeichen schon in vorherigen Kontexten benutzt wurden und dadurch bereits eine mentale Verknüpfung bei den Lernenden vorhanden war. Aufgrund des Handzeichen wussten die Lernenden, dass es sich um einen Fehler in der Satzstellung handelte, welcher daraufhin korrigiert werden konnte. Da es in diesem Zusammenhang aber keine konkreten Vergleichsstudien gab, muss diese These in Zukunft geprüft werden. Dazu reichen Videobeobachtungen nicht aus. Zusätzlich müssten auch Befragungen bei Lehrkräften und Lernenden durchgeführt werden.

Bei den Handzeichen stellt sich weiterhin die Frage, inwiefern kulturübergreifende Praktiken bestehen. Da es sich bei den Lernenden hauptsächlich um im kolumbianischen Kulturkontext sozialisierte Personen und bei den Lehrkräften entweder um im kolumbianischen oder deutschen Kulturraum sozialisierte Menschen handelt²⁴, ist nach der Auswertung der Ergebnisse von einer Übereinstimmung der Zeichen in beiden Kulturräumen auszugehen. Es ist auch möglich, dass ein Lernprozess im Zusammenhang des Fremdsprachenlernens stattfand und die Lernenden durch häufiges Wiederholen die nonverbalen Zeichen und ihre Bedeutung erlernt haben. Dies müsste in Form einer erweiterten Studie festgestellt werden.

Die dritte Unterfrage beschäftigte sich mit dem Zusammenhang von Fehlerkorrekturtyp und Uptake. Im Vergleich zwischen verbalen und nonverbal unterstützten Fehlerkorrekturen stellte sich heraus, dass kein signifikanter Unterschied in Bezug auf das Uptake festgestellt wurde. Bei den verbalen Korrekturen kam es zu 72 % zu einem positiven Uptake und bei den nonverbal Unterstützten zu knapp 81 %. Die Differenz zeigt zwar, dass die Erfolgsquote

²⁴ Anmerkung: Eine Lehrkraft kam aus dem brasilianischen Kulturraum und zeigt die gleiche Verhaltensweise bzw. benutzte die gleichen Handzeichen zur Korrektur.

beim Einsatz von zusätzlichen körpersprachlichen Elementen zu einem fast zehnprozentigen höheren Erfolg kommt, insgesamt betrachtet wurden aber deutlich mehr positive Uptakes im verbalen Bereich erzielt. Es traten bei 137 Fehlerkorrekturen 78 erfolgreiche verbale Korrekturen (zumeist Recast) und 21 erfolgreiche Uptakes in Fällen der nonverbal unterstützten Korrekturformen (zumeist Elizitierung) auf. Dies lässt darauf schließen, dass es sich lohnt, mehr körpersprachliche Zeichen zur Unterstützung einzusetzen, um eine höhere Quote beim erfolgreichen Uptake zu erlangen.

Auffällig ist ebenso, dass verbale Korrekturen bei fast einem Viertel (24,1 %) zu keinem Uptake führten. Dies unterstützt die Annahme vom Lyster und Ranta (1997), dass der oft durchgeführte Recast zu einem niedrigeren positiven Uptake führt, weil dieser häufig von den Lernenden nicht wahrgenommen wird. In den gesichteten Videos war festzustellen, dass sich die Lehrkräfte nach der fremdinitiierten Fremdkorrektur oft nicht die Zeit nahmen, auf ein Uptake zu warten und den Unterricht einfach weiterführten. Es ist daher empfehlenswert, als Lehrkraft darauf zu achten, dass Recast-Korrekturen von den Lernenden wahrgenommen werden, da sie erst durch die Wahrnehmung (noticing) des Fehlers und dessen Korrektur die Möglichkeit auf einen kurzzeitigen Erwerb haben (vgl. Nakatsukasa, 2016).

Zusammenfassend kann die Frage nach der Wirkung der nonverbal unterstützten Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht durch die Interpretation der Daten und die Beantwortung der Unterfragen nur teilweise beantwortet werden. Die ausgewerteten Daten weisen auf eine 10% höhere Erfolgschance in Bezug auf das erfolgreiche Uptake hin. Das bedeutet, dass eine Motivation der Lehrkräfte, nonverbale Zeichen zu benutzen, durchaus sinnvoll erscheint.

6. Diskussion

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, mehr über die nonverbal unterstützten Fehlerkorrekturen im DaF-Unterricht in der Erwachsenenbildung zu erfahren. Die nonverbale Kommunikation nimmt einen großen Teil unserer zwischenmenschlichen Kommunikation ein, trotzdem wurde ihr bisher im Zusammenhang mit dem Fehlerkorrekturprozess wenig Beachtung geschenkt. In der Erforschung der mündlichen Fehlerkorrektur wurden besonders in den letzten 30 Jahren viele Studien durchgeführt, um dem Phänomen auf die Spur zu kommen. Es kam trotz vieler empirischer Hinweise jedoch zu keiner Einigung innerhalb der

Forschungsgemeinschaft. Vor allem die Frage, welche Korrekturform die effektivste sein, konnte bisher nicht beantwortet werden.

In der vorliegenden Arbeit steht eine besondere Verhaltensweise im Vordergrund: Die nonverbalen Zeichen im Zusammenhang mit der mündlichen Fehlerkorrektur. Dieses kleine und noch wenig erforschte Gebiet ein Stück weit zu beleuchten, war die Absicht dieser Arbeit. Die dabei gestellte Forschungsfrage, ob eine positive Wirkung der nonverbalen Fehlerkorrektur besteht, konnte mithilfe der ausgewerteten Daten der erhobenen Videoaufnahmen positiv beantwortet werden und entsprach damit weitestgehend den Erwartungen der forschenden Person.

In der Datenanalyse wurde festgestellt, dass mündliche Fehlerkorrekturen häufig von nonverbalen Zeichen unterstützt werden. Zu diesen Zeichen zählen überwiegend Handgesten, die im metaphorischen und ikonischen Bereich liegen. Die nonverbal unterstützenden Zeichen finden am häufigsten im Zusammenhang mit der Elizitierung oder dem Recast statt.

In der Untersuchung hat sich gezeigt, dass verschiedene Mischformen der Elizitierung auftreten, die die Lehrkräfte anwenden, um die fremdinitiierte Selbstkorrektur anzuregen. Diese sind dienlich, um eine erfolgreiche Selbstkorrektur auf der Lernendenseite zu erreichen. Das positive Uptake ist in der Literatur erstmals durch Lyster & Ranta (1997) geprägt worden, wenngleich Henrici (1995) noch einen Schritt weiter ging und den Zusammenhang mit dem kurzfristigen Spracherwerb herstellte. In dieser Arbeit wird optimistischerweise von einem Zuwachs (wenn auch nur kurzfristig) des Spracherwerb ausgegangen. Hierbei wird die bloße Wiederholung beim Recast kritisch gesehen, da keine große kognitive Leistung darin besteht, die korrekte Antwort zu wiederholen. Es wird von der Forschenden vermutet, dass die Chance auf einen Spracherwerb höher liegt, wenn eine Eigenleistung des/der Lernenden erbracht wird. Durch die kognitive Stimulierung des Gehirns bei der gestützten Selbstkorrektur lässt sich mutmaßen, dass sich der/die Lernenden in der *Zone der nächsten Entwicklung* befinden.

Trotz der eingeschränkten Stichprobengröße, die nur einen kleinen Ausschnitt der DaF-Unterrichtswelt darstellt, wurden wertvolle Hinweise auf eine positive Wirkung der nonverbal unterstützten Fehlerkorrektur gefunden. Die Studie untermauert schon vorhandene Erkenntnisse zum Bereich der mündlichen Fehlerkorrekturpraktiken im

Fremdsprachenunterricht. Der hohe Anteil rein verbaler Korrekturtypen im Feld der fremdinitiierten Fremdkorrektur (Recast insgesamt 48,9%) bestätigt bereits durchgeführte empirische Untersuchungen (bspw. 55% *Recast* in Lyster & Ranta (1997)). In der Auswertung der Recast-Form fanden sich auch fünf (7,6%) gemischte Formen, das heißt der Recast wurde von nonverbalen Gesten (die meisten davon Handgesten) begleitet. In allen Fällen führte dies zu einem erfolgreichen Uptake.

Bei der fremdinitiierten Selbstkorrektur (hauptsächlich Elizitierung und ihre Mischformen) stellte diese Forschung einen ausgeglichenen Anteil von 48,9% fest, in den 135 Fehlerkorrekturen traten jeweils 66 Recasts und 66 Prompts auf. Die rein nonverbalen Korrekturen traten fünf Mal (3,7 %) auf. Sie können zu den Prompts gezählt werden, da sie auch der fremdinitiierten Selbstkorrektur zuzurechnen sind. Das heißt, sowohl Recast als auch Prompt als Korrekturformen traten in gleichen Anteilen auf. Durch dieses Gleichgewicht lassen sich validere Aussagen über den Erfolg der beiden, in der Literatur oft konkurrierenden, Methoden formulieren.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Ergebnisse der qualitativen Daten ein ausgewogenes Verhältnis der Fehlerkorrekturtypen darstellen. Eine Verallgemeinerung in Bezug auf andere in der Zukunft gehaltene Unterrichtseinheiten sind jedoch bedenklich, da es sich bei den beobachteten DaF-Unterrichtseinheiten um ungesteuerte und dadurch zufällige Ausschnitte aus der Unterrichtswelt handelt. Jede Lehrkraft hat ihre eigenen Präferenzen und Einstellungen zum Thema Fehlerkorrektur und handelt individuell. Die aufgenommenen Situationen zeigten sich sehr divergent und zeugten von einer enormen Vielfalt. Einige der untersuchten Lehrkräfte, nutzten in keiner Weise nonverbale Unterstützung in ihren Korrekturen, obwohl sie dies in der Umfrage und im Vorgespräch von sich selbst behaupteten. Andere benutzten zwar nonverbale Zeichen zur Unterstützung in ihrem Unterricht, wandten sie dessen ungeachtet jedoch fast nur in der bildlichen Darstellung von Wortschatz an und sehr wenig in der Korrekturphase. Aus dieser in den Sichtungen wahrgenommenen Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung ergibt sich eine Vielzahl weiterer Forschungsansätze. Auch die Durchführung einer Langzeitstudie und Begleitung einer bestimmten Lehrkraft, die im besonderen Maß nonverbal unterstützte Fehlerkorrektur anwendet, wäre eine reizvolle Vertiefung des Themas, um nachzuweisen zu können, dass es zu einem langzeitlichen Erwerb kommt.

Grundlegend möchte diese Erhebung einen Anstoß dazu geben, dieses komplexe Handlungsfeld mehr in den Fokus zu rücken. Die Ergebnisse dieser Studie bereichern die Forschungslandschaft und bestätigen die Diversität in der mündlichen Fehlerkorrekturforschung, „denn die Vielfalt der Perspektiven entspricht der Komplexität des Gegenstandes“ (Schoormann & Schlak, 2011a, S. 72). Die Potenziale, die sich aus den Vorteilen der nonverbal unterstützten Fehlerkorrektur ergeben und die nachweislich höhere Wahrscheinlichkeit von 10 % auf ein positives Uptake, sollten nicht nur die Forschenden, sondern auch die Lehrenden motivieren, dieser körpersprachlichen Komponente mehr Beachtung zu schenken, wie in den nachfolgenden Empfehlungen etwas genauer erläutert wird. Anzumerken ist vorerst noch, dass die Schlussfolgerung der positiven Wirkung nonverbaler Zeichen im Zusammenhang mit der mündlichen Fehlerkorrektur eine wissenschaftlich schwer nachzuweisende Hypothese ist, da es zahlreiche Faktoren gibt, die auf den Lernprozess im unterrichtlichen Geschehen einwirken. Durch die Vergrößerung der Studie oder quasi-experimentelle Ansätze sowie Interaktionsforschungen könnten dem nachgegangen werden.

6.1 Empfehlungen für Lehrkräfte

Durch das Ausprobieren und die Beschäftigung mit dem eigenen Korrekturverhalten können positive Effekte im Korrekturgeschehen entstehen. Besonders mithilfe der nonverbalen Erweiterung der Interaktion der Lehrkräfte wird eine positive Atmosphäre geschaffen, wie die einerseits von den Lernenden gewünschte (Schulz, 2001, S. 253) und andererseits von den Lehrenden für notwendig erachtete Korrektur (Blex, 2001, S. 151) von auftretenden Fehlern beim Output im Unterricht auf eine weniger invasive Art und Weise stattfinden kann. Es ist wünschenswert, dass die ohnehin vorhandene ständige nonverbale Kommunikation zwischen den Teilnehmenden eines DaF-Kurses dazu führt, ein erfolgreiches Uptake zu erlangen und damit die Chance auf den Fremdsprachenerwerb zu erhöhen.

Durch die schon von Kleppin (2010) genannten Vorteile ist es sinnvoll, nonverbale Zeichen in die eigene Korrektur einzubauen. Einer der Hauptpunkte ist der zeitökonomische Faktor, da die nonverbalen Zeichen wesentlich kürzer und schneller eingesetzt werden können (Kleppin, 2010, S. 1068) als verbale Erklärung. Ebenfalls bietet sich die Anwendung von

Prompts mit verbal und nonverbalen Handlungen an. Diese traten in den gesichteten Aufnahmen häufig auf. Gerade bei der Elizitierung wurden häufig unterstützende nonverbale Zeichen eingesetzt, die dazu führten, ein erfolgreiches Uptake zu erreichen.

Ein konkreter Handlungshinweis für Lehrkräfte ist demzufolge, sich auf das Benutzen von Handgesten zur Verdeutlichung von Grammatikphänomen einzulassen. Diese können abstrakte Darstellungen von Satzpositionen bzw. Verbpositionen sein und durch stetige Wiederholung zu einem Ritual im Klassenraum werden. Wenn immer die gleiche Geste für die Verbendstellung benutzt wird, kann diese den Lernenden helfen, diese Regel zu verinnerlichen. Kleppin (2020) schlägt dazu vor, dass „nonverbale Signale in der Gruppe erfunden und abgesprochen werden“ (Kleppin, 2010, S. 1068), was zu einer „günstigen Gruppenatmosphäre beitragen (z. B. humorvolle nonverbale Hilfen)“ (ebd.) kann.

Auch bei der generellen Veranschaulichung des Auftretens eines Fehlers ist es sinnvoll, nonverbale Routinen zu praktizieren. Dies kann beispielsweise ein Stirnrunzeln zusammen mit einer reibenden Hand am Kinn sein, um darauf hinzuweisen, dass ein Fehler aufgetreten ist. Wichtig ist, diese Zeichen immer auf dieselbe Art und Weise einzusetzen, damit eine Verknüpfung stattfindet und die Lernenden die Chance auf eine Selbstkorrektur haben. Der positive Aspekt der Zeichen ist sicherlich die Generierung von Aufmerksamkeit, welche vorallem zum Wahrnehmen eines Fehlgriffs führt. Dieser Schritt ist wichtig in Bezug auf kurzzeitigen Erwerb. Im Idealfall gehen Lernprozesse durch die kognitive Aktivierung einher, die zu einem späteren Moment in der Unterrichtseinheit „kontextuell korrekt“ (Henrici, 1995, S. 25) eingesetzt werden. Henrici (1995) bezeichnet dies als *mittelzeitigen Erwerb*, der im Idealfall zu einem *langzeitigem Spracherwerb* führen kann. Dazu muss jedoch „die ratifizierte Lösung des Problems in völlig neuen Kontexten angemessen verwendet [werden], die in großem zeitlichen Abstand (mehrere Tage/Wochen) zu der Diskurseinheit liegen, in der sich das sprachliche Problem manifestiert hat“ (ebd.).

Basierend auf dem Forschungsstand (Kapitel 3) ist eine generelle Bevorzugung von promptbasierten Fehlerkorrekturtypen wie Klärungsfragen, Elizitierung, metalinguistische Hinweise, Wiederholungen und nonverbale Zeichen bei Korrekturen in der *Zone der nächsten Entwicklung* anzustreben. Wie Vygotsky (1978) es formulierte: “the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and

the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky, 1978, S. 86). Auch wenn er sich hier auf den Entwicklungsstand von Kindern bezieht, ist das Scaffolding-Konzept übertragbar auf Fremdsprachenlernende in der Erwachsenenbildung. Mit der Unterstützung durch nonverbale Zeichen und/oder Elizitierungen im Unterricht kann ein Gerüst entstehen, das auch während des Fehlerkorrekturprozesses zu einem Eintreten in die *Zone der nächsten Entwicklung* führt und damit verbundene Erfolgserlebnisse der Lernenden stärken auch ihr Selbstbewusstsein im Lernprozess.

Um einen Überblick des eigenen Verhaltens zu bekommen, kann die Lehrkraft beispielsweise eine Selbstbeobachtung in Form von Videos im Klassenraum durchführen, um das eigene Korrekturverhalten und die Reaktion der Lernenden zu analysieren. Eine Selbstbeobachtung durch ein Video in Absprache mit den Lernenden erscheint eine sinnvolle Methode, um sich selbst in der Interaktion zu erleben und eine Reflexion zu ermöglichen.

6.2 Ausblick

Der Einsatz von Videoaufnahmen zur Beobachtung vom Unterrichtsgeschehen ist eine dankbare Datenerhebungsmethode und gleichzeitig ein gutes Werkzeug zur Reflexion. Nach der Sichtung der zahlreichen Videoaufnahmen ist festzuhalten, dass es durch gemeinsames Erarbeiten einer richtigen Korrektur und durch die Nutzung von Prompts, also Hilfe zur Selbsthilfe, einerseits zu einer lockeren Stimmung und andererseits zu einem Erfolgserlebnis kommt, wenn die Lernenden durch Eigenleistung zu einer erfolgreichen Selbstkorrektur kommen. Die nonverbalen Zeichen treten zwar oft in Kombination mit verbalen Korrekturen auf, führen aber auch zu einem häufigeren positiven Uptake.

In der Zukunft wäre es aufschlussreich, auch die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Lehrkräfte näher zu beleuchten, da diese in einigen Fällen nicht übereinstimmten. Es wurde bei der Sichtung der Videoaufnahmen teilweise festgestellt, dass Lehrkräfte zwar von sich behaupten, nonverbal unterstützte Korrekturen vorzunehmen, dies spiegelte sich aber nicht in den Unterrichtsaufzeichnungen wider. Einige der Aufnahmen waren für die Studie unbrauchbar, weil keine nonverbal unterstützten Fehlerkorrekturen stattfanden oder die

nonverbalen Zeichen sich auf das Aushandeln von Wortschatz bezog, aber Korrekturen außen vor ließen.

Auch das Einsetzen von quasi-experimentell angelegten Studien mit Hilfe von Vor- und Nachtest ist eine denkbare Herangehensweise, das Phänomen wissenschaftlich eingehender zu erforschen. Dadurch könnte vor allem der kurzzeitige und langfristige Erwerb (vgl. Henrici (1995)) genauer geprüft werden.

Ein weiterer wichtiger Punkt für zukünftige Forschungen ist die Problematik der multimedialen Transkription. Trotz Vorschlägen aus der Gesprächs- und Filmanalyse, die sich mit multimedialen Korpora beschäftigen, ist es schwierig, die nonverbalen Zeichen in den Videos verständlich und nachvollziehbar zu transkribieren, denn „... Mimik, Gestik und Bewegung lassen sich weder über Standbilder noch über das Verbaltranskript abbilden“ (Pittner, o. J.). Auch Mondada (2018) macht auf ihrer Internetseite einige Vorschläge zu der schriftlichen Darstellung von bewegten Bildern, die den Vorteil der Darstellung zeitlich gleichzeitig stattfindender Aspekte erlauben. Dies erleichtert bedauerlicherweise nicht immer die Herausforderung der Transkription der Zeichen per se. Die Einwilligungserklärung der vorliegenden Studie erlaubt zwar die Benutzung der Videodaten, allerdings unter der Bedingung der Anonymisierung der Lernenden und Lehrkräften. Dadurch wurde selbst die Nutzung von Standbildern und deren Beschreibung zu einer unmöglichen Aufgabe. Dank der Zustimmung einer Lehrkraft konnte exemplarisch einige Standbilder in die Transkripte mit eingefügt werden (siehe Anhang D, LK5).

Abschließend lässt sich das große Potenzial der nonverbal unterstützten Fehlerkorrekturen unterstreichen und in der Zukunft darüber hinaus durch triangulare Forschungsdesigns erweitern, indem zusätzlich Leitfadeninterviews mit den Lehrkräften und Umfragen bei den Lernenden durchgeführt werden. So kann der Blick auf den Forschungsgegenstand erweitert und gleichzeitig vertieft werden.

Künftig kann durch das Zusammentragen vieler kleinerer Studien in einer Meta-Studie auf das Phänomen der nonverbal unterstützten Fehlerkorrektur eingegangen werden. Dadurch kann es zu einer Stärkung der Annahme der positiven Wirkung kommen und in der Lehrkraft-Ausbildung zu einer intensiveren Schulung bzw. zu einer Sensibilisierung in diesem Bereich kommen. Es ist ein lohnenswertes Feld, dass es weiter zu erforschen gilt!

Literaturverzeichnis

(nach APA 7. Version)

- Albert, R., & Koster, C. (2002). *Empirie in der Linguistik und Sprachlehrforschung Ein methodisches Arbeitsbuch*. Gunter Narr Verlag.
- Becker, T., & Stude, J. (2021). Feedbackverhalten von LehrnovizInnen im Sprachförderunterricht für neu Zugewanderte. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ*, 1(1), 95–114. <https://doi.org/https://doi.org/10.17192/ziaf.2021.1.8419>
- Blex, K. (2001). *Zur Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht auf den Fremdsprachenerwerb* [Universität Bielefeld]. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-15391>
- Çelik, M., & Sarandi, H. (2018). The Effects of Explicit Recasts and Output-only Prompts on Learning L2 Grammar. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(4), 1–18. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018043537>
- Chlosta, C., Schäfer, A., & Baur, S. R. (2008). Deutschunterricht in Theorie und Praxis Band 9. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. S. 265-279). Schneider-Verl. Hohengehren.
- Corder, S. P. (1967). The Significance Of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161–170.
- Davies, M. (2006). Paralinguistic Focus on Form. *TESOL Quarterly*, 40(4), 841. <https://doi.org/10.2307/40264316>
- Deutscher Akademischer Austauschdienst e.V. (DAAD). (o. J.). *Aufgabe: Arten der mündlichen Fehlerkorrektur*. Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache. <https://moodle.daad.de/course/>
- Diekmann, A. (2007). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen. Methoden, Anwendungen*

- (4. Aufl.). Rowohlt.
- Edge, J. (1998). *Mistakes and Correction (Longman Keys to Language Teaching)*. Longman.
- Ellgring, H. (1986). Nonverbale Kommunikation. In *Körpersprache in der schulischen Erziehung: pädagogische und fachdidaktische Aspekte non-verbaler Kommunikation* (S. 7–48). Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2001). Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning*, 51(2), 281–318. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00156>
- Elsner, D., & Viebrock, B. (2015). *Triangulation in der Fremdsprachenforschung* (D. Elsner & B. Viebrock (Hrsg.)). Peter Lang D. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-04899-5>
- Esch, F.-R. (2018). *Gabler Wirtschaftslexikon*. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/nonverbale-kommunikation-38140/version-261566>
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt KG.
- Flick, U., Kardorff, E. von, & Steinke, I. (2003). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 13–29). Rowohlt.
- Goethe-Institut e.V. (2015). *Materialien zur Prüfung Goethe-Zertifikat B1*. www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/B1/b1_modellsatz_erwachsene.pdf
- Goffman, E. (1974). *Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung*. Suhrkamp Verlag.
- Goffmann, E. (1974). Das Individuum im öffentlichen Austausch. In *Das Individuum im öffentlichen Austausch*. Suhrkamp Verlag.
- Gulnaz, F., & Ismaiel, N. M. (2017). Teaching and learning beyond words: The significance of nonverbal communication in Saudi EFL classrooms. *European Journal*

of Scientific Research, 147(1), 46–64.

<http://www.europeanjournalofscientificresearch.com>

- Henrici, G. (1995). *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse*. Schneider Verlag.
- Henrici, G., & Herlemann, B. (1986). *Mündliche Korrekturen im Fremdsprachenunterricht*. Goethe-Institut.
- Hertzel, A., & Zeyer, T. (2022). „Zu verbessern hielt ich für keine gute Idee in dieser Situation“ – zur mündlichen Korrekturkompetenz als Teil der universitären Ausbildung von DaF-Lehrkräften. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 49(1), 22–37. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2022-0002>
- Huneke, H.-W., & Steining, W. (2005). Korrekturen. In H.-W. Huneke & W. Steinig (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung (Grundlagen der Germanistik (GrG), Band 34* (S. 195–200). Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.
- Kalkavan-Aydn, Z., & Benner, V. (2022). Multilingualism View project Sprachliche Bildung im Deutsch-und Sachunterricht (Grundschule) View project. *Fokus DaF/DaZ: Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre*, 1–28. <https://www.researchgate.net/publication/357635822>
- Kaspar, G. (1975). *Die Problematik der Fehlerindentifizierung. Ein Beitrag zur Fehleranalyse im Fremdsprachenunterricht*. Zentrales Fremdspracheninstitut der Ruhr-Universität Bochum.
- Kleppin, K. (1998). Fehler und Fehlerkorrektur Fernstudieneinheit 19. In *Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache*. Goethe-Institut.
- Kleppin, K. (2010). Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch (Vol. 1)* (S. 1060–1072). Walter de Gruyter GmbH.
- Kleppin, K. (2016). Prozesse mündlicher Fehlerkorrektur. In K.-R. Bausch, H.-J. Krumm, E. Burwitz-Melzre, & G. Mehlhorn (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht (Vol. 6)* (S. S. 412–416). UTB.

- Lazaraton, A. (2004). Gesture and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher: A microanalytic inquiry. *Language Learning*, 54(1), 79–117.
- Lexikon der Psychologie*. (2000). Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg.
<https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/hawthorne-effekt/6381>
- Lochtman, K. (2003). Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht. *Gfl-Journal*, 3, 1–19.
- Loewen, S., Li, S., Fei, F., Thompson, A., Nakatsukasa, K., Ahn, S., & Chen, X. (2009). Second Language Learners' Beliefs About Grammar Instruction and Error Correction. *The Modern Language Journal*, 93, 91–104.
- Lyster, R. (1998). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 48, 183–218.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective Feedback And Learner Uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.
<https://doi.org/10.1017/s0272263197001034>
- Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46(1), 1–40.
<https://doi.org/10.1017/S0261444812000365>
- Mbaye, M. (2017). *Eine rekonstruktive Studie zum Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht in Deutschland und im Senegal*. Tectum Verlag.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. The University of Chicago Press.
- Mondada, L. (2018). *Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality*.
<https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription>
- Moreno, E. M., & Mavrou, I. (2020). The influence of nonverbal behaviour associated with oral corrective feedback in Spanish as a foreign language. *Revista Signos*, 53(103), 468–495. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342020000200468>
- Musumeci, D. (1996). Teacher-learner negotiation in content-based instruction:

- Communication at cross-purposes? *Applied Linguistics*, 17(3), 286–323.
<https://doi.org/10.1093/applin/17.3.286>
- Nakatsukasa, K. (2016). Efficacy of Recasts and Gestures on the Acquisition of Locative Prepositions. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(4), 771–799.
<https://doi.org/10.1017/S0272263115000467>
- Pawlowska, A. (2010). Sprachliche Fehler und deren Auffassung im Wandel der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts. *Glottodidactica*, 36, S.165-177.
- Pittner, K. (o. J.). *ERWEITERUNG ZU EINEM MULTIMODALEN TRANSKRIPT*. Germanistisches Institut, Ruhr Universität Bochum.
<https://staff.germanistik.rub.de/forschendeslernen/startseite/projekt/empirisches-arbeiten/>
- Ravlić Katilović, M. (2020). *Perspektiven von Lehrenden auf die mündliche Fehlerkorrektur im fortgeschrittenen DaF-Unterricht* [J.-J.-Strossmayer-Universität].
<https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:678813>
- Rösler, D. (2012). Fehler und Fehlerkorrektur. *Deutsch als Fremdsprache*, 4(2), 151–156.
https://doi.org/10.1007/978-3-476-05284-1_8
- Schlak, T., & Schoormann, M. (2012). Mündliche Korrekturstrategien im Zweit- und Fremdsprachenunterricht: recasts und prompts im Vergleich. *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 3(1), 15–59.
- Schoormann, M., & Schlak, T. (2011a). Hilfreich oder ohne praktischen Nutzen? - Die Forschung zur mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 22(1), 43–84.
https://www.researchgate.net/publication/271510063_Forderung_von_schriftsprachlichen_Kompetenzen_im_Fremd-_bzw_Zweit-sprachenunterricht_Zum_Verhaeltnis_von_Motivation_und_schriftlichem_Feedback/fulltext/589c8c83a6fdcc3e8be9ede7/Foerderung-von-schriftsprach
- Schoormann, M., & Schlak, T. (2011b). Zur Komplexität mündlicher Fehlerkorrekturen. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 51, 77–105.
- Schoormann, M., & Schlak, T. (2012). Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“

werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 17(2), 172–190. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Feist1.htm%5Cnhttp://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/docs/Feist1.pdf>

Schramm, K., & Schwab, G. (2016). 5.2.3 Beobachtung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik Ein Handbuch* (S. 141–155). Narr Francke Attempto.

Schulz, R. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia. *Modern Language Journal*, 85(2), 244–257. <http://www.jstor.org/stable/1192885>

Tusón, A. (2002). El análisis de la conversación: Entre estructura y el sentido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 133–153.

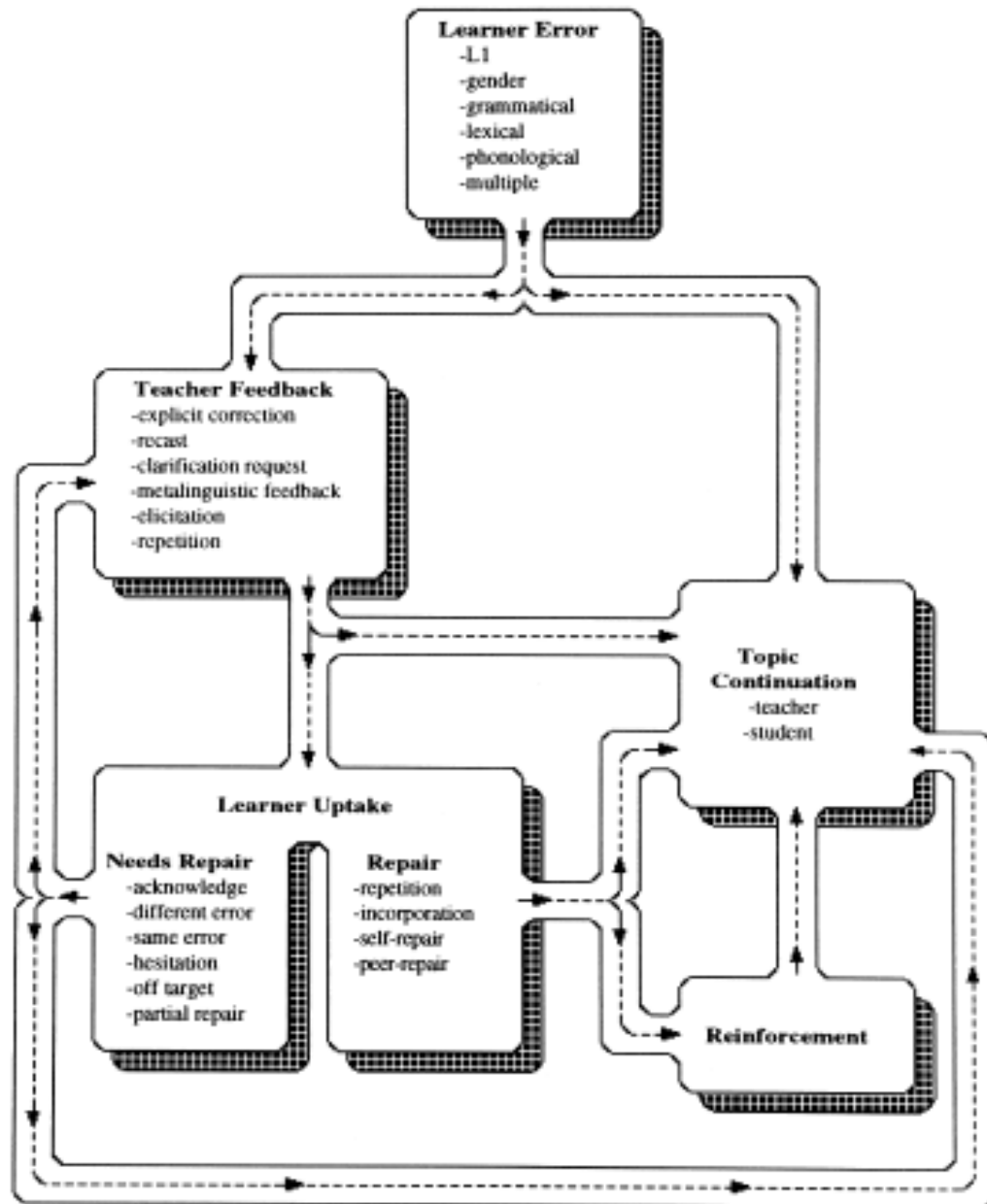
Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wang, W., & Loewen, S. (2016). Nonverbal behavior and corrective feedback in nine ESL university-level classrooms. *Language Teaching Research*, 20(4), 459–478. <https://doi.org/10.1177/1362168815577239>

Wulf, H. (2001). *Communicative teacher talk: Vorschläge zu einer effektiven Unterrichtssprache*. Hueber.

Anhänge

Anhang A: Ablauf der Fehlerbehandlung im Unterricht



Quelle: Lyster & Ranta, 1997, S. 44

Anhang B: Vorabumfrage zu Rekrutierung von Lehrkräften

Vorabumfrage Forschungsprojekt "Nonverbale Fehlerkorrektur"

Guten Tag, mein Name ist Stefanie Hoppe und ich studiere im 2. Semester den Doppel-Master "Deutsch als Fremdsprache" an der Universidad de Antioquia/PH Freiburg.

Ich möchte Sie heute bitten an meiner Umfrage teilzunehmen. Dies dauert maximal drei Minuten. Ich freue mich auf Ihre Antworten.

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen!

Viele Grüße

Stefanie Hoppe

1. Benutzen Sie nonverbale Zeichen zur Fehlerkorrektur (Handzeichen, Karten, Mimik, Gestik, Geräusche) in Ihrem Unterricht? Antwort erforderlich.

Einzelauswahl.

- ja
- nein
- weiß nicht

2. Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht? Antwort erforderlich. Bewertung.

- 1 Stern = schlechte Erfahrungen
- 2 Sterne = geht so
- 3 Sterne = manchmal gut/manchmal schlecht
- 4 Sterne = gute Erfahrungen
- 5 Sterne = sehr gute Erfahrungen

3. Seit wann benutzen Sie nonverbale Fehlerkorrektur? Antwort erforderlich.

Einzelauswahl.

- noch nicht so lang (weniger als 6 Monate)
- schon eine Weile (6 bis 12 Monate)
- schon länger (mehr als 12 Monate)

4. In welchen Niveaus benutzen Sie nonverbale Fehlerkorrektur? Antwort erforderlich. Mehrfachauswahl.

(Mehrfachantwort möglich)

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1

5. Bei welchen Fehlertypen benutzen Sie nonverbale Fehlerkorrektur? Antwort erforderlich. Mehrfachauswahl.

(Mehrfachantwort möglich)

- Aussprache
- Wortschatz
- Grammatik
- kommunikativer Kontext
- Sonstiges (freies Feld)

6. Wären Sie bereit, an einer Studie zur Erforschung der nonverbalen Fehlerkorrektur teilzunehmen? Antwort erforderlich. Einzelauswahl.

- ja
- nein
- nicht sicher

7. Wären Sie bereit, sich in Ihrem Unterricht filmen zu lassen? Antwort erforderlich. Einzelauswahl.

(Aufnahmen werden ausschließlich im Rahmen der Studie benutzt und nur von der Forscherin gesichtet und ausgewertet)

- ja
- nein
- nicht sicher

8. Sehen Sie eine Möglichkeit, das Einverständnis Ihrer Institution für eine Unterrichtsaufnahme zu erhalten? Antwort erforderlich. Einzelauswahl.

(Aufnahmen werden ausschließlich im Rahmen der Studie benutzt und nur von der Forscherin gesichtet und ausgewertet)

- ja (nach vorheriger Absprache)
- nein
- nicht sicher

9. Sehen Sie eine Möglichkeit, das Einverständnis Ihrer Lernenden für eine Unterrichtsaufnahme zu erhalten? Antwort erforderlich. Einzelauswahl.

(Aufnahmen werden ausschließlich im Rahmen der Studie benutzt und nur von der Forscherin gesichtet und ausgewertet)

- ja (nach vorheriger Absprache)
- nein
- nicht sicher

10. Vielen Dank für Ihre Antworten. Schreiben Sie hier Ihre Daten. Ich werde Sie in den kommenden Wochen kontaktieren. Antwort erforderlich. Einzeiliger Text.

Bitte schreiben Sie hier Ihren Namen, Ihre Institution und Ihre Emailadresse:

Ihre Antwort eingeben (freies Feld)

Anhang C: Einwilligung für Teilnehmende der Studie (Lehrkräfte und Lernende)

CONSENTIMIENTO INFORMADO

**ACUERDO DE GRABACIÓN DE CLASE DE ALEMAN COMO LENGUA
EXTRANJERA:**

(Institution)

A CARGO DE:

Stefanie Hoppe, investigadora de la Maestría *Aleman como lengua extranjera*, Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia, Medellin, Colombia

FINANCIADO POR:

Dirección Posgrados, Programa de movilidad en la formación de posgrados, Universidad de Antioquia

SITIO DONDE SE LLEVARÁ A CABO LA GRABACIÓN:

(Institution)

DESCRITCIÓN DEL ESTUDIO:

La comunicación humana, incluso en la enseñanza de lenguas extranjeras, se caracteriza por el uso de una serie de signos no verbales. Sin embargo, la comunicación no verbal apenas se ha empezado a tener en cuenta en la investigación sobre lenguas extranjeras. El proyecto de investigación estudia la corrección no verbal en las clases de alemán y pretende averiguar más sobre su efecto en la asimilación de la lengua desde la perspectiva de los estudiantes. La pregunta de investigación consiste en identificar qué signos no verbales se utilizan con más frecuencia en la corrección verbal. Para responder a esta pregunta, se grabarán las clases de alemán en vídeo con una Tablet con cámara y un micrófono externo. Los videos se transcriben y se anonimiza la información personal de los participantes en la clase y en el estudio. El análisis de los resultados se realiza con el software MAXQDA, siguiendo las recomendaciones del estudio de Moreno, E. M., & Mavrou, I. (2020) sobre la influencia del comportamiento no verbal asociado al feedback correctivo oral en español como lengua extranjera, publicado en la Revista Signos, 53(103), 468-495.

Yo, _____,
 identificado(a) con el documento de identidad número _____,
 perteneciente al género F ___ M ___ I ___, a la edad de _____ años, autorizo la grabación con
 los siguientes parámetros:

1. Permitir ser grabada por medio de Video	Si	No
2. Permitir que la grabación sea transcrita	Si	No

Si respondí sí al punto 1,

Estoy de acuerdo en permitir que el material audiovisual sea usado por la investigadora en su trabajo de grado y siguientes trabajos científicas.	Si	No
---	----	----

Observaciones:

Condiciones de ocultamiento de datos personales (anonimización)

Este proyecto actúa a partir del criterio de la corresponsabilidad con la guarda de la confidencialidad entre los participantes y los investigadores. Los datos serán suficientemente codificados para conservar el anonimato. La anonimización permite que no sean identificadas ni la institución educativa, ni las personas que aparecen en el contenido de la grabación.

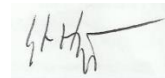
Mi participación es voluntaria, gratuita, y puedo tomar la decisión de no tomar parte del proyecto y retirarme tranquilamente si así lo deseo, hasta antes de comenzada la etapa de análisis de datos.

Declaro que me han sido aclaradas las dudas que he expresado a los investigadores.

Suscribo la presente autorización de participación, a los ____ días del ____ de marzo del año 2023

Firma de la/del participante

Firma de la investigadora



Nombre: Stefanie Hoppe

C.E. 340547

En caso de requerir información o aclaraciones por favor comunicarse con:

Datos de contacto:

Stefanie Hoppe CE 340547

(Investigadora única, profesora en el Programa de Multilingua, Maestranda de la Maestría en Aleman como lengua extranjera, Universidad de Antioquia)

Teléfono: 3144928538

Dirección residencia: Calle 44B No. 90A-37 Medellin Colombia

Correo electrónico: stefanie.hoppe@udea.edu.co

Asesora de trabajo de grado: Kristina Müller

Correo electrónico: kristina.muller@udea.edu.co

Coordinadora de la maestría: Lali Barrera

Correo electrónico: lali.barrera@udea.edu.co

Anhang D: Transkriptionen nach GAT2 (Minimaltranskript)

LK1-Tag 1

Kennung: Video 003-LK1

Länge: 01:41:11

Aufnehmende/Transkribierende: Stefanie Hoppe

Beispiel (1): ((00:19:51-00:20:05))

- 01 TN1: die gleiche anfang?
02 LK1: is egal, benutz- versuch einfach ein bisschen (.) also torsten <<LK zeigt auf das
03 Bild an der Tafel> torsten> <<LK macht Bewegung mit dem rechten Arm, imitiert
04 Hupen im Auto>>
05 TN1: hupt
06 LK1: er hupt (.) ne

Beispiel (2): ((00:23:23-00:23:53))

- 01 TN2: wir möchten einen?
02 LK1: schnell gut viel gern oder teuer?
03 TN2: gern?
04 LK1: gern und im komparativ (-)<<LK stellt mit den Händen wie eine Tabelle dar> gern>
05 TN2: besser
06 LK1: besser ist von gut <<Kopfschütteln> (..) gern> <<wiederholen der Handgeste, ja (.)
07 darstellen von Tabelle, erste, zweite und dritte Spalte> (.) lieber <<zeigt auf TN2>
08 (.) > obwohl wir lieber einen (???) nachts essen wollten genau (--) richtig ne? ja?
09 ok?

Beispiel (3): ((00:31:12-00:31:38))

- 01 TN3: je <<TN3 schaut zur LK1> schlechter luft ist>
02 LK1: <<gespreizte Zeige- und Mittelfinger drehendes Handgelenk, siehe Abbildung 16>>
03 TN3: ah ok (--) ok (.) je mehr autos fahren?
04 LK1: <<LK1 nickt> je mehr autos fahren>

Sequenz (4): ((00:31:42-00:32:14))

- 01 TN3: äh <<schaut fragend zu LK> desto schlechter das luft?>
02 LK1: desto <<Handzeichen unklar, Andeutung von Positionen> schlechter > was kommt
03 nach dem komparativ jetzt?
04 TN3: ähm
05 LK1: verb
06 TN3: ah ok (--) verb wird?
07 LK1: die luft ist schlecht (.) <<zeigt auf die Tafel> schlecht sein>
08 TN3: ah ok
09 LK1: ja ok schlecht sein (-) je mehr autos (--) fahren ne je mehr autos fahren desto
10 schlechter ist die luft

Sequenz (5): ((00:33:28-00:33:44))

- 01 TN4: desto (--) ähm (--) müder
02 LK1: müder <<Nicken mit dem Oberkörper> desto müder>
03 TN4: desto müder man (-) aufsteht
04 LK1: << gespreizte Zeige- und Mittelfinger drehendes Handgelenk, siehe Abbildung
05 16> desto müder>

- 06 TN4: auf
07 LK1: <Kopfschütteln>
08 TN4: desto müder
09 LK1: <Kopfschütteln> desto müder <<Handgeste, Bogen mit dem Zeigefinger in der
10 Luft zeichnen > steht> <<zeigt auf TN> man auf>

Sequenz (6): ((00:49:45-00:50:07))

- 01 TN5: einige konnte seit
02 LK1: <Daumen über die Schulter zeigend, wiegende Bewegung>
03 TN5: zwanzig jahre schwimmen <<werfende Hand-Arm-Bewegung> *lo tiraron al*
04 *agua*>
05 LK1: aber du nicht?
06 TN5: ja: ich habe seit sechs Jahre schwimmen ich habe seit sechs jahr fahrrad fahren
07 und meine freunde sind
08 LK1: ok

Sequenz (7): ((00:59:50-01:00:07))

- 01 LK1: beides?
02 TN5: nein (-) denke ich
03 LK1: <<LK schlägt zweimal mit der flachen Hand auf den Tisch> ich denke>
04 TN5: ich denke <<TN formt Bogen mit den Händen> in dem> (--) in dem text (--) *ley*

LK2 Tag 1

Kennung: Video 004-LK2

Länge: Teil 1 (00:10:21) und Teil 2 (00:12:10)

Aufnehmende/Transkribierende: Stefanie Hoppe

Transkriptionen:

Teil 1

Sequenz (8): ((00:03:13-00:03:42))

- 01 TN6: die küche ist unordentlich
02 LK2: ahA
03 TN6: mach sie bitte <TN6 schaut TN7 und dann LK2 fragend an>
04 LK2: mach sie bitte was?
05 TN7: mach sie sauber
06 LK2: mach sie bitte
07 TN6: <fragender Blick zu LK2>
08 LK2: also machen (--)<<flache geöffnete Hände, fuchtelnd> was machen?>
09 TN6: ähm
10 LK2: also die küche <<Geste mit Händen Andeutung der Positionen im Satz> ist
11 unordentlich> (..) mach sie <<Geste mit Händen Andeutung der Positionen im
12 Satz> bitte>
13 TN7: *es* ((spanische Wort))) mach sie sauber bitte

Sequenz (9): ((00:04:00-00:04:23))

- 01 LK2: was fehlt noch? (-) *que debe hacer* <<auf TN6 zeigender Finger und winkende
02 Handgeste> *me haga por favor que? >*
03 TN6: hm:
04 LK2: sie
05 TN6: ok (--)< äh (--)<<TN7 zeigt TN6 in seinem Heft die richtige Antwort> sauber>

06 LK2: sauber <<Handgesten, Positionen im Satz, Andeutung Satzklammer> machen>
07 *entonces tenemos ahí* (-) sauber machen *no solo* machen (-) *solo* machen *hacer*
08 sauber machen
09 TN6: okey
10 LK2: okey (-) noch einmal bitte

Sequenz (10): ((00:07:30-00:07:37))

01 LK2: ich glaube guck mal ich glaube der kammer ist total (-) die kammer die
02 kammer ist <zeigt auf die Tafel> total>
03 TN8: ist total leer
04 LK2: dunkel ah (-) also das licht ist <Handgeste, verdeckt>
05 TN8: aus

Sequenz (11): ((00:07:37-00:08:13))

01 LK2: aha (-) oder (-) gibt es kein licht ne <<flache geöffnete Hände fuchtelnd> was
02 sollte der machen> (-) <<mit Zeigefinger auf TN 8 zeigend> was sollte er
03 machen?>
04 TN8: macht (-) macht er licht aus (-) äh: (.) ein?
05 LK2: könnte sein (-) oder zum Sequenz es gibt kein licht <<Hände winken vor dem
06 Körper, Geste für nein> wo ist das licht gibt es kein licht?>
07 TN8: *que pongala pues* (???)
08 LK2: <<schnipsen mit dem Finger> er muss>
09 TN8: er muss äh::
10 LK2: was <<zeigt auf die Tafel> muss er machen?>
11 TN8: ein (-) ein (-) äh: birne birne?
12 LK2: glühbirne
13 TN8: glühbirne suchen
14 LK2: ahA ok

- 01 TN9: schreiben sie (--)
- 02 LK2: <nicken und mit dem Finger und dem gestrecketen Arm nach unten zeigend>
- 03 TN6: schreiben sie bitte
- 04 TN9: schreiben sie bitte (-) auf haus
- 05 LK2: nein <<schüttelt den Kopf> also du musst hausaufgaben> musst du nicht mehr
- 06 äh (-) sagen
- 07 TN9: *eso sé*
- 08 LK2: du hast schon gesagt juan jose die hausaufgaben ! (-) hast du nicht gemacht?
- 09 <<zeigt mit Finger auf TN9> schreib (--)>
- 10 TN9: schreibe
- 11 TN6: *es que* schreibe *es cuando* äh *te diriges en forma* (--) *o sea hacía alguien pero*
- 12 (-) hm::
- 13 TN9: *formal*
- 14 TN6: *de forma* (-) *si formal*
- 15 LK2: <<zeigt auf TN 2> schreiben sie>
- 16 TN6: schreiben
- 17 LK2: *entonces vamos a hacer de nuevo formal* (-) ja?
- 18 TN9: schreib
- 19 LK2: herr (lachend) wie ist dein nachname? (--) herr (-) wie ist dein nachname?
- 20 nachname familienname dein familienname
- 21 TN6: *ella nos puede decir a nosotros*
- 22 TN9: castaño
- 23 LK2: herr castaño (-) herr castaño die hausaufgabe (-) haben sie nicht gemacht?
- 24 also (.)<<zeigt mit Finger auf TN9> schreiben>
- 25 TN9: sie
- 26 LK2: sie (-) aber du hast hausaufgabe schon gesagt (-) okey hast du schon gesagt (-)
- 27 <<Handgesten mit Bogen, Position im Satz> du musst jetzt eine>

28 personalpronomen <<Handgeste deutet Position im Satz an> im akkusativ
 29 verwenden>
 30 TN9: sie (-) aufgabe
 31 LK2: nEI:n <Kopfschütteln> warum <<zeigt beide Hände dem TN 9> nicht also> *que*
 32 *significa el* personalpronomen? <<zeigt auf die linke Hand> *el pronombre*>
 (???)
 33 TN9: *la*
 34 LK2: *el nombre* (-) du hast schon die hausaufgabe erwähnt (-) das hast du schon
 35 gesagt (-) herr castaño <<zeigende Geste auf TN9> die hausaufgaben haben sie
 36 nicht gemacht>
 37 TN9: (???)
 38 LK2: <<zeigende Geste auf TN9> schreiben sie > (--) was ist die hausaufgabe? was
 39 ist die hausaufgabe?
 40 TN6: äh (Name der LK)
 41 LK2: schreiben schreiben
 42 TN 9: sie (---) sie
 43 LK2: <zeigt mit dem Zeigefinger unterstützend auf TN9>
 44 TN9: Ah::
 45 LK2: <<zeigt beide Daumen nach oben> jA jA jA>

Sequenz (13): ((00:09:06-00:10:55))

01 LK2: was willst du ihn vorschlagen?
 02 TN6: ähm schreibt ihm äh bitte (.) oder (.) schreibt den text
 03 LK2: schreibt <<LK zeigt mit dem rechten Arm einen Kreis in die Runde der TN>
 04 wir > schreibt *vamos a ver de nuevo* <LK läuft zur Tafel>
 05 TN6: Oh
 06 LK2: schreibt *somos varios personas*
 07 TN6: okey okey ähm:
 08 LK2: schreibt schreibt schreibt <<zeigt auf andere TN im Kurs> *somos todos*>

09 TN6: *porque* <<zeigt auf LK2> du du>
 10 LK2: du?
 11 TN6: äh schreibt (-)
 12 LK2: nein *porque* te warum schreibt? (-) Also (--)
 13 *aca* (-) wir konjugieren (-) ich schreibe () du (--)
 14 TN9: schreib
 15 LK2: schreibST du schreibst ja? (--)
 16 form? <<zeigt auf die Tafel> was machen wir im imperativ hier äh (-) mit du
 17 TN7: ohne du
 18 LK2: weg
 19 TN9: es te weg
 20 TN7: ohne es te
 21 LK2: also da ham_wir hier
 22 TN9: schreib
 23 TN6: schreib
 24 LK2: machen wir das gleiche mit schreiben (-) du schreibst <<LK schreibt an die
 25 Tafel, was sie sagt> entonces was haben wir dann?>
 26 TN9: schreib
 27 LK2: SCHREIB ok schreib also was sagst du <<zeigt auf TN9> ihm?>
 28 TN6: schreib
 29 TN9: aber ich denke sie hat alles äh kompliziert gemacht
 30 LK2: <lacht> kompliziertER <<Handgeste rechte Hand wie eine Pistole nach oben
 31 zeigend> was heißt komplizierter?>
 32 TN6: <<zeigt etwas in ihrem Heft> *si lo tenia asi*> (-) *no se si me sonaba la te* (-)
 33 schreib
 34 LK2: es gab immer ein te da
 35 TN6: schreib den test (-) den text bitte (-) oder schreib ihn bitte
 36 LK2: ahA:

LK2 Tag 2

Kennung: Video 005-LK2

Länge: 00:50:37

Aufnehmende/Transkribierende: Stefanie Hoppe

Sequenz (14): ((00:04:16-00:04:56))

- 01 LK2: noch einmal noch einmal (-) sie
02 TN10: sie hat kolumbien
03 LK2: sie hat kolumbien?
04 TN10: sie hat aus kolumbien
05 LK2: sie das verb <<flache Hand nach links ausgestreckt> sie > (-) es fehlt noch das
06 verb (-) sie
07 TN10: aus kolumbien
08 LK2: ja (-) aus kolumbien <<flache Hand nach links ausgestreckt> aber das verb
09 ist?> <flache Hand nach links ausgestreckt> was ist das verb leute> (.) sie
10 TN9: kommt
11 LK2: sie kommt oder sie (???)
12 TN10: kolumbien
13 LK2: sie kommt
14 TN10: kolumbien
15 LK2: << flache Hand nach links ausgestreckt> aus>
16 TN10: asin aus kolumbien (--)) sie hat haare lange

Sequenz (14): ((00:21:15-00:21:35))

- 01 TN6: ja klar ich kann auch (???) im es (-) (essaut) (-) hab ich
02 LK2: ah ah (--)
03 TN6: erst
04 LK2: eRzÄhlt (es geht um die Aussprache)
05 TN6: erzaut?

- 06 LK2: nEI:n (-) warum erzAUt?
07 TN6: erzehlt
08 LK2: erzÄhlt
09 TN6: <nicken>

Sequenz (15): ((00:23:25-00:23:46))

- 01 LK2: (Name von TN10) wie
02 TN10: wie hat sie (-) wie hat sein noch nochmal aufgege gegessen
03 LK2: gegessen?
04 TN11: ausgesehen
05 TN10: aufgesehen aufgeessen geEssen
06 LK2: nein (.) gegessen ist so <<Handgeste für Essen, nicht zu sehen im Video>
07 essen>
08 TN10: aufgesehen
09 LK2: ausgesehen (.) was ist das verb?
10 TN10: ja?
11 LK2: was ist das verb? (---) was ist das verb da?

Sequenz (16): ((00:25:43-00:26:24))

- 01 LK2: das verb ist dann hat (--) hat (-) hat was?
02 TN10: *lo repito?* ja?
03 LK2: ja das was ist das verb in der vergangenheit?
04 TN10: wir hat sie nochmal aus (-) gegessen
05 LK2: es ist nicht gegessen (-) essen gegessen << Handgeste für Essen, schlecht zu
06 sehen im Video> was ist das verb>
07 TN10: ausgesessen
08 LK2: gesehen sehen ausgesehen (-) das verb ist <<Handgeste für Sehen, schlecht zu

- 09 sehen im Video> sehen >ausgesehen ist das verb ist aussehen (-) richtig?
10 aussehen ist das verb
11 TN10: ausgesessen
12 LK2: gesehen sehen ausgesehen (-) das verb ist <<Handgeste für Sehen, schlecht zu
13 sehen im Video> sehen >ausgesehen ist das verb ist aussehen (-) richtig?
14 aussehen ist das verb
15 TN10: ja

Sequenz (17): ((00:49:53-00:50:01))

- 01 TN8: ich habe gelaufen
02 LK2: <<Fingerzeichen für laufen, gespreizter Zeige- und Mittelfinger imitieren die
03 Beine beim laufen> bist du>
04 TN8: ich habe gelauft ja?
05 LK2: <Fingerzeichen für laufen, gespreizter Zeige- und Mittelfinger imitieren die
06 Beine beim Laufen>
07 TN8: ich bin gelaufen

LK5

Kennung: Video 006-LK5

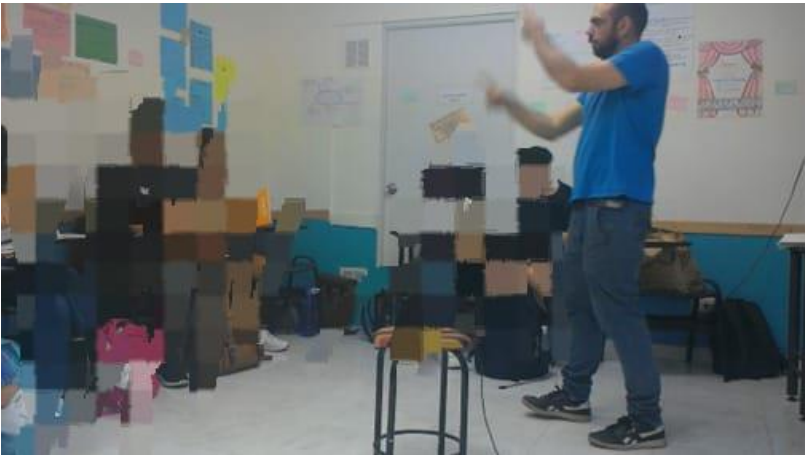
Länge: 01:02:03

Aufnehmende/Transkribierende: Stefanie Hoppe

Sequenz (18): ((00:15:13-00:15:33))

- | | | |
|----|-------|--|
| 01 | TN12: | kann sein (-) je deutschlicher ich spreche (-) umso besser die leute verstehen |
| 02 | | mich |
| 03 | LK5: | <<zeigt auf sich selbst> desto besser> |
| 04 | TN12: | die leute verstehen mich |
| 05 | LK5: | verstehen mich die leute (sehr leise) |
| 06 | TN12: | verstehen mich |
| 07 | LK5: | <<fuchelt mit den Armen und gestreckten Zeigefingern überkreuzend, |
| 08 | | Position im Satz tauschen> position> |
| 09 | TN12: | um so besser (--) verstehen mich die Leute |

Bildsequenz der nonverbalen Zeichen:



Sequenz (19): ((00:24:37-00:24:49))

- 01 TN13: je mehr sport treiba
02 LK5: <<fuchteln mit den Händen unklar> je mehr sport> (--) noch mal (-) je mehr
03 sport
04 TN13: je mehr sport ich treibe

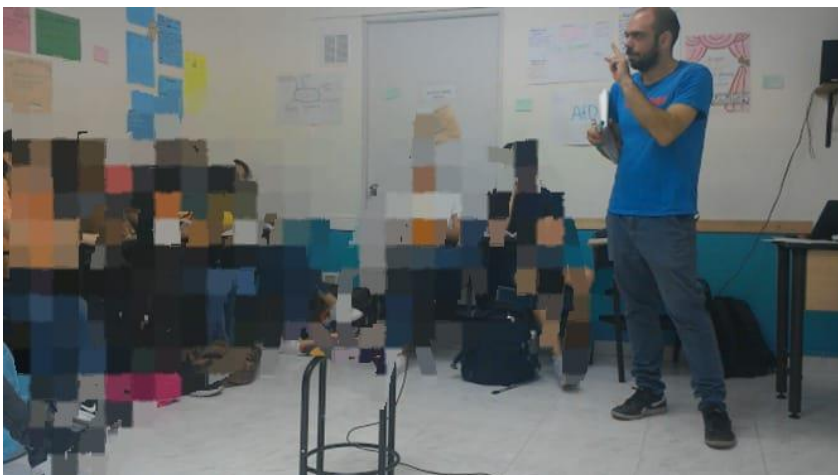
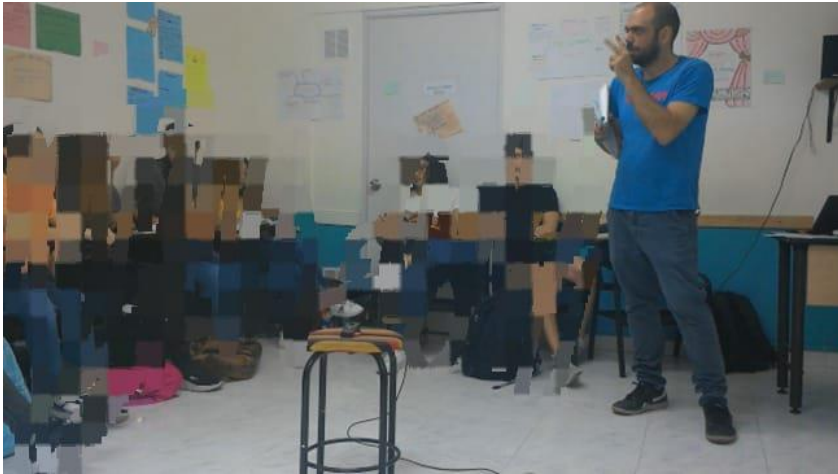
Sequenz (20): ((00:31:59-00:32:08))

- 01 TN14: je weniger er arbEItet
02 LK5: je <<schlägt mehrmals mit der rechten Hand in der Luft nach unten, schlecht zu
03 sehen> weniger er>
04 TN14: arbEItet
05 LK5: <schlägt mehrmals mit der rechten Hand in der Luft nach unten>
06 TN14: arbeitet (korrekte Aussprache) (-) arbeitet

Sequenz (21): ((00:39:02-00:40:04))

- 01 TN15: ok ich habe
02 LK5: sag mal (Name TN15)
03 TN15: ich ich äh treibe äh (--) ich treibe (-) weder sport (-) ja?
04 LK5: ich treibe weder sport
05 TN15: noch äh noch fit (--) noch fit (-) nein (-) noch ich
06 LK5: <gespreizte Zeige- und Mittelfinger drehendes Handgelenk, siehe Abbildung 16>

Bildsequenzen der nonverbalen Zeichen:



- 07 TN15: noch bin fit ahh
- 08 LK5: subjekt
- 09 TN15: ay no lo dije noch (--) ich
- 10 LK5: ich treibe weder sport (-) noch <Daumen hoch>
- 11 TN15: noch ich bin fit (-)
- 12 LK5: <gespreizte Zeige- und Mittelfinger drehendes Handgelenk, siehe Abbildung 16>
- 13 TN15: ich no: ich fit bin
- 14 LK5: <<zwei gespreizte Finger ohne drehen> noch>
- 15 TN15: ich treibe weder sport noch fit ich bin
- 16 LK5: <gespreizte Zeige- und Mittelfinger drehendes Handgelenk, siehe Abbildung 16>
- 17 TN15: nein
- 18 LK5: verbposition
- 19 TN15: bin ich fit
- 20 LK5: jA: (-) sehr schön (-) jA:

Sequenz (22): ((00:46:54-00:47:06))

- 01 TN12: o ich bin nicht nur aktisch sondern auch
- 02 LK5: ich bin nicht nur was? <<Finger ans Ohr legen> achtzig?>
- 03 TN12: Aktiv
- 04 LK5: aktIV
- 05 TN12: Aktiv
- 06 LK5: ja <<stampft mit den Fuß auf bei der Betonung> aktIV>

Darstellung der nonverbalen Zeichen:



Sequenz (23): ((00:56:01-00:56:32))

- 01 TN16: carlos mag weder urlaub
- 02 LK5: <<Finger ans Ohr legen> carlos>
- 03 TN16: mag weder
- 04 LK5: carlos maCHt weder urlaub (---) <verdreht die Augen>

- 05 TNdiv: ahh <lachend>
06 LK5: carlos macht weder urlaub

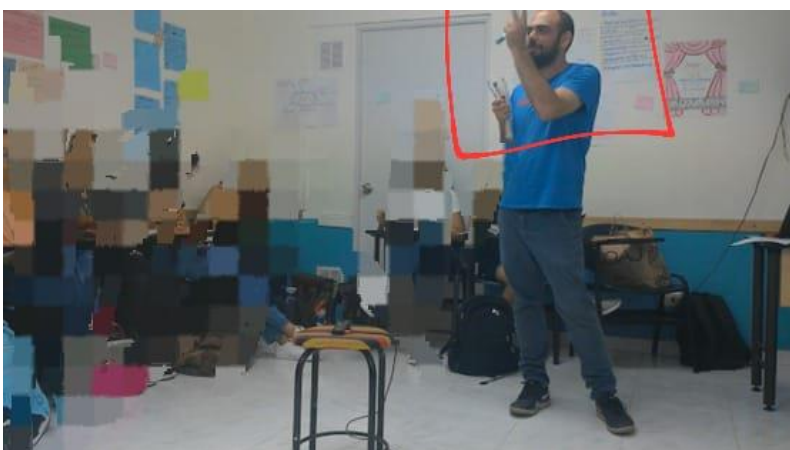
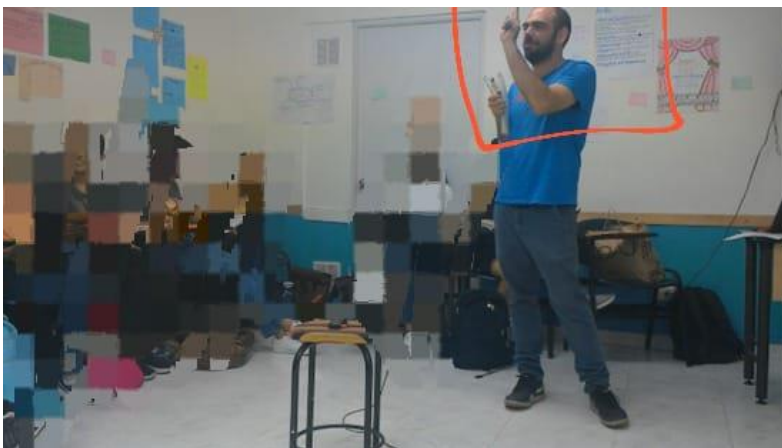
Sequenz (24): ((00:65:38-00:57:00))

- 01 LK5: carlos macht weder urlaub noch
02 TN15: glücklich sein
03 LK5: carlos macht <<LK zeigt an der Tafel die Struktur> weder urlaub noch>
04 TN16: hat er (-) hat er (-) hat er viel zeit
05 LK5: nein (-) aber gramatikalisch richtig ja
06 TN15: noch noch äh wie: ist er glücklich

Sequenz (25): ((00:58:23-00:58:46))

- 01 LK5: entweder arbeite ich wenig
02 TN16: ah oh: oder (--)
03 TN17: oder tolerant bin ich <lachend>
04 LK5: <gespreizte Zeige- und Mittelfinger drehendes Handgelenk, siehe Abbildung 16>
05 TN17: oder ich bin tolerant

Darstellung der nonverbalen Zeichen:



Sequenz (26): ((00:59:04-00:59:30))

- 01 LK5: ok sagt mal euren satz
- 02 TN16: eszwar donnert es laut
- 03 LK5: die anderen hören zu bitte (--) zwar
- 04 TN16: eszwar donnert es laut (-) donnern
- 05 LK5: zwar (-) <<kreisförmige Handbewegung am Ohr> noch mal>
- 06 TN16: ezwar donnern
- 07 TN5: <wellenförmige Handbewegung vom Ohr weg bewegend>
- 08 TN16: es laut

- 09 LK5: <<linienförmige Handbewegung weg vom Ohr/Kopf> nochmal>
10 TN16: ezwar (--)
11 LK5: <<linienförmige Handbewegung weg vom Körper> ja:: >
12 TN16: eszwar donnern es laut
13 LK5: ZWAr donnert es laut (-) <<Donnergeräusch imitierend> donnert>

Darstellung der nonverbalen Zeichen:



Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, Stefanie Hoppe (Matrikelnr. 1626790, CE 340547), dass ich die Masterarbeit mit dem Titel:

Die positive Wirkung nonverbal unterstützter Fehlerkorrektur auf das Lernenden-Uptake im DaF-Unterricht

eigenständig erbracht, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken (Texte, Textbausteine und/oder -fragmente) als solche kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde nicht, auch nicht in Teilen, unter Verwendung eines textbasierten Dialogsystems (wie ChatGPT) oder auf andere Weise mit Hilfe einer künstlichen Intelligenz von mir verfasst. Die Arbeit habe ich in gleicher oder ähnlicher Form oder auszugsweise noch keiner Prüfungsbehörde zu Prüfungszwecken vorgelegt.

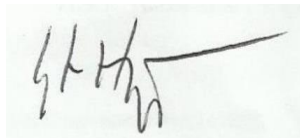
Des Weiteren bestätige ich, dass die schriftliche und die elektronische Version der Arbeit identisch sind.

Mir ist bekannt, dass Zuwiderhandlungen gegen den Inhalt dieser Erklärung einen

Täuschungsversuch darstellen, der grundsätzlich das Nichtbestehen der Prüfung zur Folge hat.

Freiburg, den 18.02.2024

Unterschrift

A handwritten signature in black ink on a light green background. The signature is stylized and appears to be 'Stefanie Hoppe'.