

# Korrektives Feedback im DaZ-Unterricht

Eine empirische Untersuchung zur Gestaltung  
mündlicher Reparaturen sowie deren Rezeption durch  
Schüler:innen der 2. und 3. Primarklasse

Dissertation  
zur Erlangung der Doktorwürde an der Philosophischen Fakultät  
der Universität Freiburg (Schweiz)

von

Katja Schlatter Gappisch aus Buchs (ZH)

Genehmigt von der Philosophischen Fakultät auf Antrag von  
Herrn Prof. Dr. Thomas Studer (1. Gutachter),  
Frau Prof. Dr. Christine Pauli (2. Gutachterin) und  
Frau Em. Prof. Dr. Karin Kleppin (3. Gutachterin).

Freiburg, den 14. Oktober 2022,  
Prof. Dr. Dominik Schöbi, Dekan

© Katja Schlatter Gappisch, 2022



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Attribution 4.0 International Lizenz veröffentlicht.  
(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

<https://doi.org/10.51363/unifr.lth.2022.012>

## Abstract

Die vorliegende Arbeit hat das Ziel, mündliches korrekatives Feedback im Focus-on-Form-basierten DaZ-Unterricht in 2. und 3. Primarklassen zu erforschen. Dazu wurden die mehrheitlich quantitativ ausgerichtete und kognitiv determinierte Zweitspracherwerbsforschung mit der emischen Herangehensweise der Konversationsanalyse verbunden und unterschiedliche Datensorten und Methoden miteinander trianguliert. In sechs DaZ-Gruppen wurden je zwei Lektionen gefilmt. Die videografierten Unterrichtsinteraktionen wurden mit Blick auf rekurrente Interaktionsmuster verschiedener Reparaturtechniken, auf die Peerbeteiligung und die Integration der Reparaturen in den Gesprächsverlauf konversationsanalytisch ausgewertet. Darüber hinaus wurden die Unterrichtsaufnahmen jeweils am Folgetag für Stimulated Recall (Erhebung des Noticing) und die videobasierte Elizitierung von Sprachformen (Erhebung kurzzeitiger Lerneffekte) eingesetzt. Ausserdem wurden mittels Leitfadeninterviews subjektive Auskünfte der DaZ-Schüler:innen zu ihren Einstellungen zum korrektiven Feedback erhoben.

Die Analysen zeigen, dass sich die verschiedenen Reparaturtechniken hinsichtlich der damit verbundenen schüler:innenseitigen Beteiligung unterscheiden. Während sich die Beteiligung nach Fremdkorrekturen (Recasts und explizite Korrekturen) auf eine rezipierende bzw. replizierende Rolle beschränkte oder – insbesondere nach integrierten Recasts – ganz wegfiel, ermöglichten Prompts eigenaktivere und kognitiv anspruchsvollere Beteiligungsformen. Damit zeigen Prompts ein höheres erwerbförderliches Potenzial als Fremdkorrekturen. Insgesamt erwiesen sich die 8- bis 9-jährigen DaZ-Schüler:innen als kompetente Interaktionspartner:innen im Rahmen von Reparaturprozessen. Sie wiederholten isolierte Recasts mehrheitlich ohne explizite Aufforderung und konnten gut mit Aufforderungen zur Selbstkorrektur umgehen. Weiter legen die Ergebnisse dar, dass längst nicht jede als korrekatives Feedback kategorisierte Lehrpersonenhandlung tatsächlich zu einer schüler:innenseitigen Formfokussierung führte. Dies betrifft insbesondere integrierte Recasts und um Klärung bittende Moves. Die Disruption und Exponiertheit einer Reparaturinitiierung wurden als entscheidende Grössen herausgearbeitet, um einen schüler:innenseitigen Fokuswechsel vom Inhalt auf die Form herbeizuführen. An den Formverhandlungen infolge Prompts beteiligten sich regelmässig weitere Peers. Lehrpersonen und Schüler:innen orientierten sich dabei am Prinzip, dass das Vorrecht auf den ersten Korrekturversuch jeweils der Produzentin bzw. dem Produzenten der Trouble Source zusteht. Mit Blick auf den Gesprächsverlauf zeigt sich, dass die Reparaturen diesen nur kurzzeitig und lokal unterbrachen. Die Introspektionsdaten dokumentieren verschiedene Ausprägungsformen des Noticing, die auf einen unterschiedlichen Grad an involvierter Bewusstheit im Reparaturprozess schliessen lassen. Dieser Befund kongruiert mit den Unterrichtsanalysen und bestätigt, dass integrierte Recasts bedeutend schlechter als Korrekturen wahrgenommen wurden als isolierte Recasts. Weiter konnten Indikatoren für kurzzeitige Lerneffekte aufgrund der Prompts gefunden werden. In rund zwei Dritteln der untersuchten Fälle waren die Schüler:innen am Folgetag besser in der Lage, die korrekte Form infolge eines Prompts zu bilden. Schliesslich zeigen die subjektiven Aussagen der Schüler:innen, dass sie korrekatives Feedback allgemein und die Gelegenheit zur Selbstkorrektur im Besonderen stark befürworten und beidem eine grosse Bedeutung im Sprachlernprozess zuschreiben. Hervorzuheben ist jedoch, dass der Wunsch nach korrektivem Feedback der Bedingung unterliegt, dass nicht ausgelacht wird. Aufgrund der vorliegenden Daten wird für mehr Anregung zu Selbstkorrekturen im DaZ-Unterricht plädiert, und es werden didaktische Implikationen und konkrete Empfehlungen für L2-Lehrpersonen vorgebracht.

## English Abstract

This study investigated the oral corrective feedback in FoF-based German as a Second Language (GSL) classes (grades 2 and 3) in Swiss public schools. Different data types and methods were triangulated. In six GSL groups, two lessons were video-recorded. The identified repair sequences were then transcribed and analyzed using conversational analysis (CA) with a focus on recurrent interaction patterns, peer participation and the integration of repair sequences into the flow of communication.

The recordings were also used the following day for Stimulated Recall (noticing) and the video-based elicitation of linguistic forms (short-term learning effects). In addition, subjective information from GSL learners about their attitudes toward corrective feedback was collected by means of guided interviews.

The findings indicate that the different repair techniques differ in terms of learner participation. After other-correction (recasts and explicit correction), students either repeated the correct form the teacher had offered, or – especially after embedded recasts – showed no reaction at all. Prompts, on the other hand, led to more self-active and cognitively demanding forms of learner participation. Thus, prompts appear to hold greater potential for language learning than other-corrections. Overall, the 8- to 9-year-old learners proved to be competent interaction partners in the context of repair. Most of them repeated isolated recasts without explicit request and were able to deal with requests for self-correction. Furthermore, the results suggest that not every teacher-action categorized as corrective feedback led to focus on form by the students. This applies in particular to embedded recasts and clarification requests. The exposure and potential for interruption of a repair technique were identified as decisive factors in shifting the learners' focus from content to form. Other peers regularly participated in the negotiation of form initiated by prompts. The data show that typically the first correction attempt is given to the producer of the trouble source. The conversation analysis shows that repairs only interrupted the flow of the conversation briefly and locally. The introspective data illustrate various forms of noticing, which suggests different degrees of awareness involved in the repair process. This finding corresponds with the classroom analyses and confirms that isolated recasts were perceived as corrections much more frequently than integrated recasts. In the interviews which took place the following day, indicators for short-term learning effects due to prompts were found. In about two-thirds of the cases, the young learners were able to produce the correct form. Finally, the students' statements show that they strongly support corrective feedback in general and the opportunity for self-correction in particular, and that they place great importance on both in the language learning process. However, students insist that no laughing at other learners during corrective feedback should be tolerated. Based on the findings of this study, prompts in GSL lessons should strongly be encouraged, and didactic implications and recommendations for L2 teachers are presented.

## **Dank**

Im Januar 2017 hat mich Prof. Dr. Karin Kleppin an einer Tagung zu mündlichen Korrekturen zu dieser Dissertation angeregt. Ich weiss nicht, ob ich dieses grosse Projekt ohne diese Ermutigung und gedankliche Unterstützung in Angriff genommen hätte. Prof. Dr. Thomas Studer hat meine Arbeit vom Anfang bis zum Schluss mit treffenden Fragen und klärenden Antworten begleitet. Seine hohe Fachexpertise, seine Freundlichkeit und die unermüdliche Gründlichkeit, mit der er meine Texte rezipiert hat, waren ein grosses Geschenk. Prof. Dr. Christine Pauli hat die Rolle als zweite Gutachterin umgehend übernommen und ist stets mit Rat zur Verfügung gestanden.

Das Kernstück meiner Arbeit verdanke ich den Kindern und Lehrerinnen, die mir ihr Vertrauen geschenkt, ihre Türen geöffnet und Einblick in ihr Denken gewährt haben. Es hat grosse Freude gemacht, mit euch zu arbeiten!

Yvonne Tucholski, Kirsten Meier, Franziska Strub und Rita Tuggener, meine tollen Kolleginnen von der PH Zürich, haben mich hand- und kopffest mit Codieren, Gegenlesen, in gemeinsamen Datensitzungen und Fachgesprächen unterstützt. Yvonne hat mir am Methodenworkshop in Berlin Gesellschaft geleistet und mich in der Abendsonne mit dem Eisschokolade-Trinken vertraut gemacht. Kirsten hat mir geholfen, das Dickicht des Bereichs SLA erfolgreich zu durchdringen und mich mit ihrer Begeisterung für die Sache immer wieder motiviert. Hansjakob Schneider und Johanna Bleiker haben sich stets Zeit für meine Fragen genommen, sind mir mit Rat und Tat zur Seite gestanden und haben mich ebenfalls in Datensitzungen und mit Gegenlesen unterstützt.

Prof. Dr. Simona Pekarek Doehler hat mir beim Einstieg in die Konversationsanalyse geholfen, mich an ihrem Expertinnenwissen teilhaben lassen und mir die Teilnahme an Datensitzungen ermöglicht. Ebenso war das Team vom Zentrum «Mündlichkeit» der PH Zug bereit, ausgewählte Filmsequenzen an einer gemeinsamen Datensitzung mit mir zu besprechen – und danach auf das Jahresende anzustossen.

So viele Menschen haben mich in diesen Jahren durch ihre Freundschaft unterstützt und durch die Frage: «Bisch jetzt fertig?» zum Abschluss angespornt. Meine Schwester Christina hat mir mit blitzschnellem Gegenlesen und scharfsinnigen Hinweisen geholfen, meine Mutter hat mir immer den schönsten Platz auf dem Schaffell vor dem Feuer überlassen und mein Sohn Finn hat dafür gesorgt, dass sich meine Gedanken nicht nur um DaZ drehen. An letzter Stelle folgt die Person, der eigentlich der erste Platz gebührt: Matthias war immer da, facettenreich und einzigartig, hat wunderbare Speisen gekocht, eine Büroeinrichtung gezimmert, Layout-Probleme gelöst und sich über Jahre hinweg auf jeder Wanderung und jedem Spaziergang unermüdlich meine Gedanken zum korrektiven Feedback angehört.

Herzlichen Dank.

# Inhaltsverzeichnis

<b>EINLEITUNG .....</b>	<b>1</b>
<b>I GRUNDLAGEN</b>	
<b>1 KORREKTIVES FEEDBACK BEIM LERNEN EINER ZWEITSPRACHE.....</b>	<b>5</b>
1.1 TERMINOLOGIE UND ALLGEMEINE CHARAKTERISTIKA KORREKTIVEN FEEDBACKS.....	5
1.2 WEITERFÜHRENDE BEGRIFFSKLÄRUNG .....	7
1.3 HISTORISCHE BETRACHTUNG DER BEDEUTUNG VON KORREKTIVEM FEEDBACK .....	8
<b>2 AUFMERKSAMKEIT BEIM LERNEN EINER ZWEITSPRACHE .....</b>	<b>10</b>
2.1 DAS KONZEPT DES NOTICING .....	10
2.2 AUFMERKSAMKEIT IN DEN KOGNITIONSWISSENSCHAFTEN .....	11
2.3 IMPLIZITES UND EXPLIZITES L2-LERNEN .....	13
2.4 METASPRACHLICHE FÄHIGKEITEN BEIM L2-LERNEN VON KINDERN .....	15
<b>3 KORREKTIVES FEEDBACK IN KOGNITIV-INTERAKTIONISTISCHEN ANSÄTZEN.....</b>	<b>18</b>
3.1 ALLGEMEINER HINTERGRUND .....	18
3.2 DER FOCUS-ON-FORM-ANSATZ .....	18
3.2.1 Korrekatives Feedback im Focus-on-Form-Ansatz.....	20
3.2.2 Umsetzung von Focus on Form durch Grundschullehrpersonen .....	22
3.3 FORSCHUNGSÜBERBLICK .....	22
3.3.1 Forschungsmethoden.....	23
3.3.2 Uptake als Indikator für die Wirksamkeit von korrektivem Feedback .....	24
3.3.3 Noticing als Indikator für die Wirksamkeit von korrektivem Feedback .....	26
3.3.4 Lerneffekte als Indikatoren für die Wirksamkeit von korrektivem Feedback .....	28
3.3.5 Kontextfaktoren .....	30
3.3.6 Einstellung der Lernenden zum korrektiven Feedback .....	31
3.3.7 Die Rolle der Peers .....	32
<b>4 KORREKTIVES FEEDBACK IN SOZIOKULTURELLEN ANSÄTZEN.....</b>	<b>35</b>
4.1 ALLGEMEINER HINTERGRUND .....	35
4.2 KORREKTIVES FEEDBACK .....	35
<b>5 REPARATUREN IN DER KONVERSATIONSANALYSE .....</b>	<b>37</b>
5.1 ALLGEMEINER HINTERGRUND .....	37
5.2 REPARATUREN.....	37
5.2.1 Selbstkorrekturen.....	38
5.2.2 Fremdkorrekturen.....	39
5.2.3 Kontextfaktoren .....	41
<b>6 ALLGEMEINPÄDAGOGISCH-DIDAKTISCHE RAHMUNG .....</b>	<b>43</b>
6.1 QUALITÄTSMERKMALE VON UNTERRICHT .....	43
6.2 DAS KONZEPT DER POSITIVEN FEHLERKULTUR.....	44
<b>7 ZWISCHENBILANZ UND SKIZZIERUNG VON FORSCHUNGSLÜCKEN .....</b>	<b>46</b>
<b>II DIE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG</b>	
<b>8 ANLAGE DER UNTERSUCHUNG.....</b>	<b>50</b>
8.1 ZIELSETZUNG UND FORSCHUNGSFRAGEN .....	50
8.2 FORSCHUNGSDESIGN .....	51
8.3 ABLAUF DER DATENERHEBUNG .....	53
8.4 DIE TEILNEHMENDEN .....	54

<b>9</b>	<b>FORSCHUNGSMETHODEN.....</b>	<b>60</b>
9.1	ERHEBUNG UND AUSWERTUNG DER UNTERRICHTSINTERAKTIONEN .....	60
9.1.1	Erhebung: Videobasierte Unterrichtsbeobachtung .....	60
9.1.2	Auswertung 1: Codierung.....	62
9.1.3	Auswertung 2: Konversationsanalyse .....	64
9.2	ERHEBUNG UND AUSWERTUNG DES NOTICING .....	67
9.2.1	Gegenstandsbeschreibung .....	67
9.2.2	Erhebung: Stimulated Recall .....	68
9.2.3	Auswertung: Qualitative Inhaltsanalyse .....	73
9.3	ERHEBUNG UND AUSWERTUNG KURZZEITIGER LERNEFFEKTE .....	74
9.3.1	Gegenstandsbeschreibung .....	74
9.3.2	Erhebung: Videobasierte Elizitierung von Sprachformen .....	75
9.3.3	Auswertung: Qualitative Inhaltsanalyse .....	75
9.4	ERHEBUNG UND AUSWERTUNG DER EINSTELLUNGEN ZUM KORREKTIVEN FEEDBACK.....	76
9.4.1	Gegenstandsbeschreibung .....	76
9.4.2	Erhebung: Leitfadeninterviews.....	78
9.4.3	Auswertung: Qualitative Inhaltsanalyse .....	79
<b>10</b>	<b>ERGEBNISDARSTELLUNG UND ERGEBNISDISKUSSION .....</b>	<b>81</b>
10.1	ERGEBNISSE FORSCHUNGSFRAGE 1 .....	81
10.1.1	Deskriptiv-quantifizierende Darstellung der Ergebnisse.....	81
10.1.2	Diskussion der Ergebnisse .....	83
10.2	ERGEBNISSE FORSCHUNGSFRAGE 2 .....	84
10.2.1	Deskriptiv-quantifizierende Darstellung der Ergebnisse.....	84
10.2.2	Diskussion der quantitativen Ergebnisse.....	86
10.2.3	Konversationsanalytische Darstellung der Ergebnisse.....	88
10.2.4	Diskussion der Ergebnisse .....	115
10.2.5	Weiterführende Diskussion und Implikationen .....	119
10.3	ERGEBNISSE FORSCHUNGSFRAGE 3 .....	121
10.3.1	Deskriptiv-quantifizierende Darstellung der Ergebnisse.....	121
10.3.2	Konversationsanalytische Darstellung der Ergebnisse.....	122
10.3.3	Diskussion der Ergebnisse .....	130
10.3.4	Implikationen für den L2-Unterricht.....	131
10.4	ERGEBNISSE FORSCHUNGSFRAGE 4 .....	132
10.4.1	Konversationsanalytische Darstellung der Ergebnisse.....	132
10.4.2	Diskussion der Ergebnisse .....	138
10.5	ERGEBNISSE FORSCHUNGSFRAGE 5 .....	140
10.5.1	Kategoriensystem zu den Ausprägungsformen des Noticing.....	140
10.5.2	Deskriptiv-quantifizierende Darstellung der Ergebnisse.....	142
10.5.3	Konkretisierung der Ergebnisse durch ausgewählte Falldarstellungen.....	146
10.5.4	Diskussion der Ergebnisse .....	165
10.6	ERGEBNISSE FORSCHUNGSFRAGE 6 .....	169
10.6.1	Deskriptiv-quantifizierende Darstellung der Ergebnisse.....	169
10.6.2	Konkretisierung der Ergebnisse durch ausgewählte Falldarstellungen.....	172
10.6.3	Diskussion der Ergebnisse .....	179
10.7	ERGEBNISSE FORSCHUNGSFRAGE 7 .....	181
10.7.1	Fallzusammenfassungen .....	181
10.7.2	Deskriptiv-quantifizierende Ergebnisdarstellung zu den einzelnen Leitfragen .....	185

10.7.3	Detaillierte Beschreibung der thematischen Kategorien .....	190
10.7.4	Diskussion der Ergebnisse .....	198
10.7.5	Weiterführende Diskussion und Implikationen .....	200
<b>11</b>	<b>SCHLUSSBETRACHTUNG .....</b>	<b>204</b>
11.1	RESÜMEE .....	204
11.1.1	Ergebnisse zu den Unterrichtsinteraktionen .....	204
11.1.2	Ergebnisse zum Noticing .....	205
11.1.3	Ergebnisse zu kurzzeitigen Lerneffekten .....	206
11.1.4	Ergebnisse zu den Einstellungen zum korrektiven Feedback.....	206
11.2	FAZIT.....	207
11.3	DIDAKTISCHE IMPLIKATIONEN UND EMPFEHLUNGEN FÜR L2-LEHRPERSONEN .....	209
11.4	GRENZEN UND AUSSAGEKRAFT DIESER ARBEIT .....	211
11.5	AUSBLICK .....	217
	<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>219</b>
	<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....</b>	<b>228</b>
	<b>TABELLENVERZEICHNIS.....</b>	<b>229</b>
	<b>ANHANG.....</b>	<b>230</b>



## Einleitung

Lehrpersonen, die Schüler:innen in einer Zweitsprache unterrichten, sind gefordert, in der Unterrichtsinteraktion sowohl auf den Inhalt als auch auf die sprachliche Form einzugehen, und dies möglichst ohne substanzielle Einbusse des Gesprächsflusses sowie ohne die Schüler:innen zu entmutigen. Dieser Fokus auf die Form wird meist als korrekatives Feedback umgesetzt. Dabei müssen sich die Lehrpersonen jeweils innerhalb eines Bruchteils einer Sekunde entscheiden, ob und wie sie auf einen sprachlichen Fehler reagieren sollen. Hinzu kommt die latente Befürchtung, die Zweitsprachlernenden durch das korrektive Feedback zu entmutigen. Korrekatives Feedback ist somit mit hohen Anforderungen an die Lehrpersonen verbunden.

Die Zweitspracherwerbsforschung hat das erwerbsförderliche Potenzial von korrekativem Feedback längst erkannt. Es liegt beachtliche Evidenz vor, die belegt, dass korrekatives Feedback das Lernen einer Zweit- oder Fremdsprache unterstützt. Korrekatives Feedback ist damit höchst relevant für zweit- und fremdsprachliche Unterrichtskontexte. Gleichzeitig macht die Forschung die Komplexität von korrekativem Feedback deutlich, dessen Wirkung von einer Vielzahl externer und interner Faktoren abhängt: Feedback-Typ, Salienz, Positionierung des korrektiven Feedbacks im Gesprächsverlauf, Unterrichtskontext, Alter der Schüler:innen, Leistungsniveau, Alphabetisierungsgrad, Einstellung zum korrektiven Feedback u.a. Der Grossteil der Forschungsarbeiten fokussiert auf den Zweitspracherwerb von jugendlichen oder erwachsenen Lernenden. Daneben kann eine unausgewogen stärkere Berücksichtigung von impliziten korrektiven Feedback-Typen festgestellt werden. Darüber, wie Schüler:innen im frühen Primarschulalter mit Aufforderungen zur Selbstkorrektur und expliziteren Feedback-Typen umgehen, ist deutlich weniger bekannt. Ebenso dürftig fallen die empirischen Belege hinsichtlich der emotionalen Befindlichkeit junger Zweitsprachlernender in Reparatursequenzen aus. Dementsprechend finden sich im Fachdiskurs zum korrektiven Feedback bisher unbestätigte Annahmen darüber, was Kinder im frühen Primarschulalter in ihrem Zweitspracherwerb unterstützen und was sie überfordern könnte. Mit Blick auf diese Altersgruppe besteht beträchtlicher Forschungsbedarf.

Im Kanton Zürich lernt mehr als ein Drittel (43%) aller Schüler:innen die Unterrichtssprache Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Diese müssen sich alle Lerninhalte zu einem Zeitpunkt aneignen, in dem ihre Sprache noch nicht voll entwickelt ist. Gleichzeitig stammen Schüler:innen mit DaZ überdurchschnittlich oft aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen (Moser et al. 2011), was zu einer doppelten Herausforderung führt. Hinzu kommt die diglossische Sprachsituation in der Deutschschweiz. Die Mundarten sind die normale mündliche Sprachform in informellen Situationen und damit die deutschschweizerische Umgangssprache (Schlatter, Sieber & Sigg 2011). Neu zugezogene, fremdsprachige Schüler:innen erwerben die beiden Varietäten Schweizer Mundart und Hochdeutsch nebeneinander. Während Kindern mit (Schweizer-)Deutsch als Erstsprache das Auseinanderhalten der beiden Varietäten in der Regel keine Mühe bereitet, verfügen DaZ-Lernende zu Beginn noch nicht über dieses Differenzierungsvermögen (ebd.). In ihren Sprachproduktionen werden verschiedene Mischformen sichtbar, die sich teilweise auch nach langjährigem Aufenthalt in der Deutschschweiz halten (Gyger 2000).

Wiederholt haben Studien für Schüler:innen mit DaZ schlechtere schulische Leistungen im Vergleich zu muttersprachigen ausgewiesen (vgl. PISA-Studien; für den Kanton Zürich

Moser et al. 2011 und Kahn-Bol 2018). Damit Zweisprachigkeit nicht zu einer Bildungsbenachteiligung führt, braucht es spezifische Unterstützungsangebote. Im Kanton Zürich steht DaZ-Schülerinnen und -Schülern in einer Anfangsphase ein gesetzlich geregelter Mindestanspruch an DaZ-Förderstunden (sogenannter DaZ-Unterricht) zu. Diese werden während der regulären Unterrichtszeit meist in Kleingruppen von Fachlehrpersonen erteilt, die über eine Zusatzqualifikation in DaZ verfügen. Seit einigen Jahren nimmt die Anzahl benötigter Stellenprozente für den DaZ-Unterricht im Kanton Zürich stetig zu, aktuell sind es 709 Vollzeitstellen (Holenstein 2021). Neben dem DaZ-Unterricht in Kleingruppen wird DaZ auch in sogenannten Aufnahmeklassen erteilt, in denen DaZ-Anfänger:innen während maximal einem Jahr in allen Fächern unterrichtet werden. Dieses Angebot findet sich in Gemeinden mit einer grossen Anzahl Schüler:innen, die erst am Anfang ihres DaZ-Erwerbs stehen. Aktuell werden im Kanton Zürich 56 Aufnahmeklassen<sup>1</sup> für DaZ geführt (Holenstein 2021).

Für DaZ-Schüler:innen ist die deutsche Sprache nicht nur das Kommunikationsmittel zum Erarbeiten der Unterrichtsinhalte, sondern gleichzeitig der Lerngegenstand selbst. Diesen Gegebenheiten sollte im Rahmen der Unterrichtskommunikation Rechnung getragen werden. DaZ-Lehrpersonen müssen über zusätzliches fachliches und fachdidaktisches Wissen verfügen und dieses handlungsleitend im Unterricht einsetzen können. Dazu gehört Wissen über den Einsatz und Nutzen von korrektivem Feedback und entsprechende Handlungskompetenzen. Pädagogischen Hochschulen und anderen Bildungsinstitutionen obliegt die Verantwortung, Lehrpersonen für die vielfältigen Faktoren von korrektivem Feedback zu sensibilisieren und sie in ihrer Fehlerkompetenz zu fördern. Dazu sind empirisch abgesicherte – möglichst zielgruppenspezifische – Erkenntnisse nötig. Hierzu leistet die vorliegende Arbeit einen Beitrag.

### **Fragestellung und methodisches Vorgehen**

Ziel dieser Arbeit ist es, das komplexe Phänomen des mündlichen korrektiven Feedbacks im DaZ-Unterricht, der nach Focus on Form (FoF) ausgerichtet wird, in 2. und 3. Primarklassen im Kanton Zürich empirisch zu ergründen. Um das Erkenntnispotenzial zu erhöhen, wurden unterschiedliche Perspektiven auf den Forschungsgegenstand eingenommen. Einerseits wurden die Grunddimensionen von Fehlerkultur – Lernorientierung und Klima – berücksichtigt, andererseits wurde neben der (etischen) Aussenperspektive auch der (emischen) Perspektive der DaZ-Lernenden viel Gewicht gegeben. Die folgenden sieben Forschungsfragen liegen der empirischen Untersuchung zugrunde:

1. Wie werden Reparaturen im FoF-basierten DaZ-Unterricht (2. / 3. Klasse) initiiert?
2. Welche Interaktionsmuster lassen sich infolge der verschiedenen Reparaturtechniken beobachten?
  - Welche Formen der lerner:innenseitigen Beteiligung an der Reparatur lassen sich beobachten?
  - Welche Indikatoren für eine lerner:innenseitige Formfokussierung lassen sich herausarbeiten?
3. Wie gestaltet sich die Peerbeteiligung?
4. Wie integrieren sich die Reparaturen in den Gesprächsverlauf?
5. Inwieweit nehmen die DaZ-Lernenden ihre Fehler bzw. das korrektive Feedback am Folgetag wahr?

---

<sup>1</sup> Davon sind 23 sogenannte Aufnahmeklassen Asyl, in denen Kinder und Jugendliche unterrichtet werden, die in der Schweiz um Asyl ersuchen – in der Regel zusammen mit ihrer Familie.

6. Inwieweit können die DaZ-Lernenden die infolge eines Prompts korrigierten Formen am Folgetag korrekt bilden?
7. Wie sind die DaZ-Lernenden zum korrektiven Feedback eingestellt?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurde die mehrheitlich quantitativ ausgerichtete und kognitiv determinierte Zweitspracherwerbsforschung mit dem emischen Sprachforschen verbunden und unterschiedliche Datensorten und Methoden miteinander trianguliert.

### **Aufbau der Arbeit**

Im Grundlagenteil werden verschiedene theoretische Ansätze inklusive deren Forschungserkenntnisse erläutert, die sich mit der Rolle von korrektivem Feedback auseinandersetzen. In Kapitel 1 werden zunächst die Terminologie und allgemeine Charakteristika korrektiven Feedbacks vorgestellt und zudem weiterführende Begriffe für die Verwendung in dieser Arbeit geklärt, bevor die Bedeutung von korrektivem Feedback beim Lernen einer Zweitsprache einer historischen Betrachtung unterzogen wird. Korrektives Feedback ist eng verbunden mit dem Konstrukt der Aufmerksamkeit. Damit sich die Lernwirksamkeit von korrektivem Feedback überhaupt entfalten kann, muss es von den Lernenden wahrgenommen werden. Darauf wird in Kapitel 2 mit Schmidts wegweisendem Konzept des Noticing und zugrunde liegenden Erkenntnissen aus den Kognitionswissenschaften näher eingegangen. Es folgen im gleichen Kapitel Ausführungen zum Zusammenspiel von implizitem (unbewusstem) und explizitem (bewusstem) Sprachlernen und der Rolle, die korrekatives Feedback dabei einnimmt. Die Darlegungen zur Aufmerksamkeit basieren auf Untersuchungen des Zweitspracherwerbs von Erwachsenen. Forschungserkenntnisse zur Bedeutung metasprachlicher Fähigkeiten und expliziter Lernformen für das Zweitsprachlernen von Kindern schliessen das Kapitel ab. Kapitel 3 widmet sich kognitiv-interaktionistischen Ansätzen und im Besonderen dem Konzept des Focus on Form. In dieser Sichtweise wird korrektivem Feedback eine Schlüsselfunktion in der Förderung einer Zweitsprache zugeschrieben. Entsprechend umfangreich sind die Forschungsarbeiten dazu. Kapitel 4 befasst sich mit der soziokulturellen Sichtweise auf das Lernen einer Zweitsprache. In der soziokulturellen Forschung interessiert, wie verschiedene Feedbacktypen möglichst adaptiv zur Förderung der Zweitsprache eingesetzt werden können. Weitere theoretische und empirische Grundlagen finden sich mit der Konversationsanalyse in Kapitel 5. Es wird erläutert, wie mündliche Reparaturen in der Konversationsanalyse aufgrund qualitativer Sequenzanalysen dargestellt werden. Ihre mikroanalytische Vorgehensweise ermöglicht es zu rekonstruieren, woran sich die Lernenden in Reparatursequenzen orientieren und wie Intersubjektivität hergestellt wird. In Kapitel 6 wird korrektives Feedback schliesslich in einem allgemein pädagogisch-didaktischen Rahmen verortet. Ausgehend von fachübergreifenden und fachspezifischen Qualitätsmerkmalen aus der empirischen Unterrichtsforschung wird ausführlicher auf das Konzept der positiven Fehlerkultur eingegangen, das wegweisend für das vorliegende Projekt ist. In Kapitel 7 wird eine Zwischenbilanz zum bisher Diskutierten gezogen und vorhandene Forschungslücken werden skizziert.

Im zweiten Teil dieser Arbeit wird die empirische Untersuchung vorgestellt. Zunächst wird in Kapitel 8 die Anlage der Untersuchung mit Blick auf die Zielsetzung und die Forschungsfragen, das Forschungsdesign, den Ablauf der Datenerhebung sowie die teilnehmenden DaZ-Lehrpersonen und DaZ-Schüler:innen präsentiert. Kapitel 9 befasst sich mit den eingesetzten Forschungsmethoden. Zu den vier primären Datensätzen (videobasierte Unterrichtsbeobachtungen, Noticing, Lerneffekte, Einstellungen zum korrektiven Feedback) werden die Erhebungs- und Auswertungsmethoden beschrieben. In Kapitel 10 werden die

Ergebnisdarstellung sowie die Ergebnisdiskussion zu den einzelnen Forschungsfragen dargelegt. Kapitel 11 führt die Ergebnisse forschungsfragenübergreifend zusammen. In einem Resümee werden zunächst zentrale Befunde beleuchtet und ein konkludierendes Fazit gezogen. Da die gewonnenen Erkenntnisse von Relevanz für die Unterrichtspraxis sind, werden im Weiteren didaktische Implikationen für die Lehrpersonen-Bildung sowie konkrete Empfehlungen für den Einsatz von korrektivem Feedback im Zweitsprachenunterricht vorgebracht. Es folgt eine kritische Diskussion der Grenzen und der Aussagekraft der vorliegenden Arbeit sowie der eingesetzten Methoden. Ein Ausblick auf weiterführende Forschung schliesst die Arbeit ab.

# I Grundlagen

## 1 Korrektives Feedback beim Lernen einer Zweitsprache

### 1.1 Terminologie und allgemeine Charakteristika korrektiven Feedbacks

Unter dem Begriff «korrekatives Feedback» werden im Bereich des Zweitspracherwerbs gemeinhin Rückmeldungen zur Angemessenheit oder Korrektheit der Produktion oder des Verständnisses von Zweitsprachlernenden verstanden (Li & Vuono 2019). Chaudron definiert den Begriff als «*any reaction of the teacher which clearly transforms, disapprovingly refers to, or demands improvement of the learner utterance*» (Chaudron 1977, 31). Daneben finden sich in der anglophonen Forschungsliteratur zum Zweitspracherwerb auch die Begriffe «*negative feedback*» oder «*error correction*» (Loewen 2014, 24). Im deutschsprachigen Fachdiskurs ist der Begriff «mündliche Fehlerkorrektur» verbreitet (z.B. Schoormann & Schlak 2012; Kleppin 2012). Empirische Forschung zum korrektiven Feedback wird massgeblich im anglophonen Sprachraum in der Fachdisziplin Second Language Acquisition (im Folgenden abgekürzt als SLA) betrieben. In diesem Bereich stellt korrektives Feedback seit mehr als zweieinhalb Jahrzehnten einen bedeutsamen Interessensschwerpunkt dar. Die theoretische Motivation für das anhaltende Forschungsinteresse an diesem «*seemingly simple yet complex phenomenon*» (Lyster, Saito & Sato 2013, 1) beruht auf dem Postulat, dass das Lernen einer Zweitsprache neben positiver Evidenz auch negative Evidenz benötigt (Li & Vuono 2019).

Korrektives Feedback kann sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Form auftreten. Während sich mündliches korrektives Feedback auf die Codierung und Decodierung akustisch präsentierter Informationen bezieht und meist unmittelbar nach der Produktion eines Fehlers eingebracht wird, wird schriftliches korrektives Feedback typischerweise visuell und verzögert – in der Regel erst nach Abschluss einer schriftlichen Aufgabe – dargeboten (Li & Vuono 2019). Mündliches korrektives Feedback stellt folglich eine Fokussierung auf sprachliche Formen dar, deren Erkenntnis in der (meist unmittelbar) folgenden Produktion angewendet wird. Beim schriftlichen korrektiven Feedback dagegen ist die unmittelbare Produktion der Zielformen nicht erforderlich. Eine weitere Differenz liegt in der Deutlichkeit des Korrekturangebots. Während korrektives Feedback in der Mündlichkeit implizit oder explizit ausfallen kann, ist es in der Schriftlichkeit immer explizit, da die Lernenden die korrektive Absicht ohne Schwierigkeiten erkennen können (ebd.). Übergreifend zu beiden Feedbackformen ist in der Forschung die Unterscheidung von inputliefernden (*input-providing*) und outputfordernden (*output-prompting*) Feedbackstrategien von Relevanz (Li & Vuono 2019, 94). Diese Kategorisierung basiert darauf, ob die korrekte Form von der Lehrperson direkt zur Verfügung gestellt oder zurückgehalten wird. Ersteres wird in der vorliegenden Arbeit als Fremdkorrektur, Letzteres als Aufforderung zur Selbstkorrektur oder als Prompt bezeichnet. Die Arbeit befasst sich im Folgenden ausschliesslich mit mündlichem korrektivem Feedback. Eine etablierte Taxonomie mündlicher Feedback-Typen sowie eine Darstellung inputliefernder und outputfordernder Feedbackstrategien werden unter 3.2.1 vorgestellt.

Eine Korrektursequenz konstituiert sich aus dem Dreischritt Fehler, korrektives Feedback und Uptake. Im schulischen Sprachunterricht werden Fehler meist mit Bezug auf eine engere, präskriptive Norm, wie sie ein Lehrbuch, eine Grammatik oder die Lehrperson vorschreibt, definiert (Kleppin 2010): «Ein Fehler ist demnach dann existent, wenn gegen diese Norm verstossen wird und die Lehrperson dies bemerkt» (Kleppin 2010, 1062). Aus Sicht der

Schüler:innen wird ein Verstoss sogar erst dann zu einem Fehler, wenn die Lehrperson ihr Bemerken in irgendeiner Art zu erkennen gibt. Ohne diesen Akt bleiben die Lernenden in der Ungewissheit, ob eine für sie falsch erscheinende Form allenfalls doch korrekt sein könnte. Corder (1967) hat die Unterscheidung zwischen systematischen Fehlern (*errors*) und unsystematischen (*mistakes*) in den Fachdiskurs eingeführt. Während *mistakes* auf Versprecher zurückzuführen sind und einer gewissen Zufälligkeit unterliegen, sind *errors* durch lückenhafte sprachliche Kompetenz der Zweitsprachlernenden bedingt. Gemäss Corder lassen lediglich *errors* Rückschlüsse auf die aktuelle sprachliche Kompetenz der Lernenden zu. In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Fehler in der Regel übergreifend für *mistakes* und *errors* verwendet, da in den meisten Fällen nicht mit Sicherheit unterschieden werden kann, ob ein systematischer oder ein unsystematischer Fehler vorliegt.

Die auf das korrektive Feedback folgende Reaktion seitens der Lernenden wird in der Forschungsliteratur zum Focus on Form (im Folgenden abgekürzt als FoF) als Uptake bezeichnet und wie folgt definiert: «*uptake [...] refers to a student's utterance which immediately follows the teacher's feedback and which constitutes a reaction in some way to the teacher's intention to draw attention to some aspect of the student's initial utterance*» (Lyster & Ranta 1997, 49). Der Begriff Uptake umfasst folglich unterschiedliche schüler:innenseitige Reaktionen: Selbstkorrekturen, Wiederholungen einer angebotenen Korrektur, Bestätigungen oder Äusserungen, die nach wie vor Fehler enthalten.

### **Konversationsanalytische Terminologie**

Das empirische Phänomen, das in der FoF-Forschung als korrektives Feedback bezeichnet wird, überschneidet sich weitgehend mit demjenigen, was in der konversationsanalytischen Tradition unter dem Begriff Reparatur verstanden und als «*the treatment of trouble occurring in interactive language use*» (Seedhouse 2004, 34) definiert wird. Schegloff, Jefferson und Sacks (1977) haben eine eigene Begrifflichkeit eingeführt, um differenziert zu beschreiben, wie sich Reparaturen im Gesprächsverlauf abwickeln. Grundlegend ist dabei die Differenzierung, wer die Reparatur initiiert und wer sie schliesslich durchführt. Reparaturen werden als Prozess mit drei Schritten dargestellt:

1. Problem (Trouble Source)
2. Initiierung der Reparatur
3. Durchführung der Reparatur (Korrektur)

Ausgangspunkt ist jeweils ein kommunikatives Problem, eine sogenannte «Trouble Source» (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977, 363). Dazu zählen falsche Wortbildungen, falscher Wortgebrauch, Fehlartikulationen, die Suche nach einem Wort, aber auch Verständnisprobleme sowie Fehlverstehen auf Seiten der Rezipierenden (ebd.). Ein Problem wird allerdings erst akut, wenn eine:r der Gesprächsteilnehmenden das Element als problematisch wahrnimmt, dies anzeigt und damit eine Reparatur initiiert. Der Auslöser einer Reparatur muss folglich nicht zwingend ein Fehler sein, sondern kann grundsätzlich jedes Element sein, das von einer oder einem der Interagierenden für reparaturbedürftig erachtet wird. Neben tatsächlichen Normverstössen können demnach auch vermeintliche Fehler eine Reparatur auslösen. Das Anzeigen, dass etwas reparaturbedürftig ist, wird als Reparaturinitiierung bezeichnet. Im dritten Schritt schliesslich erfolgt die Durchführung der Reparatur, d.h. die Korrektur wird vorgenommen. Während sich der Begriff Reparatur als Oberbegriff allgemein auf die Bearbeitung von Trouble Sources bezieht, bezeichnet der Begriff Korrektur lediglich

die Teilhandlung des konkreten Ersetzens eines Fehlers durch die richtige Form (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977).

Die Person, welche eine Reparatur initiiert, ist nicht zwingend die gleiche, welche die Reparatur durchführt. Es lassen sich folgende vier Beteiligungsstrukturen unterscheiden (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977):

- selbstinitiierte Selbstreparatur (resp. der Subtyp selbstinitiierte Selbstkorrektur)
- selbstinitiierte Fremdreparatur (resp. der Subtyp selbstinitiierte Fremdkorrektur)
- fremdinitiierte Selbstreparatur (resp. der Subtyp fremdinitiierte Selbstkorrektur)
- fremdinitiierte Fremdreparatur (resp. der Subtyp fremdinitiierte Fremdkorrektur)

Tab. 1 gibt einen Überblick über Begriffe aus der FoF-Forschung und der konversationsanalytischen Forschung, die in der vorliegenden Arbeit synonymisch verwendet werden.

Tab. 1: Synonymisch verwendete Begriffe

FoF-Forschung		Konversationsanalytische Forschung
Fehler	↔	Trouble Source
korrekatives Feedback	↔	Reparatur
Feedback-Typen	↔	Reparaturtechniken
Prompt	↔	fremdinitiierte Selbstreparatur oder Aufforderung zur Selbstkorrektur

Nächstfolgend werden weitere zentrale Begriffe für die Verwendung in der vorliegenden Arbeit definiert.

## 1.2 Weiterführende Begriffsklärung

Der Begriff «Zweitsprache» (im Folgenden meist abgekürzt als L2) wird für zwei verschiedene Bedeutungen eingesetzt. In Anlehnung an die einschlägige Fachliteratur wird er als «übergeordneter Begriff für alle Formen der Sprachaneignung nach der Erstsprache verwendet» (Ahrenholz 2010, 6). Im engeren Sinne beschreibt der Begriff jedoch eine Zweitsprache, deren Aneignungsprozess in Lebenssituationen stattfindet, in denen sie zentrales Kommunikationsmittel ist, wie es etwa für Menschen mit Migrationshintergrund der Fall ist, die in einem deutschsprachigen Land leben und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) lernen (ebd.). Die Zweitsprache wird in der Regel sowohl gesteuert (in der Schule, in Sprachkursen) als auch ungesteuert im Vollzug der Alltagskommunikation erworben. Wird in dieser Arbeit auf Unterrichtssituationen Bezug genommen (bspw. «Englisch als Zweitsprache»), wird immer auf diese enger gefasste Bedeutung referiert. Der Begriff Fremdsprache bezeichnet dagegen eine zweite, dritte usw. Sprache, die vornehmlich gesteuert erworben wird und die keine grosse Bedeutung für die Bewältigung der Alltagskommunikation hat (ebd.). In diesem Sinne lernen beispielsweise die Schüler:innen in der Deutschschweiz Französisch und Englisch als Fremdsprachen in der Schule.

In der Fachliteratur wird mit Bezug auf Krashen (1985) verschiedentlich unterschieden, ob eine L2 in ungesteuerten Kontexten erworben oder im Unterricht gelernt wird. Mit Bezug auf Oksaar (2003) wird diese Unterscheidung in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt, da die Erwerbsarten in der Regel vermischt werden. Dementsprechend werden die Begriffe «Zweitspracherwerb» und «Lernen einer Zweitsprache» synonymisch verwendet.

Weiter stellen Formfokussierungen ein Schlüsselement in der vorliegenden Arbeit dar. Alternativ dazu wird von «Fokussierung auf die Form», «Fokus auf die Form» oder «Aufmerksamkeitslenkung auf die Form» gesprochen.

Abschliessend ist anzumerken, dass sich diese Arbeit zu einem grossen Teil auf englischsprachige Literatur bezieht. Zur Unterstützung der Nachvollziehbarkeit wird teilweise in Klammern auf die zugrunde liegende englische Begrifflichkeit verwiesen.

### **1.3 Historische Betrachtung der Bedeutung von korrektivem Feedback**

Der Umgang mit Fehlern beim Lernen einer Zweitsprache hat sich in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt. Behavioristische Ansätze betrachteten korrekatives Feedback als negative Verstärkung eines Verhaltens. Es wurde eine Nullfehlertoleranz propagiert (Han 2021). Lehrpersonen waren aufgefordert, Fehler im L2-Unterricht unmittelbar und konsequent zu korrigieren. Mit dem Aufkommen kognitivistischer Erwerbstheorien Ende der sechziger Jahre setzte eine intensive Beschäftigung mit Sprachfehlern ein, die zu einer positiveren Sichtweise von Fehlern beigetragen hat. Als einer der Ersten betrachtete Corder (1967) Fehler als Ausdruck einer kognitiv kreativen Tätigkeit der Lernenden und als unerlässliches Begleitprodukt der zweitsprachlichen Entwicklung. Er schrieb Fehlern die Funktion eines Diagnosemittels zur Erfassung des aktuellen Lernstands zu. Diese Sichtweise initiierte eine Fülle von Forschungsarbeiten. So entwickelte Selinker (1972) basierend auf der Erforschung von Sprachfehlern sein Konzept der Lernersprache (*interlanguage*). Dieses geht davon aus, dass L2-Lernende dynamische und systematische Übergangssysteme entwickeln, indem sie Hypothesen aufstellen und am Input überprüfen. Mit dieser Ansicht verbunden war die Empfehlung selektiver Korrekturen. Prioritär sollten Fehler korrigiert werden, die dem aktuellen Entwicklungsstand der Lernenden entsprechen (Han 2021).

Nativistische Ansätze dagegen postulierten mit Bezug auf Chomsky eine angeborene Disposition zum Lernen von Sprachen (in der L1 und L2) und damit verbunden eine geringe Rolle von korrektivem Feedback (Han 2021). Spada weist darauf hin, dass entsprechende Forschung mit «*naturalistic learners*» (Spada 2015, 71) durchgeführt wurde, also mit Erwachsenen und Kindern, die eine Zweitsprache in informellen Settings (Arbeitsplatz, Spielplatz) ohne schulischen Unterricht lernten. Krashen (1985) unterschied zwischen dem unbewussten Erwerb (*acquisition*) und dem bewussten Lernen (*learning*) einer Sprache, wobei er Ersterem die wesentliche Rolle zuschrieb. Für unbewusste Erwerbsprozesse sah er das Angebot von verständlichem Input, der leicht über dem aktuellen Kompetenzniveau der Lernenden liegt, als notwendige und hinreichende Bedingung und das Angebot von korrektivem Feedback als irrelevant oder sogar störend. Krashens Forschungsarbeiten gaben wichtige Impulse für die aufkommenden kommunikativen Ansätze (Darsow et al. 2012). Vertreter:innen des sogenannten Focus-on-Meaning-Ansatzes propagierten, dass die Aufmerksamkeit der Lernenden allein auf den Inhalt und nicht auf die sprachliche Form gelenkt werden soll. Man ging davon aus, dass die grundlegenden Prozesse beim Zweitspracherwerb analog zum Erstspracherwerb verliefen, und korrekatives Feedback wurde als unnötig oder sogar als Behinderung für die Entwicklung von implizitem L2-Wissen betrachtet (Loewen 2014).

Das Interesse am korrektiven Feedback wurde durch Forschungen zum Immersionsunterricht neu angestossen. Aufgrund ihrer Untersuchungen zum Immersionsunterricht auf der Sekundarstufe in Kanada zweifelte Swain (1985) die Bereitstellung von verständlichem Input als ausreichende Bedingung für Spracherwerb an und setzte das Augenmerk auf die Rolle des



Outputs. Ihre Forschungsarbeiten legten offen, dass Zweitsprachlernende zwar über gute rezeptive Fähigkeiten verfügten, aber auch nach jahrelangem Fremdsprachenunterricht kein vergleichbar hohes Niveau in der Sprachproduktion – insbesondere in der Sprachkorrektheit erreichten. In ihrer Outputhypothese (1985) postuliert Swain die entscheidende Rolle von Output und präzisiert, dass sprechen allein nicht genüge, sondern ein Feedback auf die Äusserungen der Zweitsprachlernenden erforderlich sei, um sie zur Modifizierung ihrer Äusserungen anzuhalten. Daraufhin begann man in der L2-Erwerbsforschung, die Bedeutung von expliziter Aufmerksamkeitslenkung im Zweitsprachenunterricht neu zu bedenken und intensiv zu erforschen. Inzwischen beschreibt eine grosse Bandbreite theoretischer Ansätze das erwerbsförderliche Potenzial von korrektivem Feedback und die kumulierte empirische Evidenz der letzten Jahrzehnte belegt seinen Nutzen und seine Notwendigkeit für das Lernen im L2-Unterricht (Spada 2015). Insbesondere kognitiv-interaktionistische Ansätze messen korrektivem Feedback hohe Relevanz bei und haben umfangreiche Forschung dazu generiert.

## 2 Aufmerksamkeit beim Lernen einer Zweitsprache

Korrektives Feedback ist eng verbunden mit dem Konstrukt der Aufmerksamkeit. Der Aufmerksamkeit und der Bewusstheit werden von kognitiv determinierten Spracherwerbsansätzen hohe Bedeutung zugeschrieben. Es wird davon ausgegangen, dass sich die Lernwirksamkeit von korrektivem Feedback nur entfalten kann, wenn es von den Lernenden wahrgenommen wird. Grundlegend war Schmidts Konzept des Noticing, das auf Erkenntnissen der Kognitionswissenschaften basiert. Dieses Konzept wird hier zunächst ausführlicher vorgestellt, bevor auf kognitionswissenschaftliche Darstellungen der Aufmerksamkeit eingegangen wird und das kognitive Konstrukt der selektiven Aufmerksamkeit sowie die Gedächtnissysteme beleuchtet werden. Die Diskussion der Notwendigkeit von Aufmerksamkeit und korrektivem Feedback beim Lernen einer L2 führt unweigerlich zur Unterscheidung von implizitem (unbewusstem) und explizitem (bewusstem) Sprachlernen. Es folgen Ausführungen zu diesem Zusammenspiel und der Rolle, die korrektives Feedback dabei einnimmt. In diesem Rahmen werden gebrauchsbasierte Ansätze sowie die Skill Acquisition Theory thematisiert. Da sich die präsentierten Erkenntnisse in erster Linie auf das L2-Lernen von Erwachsenen beziehen, wird abschliessend die Bedeutung expliziterer Lernformen und metasprachlicher Fähigkeiten für das L2-Lernen von Kindern thematisiert.

### 2.1 Das Konzept des Noticing

Während der Erstspracherwerb in erster Linie implizit abläuft, erfordert der Zweitspracherwerb mehr kognitive Anstrengung und neben impliziten auch explizitere Arten des Lernens (N. Ellis<sup>2</sup> 2015). Der kognitive Prozess des Bemerkens (*noticing*) und die kognitive Disposition der Bewusstheit (*consciousness*), häufig gleichgesetzt mit «*awareness*» (z.B. Schmidt 1990, 131) nehmen Schlüsselfunktionen dabei ein. Während weitläufig akzeptiert ist, dass neue sprachliche Formen für ihren Erwerb im Input wahrgenommen werden müssen, wird die Rolle der Bewusstheit (*awareness*) bei der Ausrichtung von Aufmerksamkeit weiterhin kontrovers diskutiert (Ellis 2016). Zur Debatte steht, ob die Aufmerksamkeit, die auf sprachliche Formen (wie phonetische, semantische, grammatische Elemente) gelenkt wird, während sich die Lernenden primär auf den Inhalt fokussieren, zwingenderweise Bewusstheit miteinschliessen muss.

Schmidts (1990) Noticing-Hypothese war das erste theoretische Postulat, das sich mit der Rolle der Aufmerksamkeit bei der Verarbeitung von zweitsprachlichem Input in direktem Bezug zum Konstrukt der Bewusstheit befasste. Schmidt beschreibt das Verhältnis der beiden kognitiven Dispositionen anschaulich: «*Attention and awareness are two sides of the same coin*» (Schmidt 2001, 5). Er definiert Noticing als «*a technical term limited to the conscious registration of attended specific instances of language*» (Schmidt 2010, 4). In seiner Noticing-Hypothese geht Schmidt (1990) davon aus, dass Lernen nur stattfinden kann, wenn die Ausrichtung der Aufmerksamkeit – oder mit anderen Worten die Wahrnehmung – einer neuen sprachlichen Form mit einem Mindestmass an Bewusstheit abläuft. Für die Internalisierung eines sprachlichen Elements ist demnach immer seine bewusste Wahrnehmung sowie Registrierung im Arbeitsgedächtnis erforderlich. Als besonders erwerbsförderlich erachtet Schmidt das Bemerken eines Unterschieds zwischen der eigenen und der zielsprachlichen Sprachverwendung. Für dieses «*noticing the gap*» (Schmidt & Frota 1986, 312) müssen die Zweitsprachlernenden einen kognitiven Vergleich zwischen der eigenen falschen Form und

---

<sup>2</sup> In Abgrenzung zu Verweisen auf Rod Ellis («Ellis») wird auf Nick Ellis jeweils in der Form «N. Ellis» verwiesen.

der korrekten Form im Input vornehmen. Die methodische Herausforderung, das Nichtvorhandensein von Bewusstheit im Moment des Noticing nachzuweisen, bewegte Schmidt später dazu, sein Postulat abzuschwächen: «*More noticing leads to more learning*» (Schmidt 1994, 129, in Leow 2015, 42).

Schmidt (1990) unterscheidet drei Stufen von Bewusstheit:

1. Unterbewusstes Wahrnehmen (*perception*)
2. Bewusstes Wahrnehmen (*noticing*)
3. Verstehen (*understanding*)

Unbewusste Wahrnehmungsprozesse sind demnach möglich, Erfahrungen auf diesem unter-schweligen Niveau können jedoch nicht verbalisiert werden. Den kognitiven Prozess des Noticing grenzt Schmidt vom Verstehen oder Analysieren einer Form ab. Er definiert den Verstehensprozess als «*a higher level of awareness that includes generalizations across instances. Knowledge of rules and metalinguistic awareness of all kinds belong to this higher level of awareness*» (Schmidt 2010, 4). Er schreibt Understanding eine unterstützende, jedoch nicht erforderliche Funktion im L2-Erwerb zu.

Schmidts Hypothese zur zentralen Rolle der Aufmerksamkeit war fundamental für das Verständnis des Lernens einer Zweitsprache und hat sich weitläufig etabliert (Aguado 2017). Durch sie kam korrektivem Feedback eine Schlüsselrolle für die Entwicklung einer Zweitsprache zu.

Schmidts Schlussfolgerungen basieren auf seinen Beobachtungen zum Zweitspracherwerb von Erwachsenen und werden vom Autor auch nur für diese Altersgruppe geltend gemacht. Zur Rolle von Aufmerksamkeit und Bewusstheit beim L2-Erwerb von Kindern nimmt er nur am Rande Stellung und äussert die Vermutung, dass Kinder grammatische Elemente möglicherweise unbewusst erwerben könnten. Er skizziert eine passive, offene Form von Bewusstheit, die sich erst im Laufe der Entwicklung kontrollierter einsetzen lässt: «*The major change from child to adult consciousness is a shift from a passive mode that includes an open awareness of the environment, to a more controlled mode that includes the strategic allocation of attention*» (Schmidt 1990, 145). Zur Bedeutung der bewussten Wahrnehmung sprachlicher Formen seitens junger L2-Lernender hat die FoF-Forschung zwischenzeitlich viel beigesteuert. Verschiedene Studien konnten zeigen, dass die Lenkung von Aufmerksamkeit auf sprachliche Formen im primär kommunikativ ausgerichteten Unterricht auch für junge Zweitsprachlernende erwerbsförderlich ist (z.B. Doughty & Varela 1998; Harley 1998; Roehr-Brackin & Tellier 2019).

## **2.2 Aufmerksamkeit in den Kognitionswissenschaften**

Der Diskurs zur Rolle von Aufmerksamkeit und Bewusstheit im Bereich SLA stützt sich auf Modelle und Erkenntnisse aus den Kognitionswissenschaften. Angesichts ihrer zentralen Bedeutung für die Nutzung von korrektivem Feedback wird im Folgenden ausführlicher auf das Konstrukt der selektiven Aufmerksamkeit und die verschiedenen Gedächtnissysteme eingegangen. In den etablierten Gedächtnis-Modellen (z.B. Atkinson & Shiffrin 1965 in Mietzel 2017; Baddeley 2012) werden verschiedene Speichersysteme propagiert. Informationen aus der Umwelt gelangen über die Sinnesorgane ins sensorische Register, wo sie als Wahrnehmungseindrücke für kurze Zeit festgehalten werden. Der Grossteil davon bleibt unbewusst und geht wieder verloren. Nur diejenigen Wahrnehmungseindrücke, auf die Aufmerksamkeit ausgerichtet wird, werden zur Weiterverarbeitung ins Arbeitsgedächtnis überführt und damit

bewusst. Aufmerksamkeit ist folglich stets selektiv. Damit ein Wahrnehmungseindruck selektiert wird, muss er eine sogenannte Aktivierungsschwelle übertreten (Fritz, Hussy & Tobinski 2018). Sachverhalte, die persönlich interessieren, aber auch Aspekte, die beispielsweise aufgrund eines Überraschungseffekts oder erzeugten Konflikts, das Interesse erregen, überschreiten die Aktivierungsschwelle eher (ebd.). Neben dieser unwillkürlichen Aufmerksamkeit kann Aufmerksamkeit auch willentlich eingesetzt werden. Beispielsweise könnte dies stattfinden, wenn die Lehrperson im Rahmen von FoF-Aktivitäten die Lernenden vor der Ausführung einer kommunikativen Aufgabe auffordert, auf bestimmte sprachliche Aspekte zu achten.

Im Arbeitsgedächtnis findet der bewusste Teil der Informationsverarbeitung statt. Hier können Informationen etwa zwanzig bis dreissig Sekunden lang gespeichert und weiterverarbeitet werden (Mietzel 2017). In diesem Zeitfenster kann der kognitive Vergleich einer fehlerhaften Form und ihrer Korrektur – das viel zitierte *Noticing the gap* – stattfinden. Aber auch das Durchforsten des gespeicherten L2-Wissens aufgrund eines Prompts findet in diesem Zeitraum statt. Akustische Reize stehen zwischen zwei bis vier Sekunden für die Weiterverarbeitung zur Verfügung, visuelle wesentlich kürzer (ebd.). Dank dem kurzzeitigen Festhalten kann das Speichersystem warten, bis sich sinnvolle Einheiten im sensorischen Register befinden, die dann in ihrer Gesamtheit ins Arbeitsgedächtnis überführt werden (ebd.). Auch in dieser Phase hat bereits eine kurze Abwendung der Aufmerksamkeit unmittelbar den Verlust der Informationen zur Folge (ebd.). Aufgrund der limitierten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses wird angenommen, dass Zweitsprachlernende Inhalt und Form einer Äusserung nur eingeschränkt gleichzeitig verarbeiten können und ihre Aufmerksamkeit aus diesem Grund primär auf den Inhalt richten. Aufgrund ihres geringeren sprachlichen Vorwissens trifft dies insbesondere auf Kinder und L2-Anfänger:innen zu (Ellis 2016).

Für die Nutzung von korrektivem Feedback ist darüber hinaus die phonologische Schleife von Belang. Dieses das Arbeitsgedächtnis unterstützende Subsystem speichert verbale und akustische Informationen für etwa zwei Sekunden. Fordert beispielsweise die Lehrperson unmittelbar nach Abschluss einer Korrektur eine Schülerin oder einen Schüler zur Wiederholung auf, können die Sprachreize der letzten zwei Sekunden diesem akustischen Speicher entnommen werden (Baddeley 2012). Das unmittelbare Nachsprechen einer Korrektur kann demnach auch ohne vorangegangene bewusste Verarbeitung geschehen.

Je tiefer, das heisst je bedeutungshaltiger die Informationsverarbeitung erfolgt, desto länger bleiben die Informationen verfügbar. Damit wahrgenommene Informationen – beispielsweise sprachliche Formen – zu einer Veränderung des gespeicherten Sprachwissens führen, muss zwingend eine Verbindung zwischen dem kurzzeitig gespeicherten In- und Output und dem Langzeitgedächtnis hergestellt werden. Es wird angenommen, dass korrektives Feedback, das in der Unterrichtsinteraktion unmittelbar auf einen Fehler folgt und kurzzeitig im Arbeitsgedächtnis gespeichert wird, zum Aufbau von implizitem Wissen im Langzeitgedächtnis führt. Steht hingegen mehr Zeit für eine Analyse einer korrektiven Rückmeldung zur Verfügung, kann eine tiefere Verarbeitung stattfinden, was den Aufbau von explizitem Wissen im Langzeitgedächtnis bewirken kann (Ellis 2016).

Die Ausrichtung der Aufmerksamkeit nimmt eine Schlüsselfunktion im Lernprozess ein. Das Wissen über die Bedeutung der Aufmerksamkeit entwickelt sich jedoch erst im Verlauf der Kindheit (Berk 2013, in Mietzel 2017, 347). Mit zunehmendem Alter verbessern sich die Fähigkeiten der Kinder, ihre Aufmerksamkeit zu kontrollieren und die zeitliche Dauer der Aufmerksamkeitszuwendung zu verlängern. Dies liegt gemäss Mietzel (2017) u.a. daran, dass

es den Kindern immer besser gelingt, ablenkende Reize zu ignorieren. Ältere Kinder können zudem genauer abschätzen, welche Reizmerkmale der Umgebung mehr oder weniger wichtig sind. So können sie beispielsweise aufgrund bestimmter Gesten der Lehrperson oder aufgrund einer Veränderung ihrer Stimme die Bedeutsamkeit einer Information erschliessen.

### 2.3 Implizites und explizites L2-Lernen

Aufschlussreich mit Bezug auf die Rolle von Aufmerksamkeit und Bewusstheit beim L2-Lernen sind die Forschungsarbeiten des Psycholinguisten N. Ellis (z.B. 1994, 2005, 2015), der sich darum bemüht, Erkenntnisse aus verschiedenen Disziplinen (Linguistik, Psychologie, Neurowissenschaft, SLA) miteinander zu verbinden. N. Ellis schärfte die theoretische Konzipierung von implizitem (unbewusstem) und explizitem (bewusstem) Sprachlernen und trug zu deren empirischen Absicherung bei. Mithilfe bildgebender Verfahren, der funktionellen Magnetresonanztomographie, konnte er zeigen, dass Wörter, die unter Bedingungen präsentiert wurden, die unterhalb der Wahrnehmungsschwelle lagen, unbewusst verarbeitet wurden (N. Ellis 2005). Diese unbewusste Registrierung führte zu einer Reduktion der Hirnaktivität und der Reaktionszeit auf folgende explizit präsentierte Wörter. Für diese niederschweligen Verarbeitungsprozesse war Aufmerksamkeit erforderlich, Bewusstheit bzw. Noticing jedoch nicht. Die neurobiologischen Forschungsergebnisse belegen, dass implizites assoziatives Lernen von unbewusst wahrgenommenen Stimuli möglich ist. N. Ellis schränkt die Bedeutung dieser Ergebnisse jedoch mit Verweis auf die umfassende Forschung im Bereich SLA ein und betont, dass explizite Instruktionsweisen effizienter als implizite sind und der Zweitspracherwerb durch explizitere Lehr-Lern-Formen beschleunigt werden kann.

N. Ellis skizziert Sprachlernen als *«dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge»* (N. Ellis 2015, 1). Implizites und explizites Lernen definiert er wie folgt: *«Implicit learning is acquisition of knowledge about the underlying structure of a complex stimulus environment by a process which takes place naturally, simply and without conscious operations. Explicit learning is a more conscious operation where the individual makes and tests hypotheses in a search for structure»* (N. Ellis 2015, 2). Spada beschreibt explizites Wissen als *«analyzed, conscious and declarative»* (2015, 75). Dazu zählt sie beispielsweise das Wissen, dass ein Satz ungrammatisch ist und darüber hinaus die Fähigkeit, gewisse Fehler mit Bezug auf eine Regel zu erklären. Implizites L2-Wissen dagegen ist gemäss Spada unanalysiert und intuitiv und umfasst beispielsweise die Fähigkeit zu beurteilen, dass ein Satz falsch ist, ohne den Grund dafür weiter erklären zu können (Spada 2015).

Das Zusammenspiel von impliziten und expliziten Lernmechanismen wird insbesondere von gebrauchsbasierten (*usage-based*) Ansätzen beschrieben. Sprachlernen wird als *«learning of constructions»* skizziert (N. Ellis & Wulff 2015, 75). Konstruktionen sind Form-Funktions- sowie Form-Bedeutungs-Verbindungen und unterscheiden sich hinsichtlich ihres Komplexitätsgrads. Unter Einsatz allgemeiner kognitiver Mechanismen verarbeiten Sprachlernende statistisch, wie oft, in Begleitung welcher Wörter und Phrasen und in welchen spezifischen Kontexten sie eine Konstruktion antreffen. Mit fortschreitendem Sprachgebrauch werden Regelmäßigkeiten in den gespeicherten Konstruktionen erkannt und Abstraktionen abgeleitet (Roehr-Brackin 2015). Aufmerksamkeit wird eine Schlüsselfunktion im Erkennen und Lernen von Konstruktionen zugesprochen: *«What is attended to becomes the focus of learning, and so attention controls the acquisition of language itself»* (N. Ellis, Römer & O'Donnell 2016, 23).

Der Erwerb einer Zweisprache ist gemäss N. Ellis durch die L1-bedingte selektive Aufmerksamkeit eingeschränkt. Es kann vorkommen, dass L2-Lernende frequente Konstruktionen auch nach unzähligen Begegnungen nicht lernen, weil sie die neuen zweitsprachlichen Aspekte gemäss ihren L1-Gewohnheiten nur implizit verarbeiten und die Wahrnehmung von unauffälligen, redundanten Formaspekten blockiert wird (N. Ellis 2005). Die erforderliche Aufmerksamkeit scheint von der Komplexität und der Salienz einer Form abzuhängen. Klare, wenig komplexe und kommunikativ funktionale Formen (wie lexikalische Elemente oder grammatische Elemente wie Pluralmarkierungen) können gemäss N. Ellis implizit (d.h. ohne Bewusstheit) gelernt werden. Mehrdeutige, unauffällige und kommunikativ redundante Formaspekte, die in der L1 der Lernenden von keiner Relevanz sind, erfordern dagegen erhöhte Aufmerksamkeit und Bewusstheit: *«Consciousness is needed to change behavior»* (N. Ellis 2005, 327). Dies trifft laut N. Ellis beispielsweise für das -s in der 3. Person Singular im Englischen zu. Rösch und Rotter (2010) nennen für das Deutsche exemplarisch die Deklinationseendungen. Die erforderliche Aufmerksamkeit kann gemäss N. Ellis durch ein kompetenteres Gegenüber in Form von korrektivem Feedback und der Vermittlung von metasprachlichem Wissen herbeigeführt werden. Analog zu soziokulturellen Ansätzen werden Aufmerksamkeit bzw. Bewusstheit und Sprache nicht als feste Grössen konzipiert, sondern als mentale Prozesse oder Fähigkeiten, die sich in der Interaktion entwickeln: *«As consciousness is co-constructed in social interaction, so is language co-constructed in social interaction. So it is from the one and all in our social and linguistic experience that we weave the song of ourselves»* (N. Ellis, Römer & O'Donnell 2016, 25).

Wie viel Aufmerksamkeit für das Lernen einer Form erforderlich ist, hängt nach N. Ellis (2005) ausserdem vom Sprachstand bzw. von der Lernphase hinsichtlich dieser Form ab. Um eine erste Verknüpfung einer neuen Form mit dem Langzeitgedächtnis herzustellen, ist bewusste Aufmerksamkeit notwendig. In der Folge sollte unbewusste Aufmerksamkeit für diese Form jedoch genügen, um die neuronalen Verknüpfungen zu festigen und zu modifizieren. Noticing ist dann nicht mehr zwingend erforderlich (ebd.).

Das Zusammenspiel von explizitem und implizitem Wissen spielt auch in der Skill Acquisition Theory eine zentrale Rolle. Diese Theorie basiert auf der Beobachtung, dass das Lernen unterschiedlichster Fähigkeiten bemerkenswerte Ähnlichkeiten in der Entwicklung von einer ersten Wissensrepräsentation bis hin zu einer flüssigen, spontanen und weitgehend anstrengungslosen Ausführung aufweist (DeKeyser 2007). Grundlegend ist die Annahme dreier Entwicklungsstufen, die von verschiedenen Autoren unterschiedlich bezeichnet werden. Anderson (1982, 1993 in DeKeyser 2007, 98) spricht von deklarativem, prozeduralem und automatisiertem Wissen. DeKeyser (2007) setzt deklaratives mit explizitem Wissen und prozedurales mit implizitem Wissen gleich. Die Art und Weise des Wissens sowie dessen Gebrauch unterscheidet sich auf den drei Entwicklungsstufen stark. Entwicklungsfortschritt charakterisiert sich durch Abnahme der Reaktionszeit, der Fehlerrate sowie der erforderlichen Aufmerksamkeit bei der Ausführung einer Aufgabe (ebd.). Anzustreben ist die Automatisierung einer neuen Form. Studien zeigen jedoch, dass es dauert, bis eine Handlung – beispielsweise die Verwendung einer bestimmten sprachlichen Form – durchwegs mit hoher Flüssigkeit und ohne Fehler ausgeführt werden kann. Die Bedeutung von korrektivem Feedback beruht in dieser Betrachtungsweise weniger auf der Herbeiführung von Noticing als vielmehr auf der Konsolidierung mündlicher Sprachfähigkeiten (Lyster, Saito & Sato 2013). Damit kommt Prompts eine Schlüsselfunktion zu. Prompts zielen darauf ab, die Kontrolle über bereits vorhandene sprachliche Formen zu verbessern, indem die

Verknüpfungen im Gedächtnis durch das Abrufen und die Produktion der Formen gestärkt werden und der Abrufprozess infolge automatisiert wird (de Bot 1996, in Lyster, Saito & Sato 2013, 11).

Nach wie vor kontrovers diskutiert wird die Frage nach der Beziehung zwischen implizitem und explizitem Wissen. Forscher wie Ellis und N. Ellis vertreten die Position einer schwachen Verbindung (*weak-interface*). Damit ist die Annahme verbunden, dass explizites Wissen zwar nicht in implizites überführt werden kann, sich aber trotzdem förderlich auf dieses auswirken kann, beispielsweise in der Unterstützung von Noticing-the-gap-Momenten in der Unterrichtsinteraktion (Spada 2015). DeKeyser und andere gehen von einer starken Verbindung (*strong-interface*) aus und lehnen die Skizzierung der beiden Wissensformen als zwei voneinander trennbare Entitäten ab. Sie postulieren, dass explizites Wissen in implizites überführt werden kann, indem es durch die Anwendung in bedeutungsvoller Kommunikation prozeduralisiert und schliesslich automatisiert wird (ebd.). Krashen und andere schliesslich vertreten die «*non-interface position*» (Spada 2015, 76) und negieren jegliche Verbindung der beiden Wissensformen. Spada weist an dieser Stelle darauf hin, dass eine wachsende Anzahl von Studien zeigt, dass schulische Instruktion (und damit verbunden auch korrekatives Feedback) sowohl für explizites als auch für implizites Wissen einen Nutzen bringt.

Abschliessend gilt es anzumerken, dass die Ausführungen von Schmidt, N. Ellis und DeKeyser auf Untersuchungen zum Sprachlernen von Erwachsenen basieren und es offensteht, inwieweit sie auch für das Lernen von Kindern Geltung haben.

## **2.4 Metasprachliche Fähigkeiten beim L2-Lernen von Kindern**

Wie Kinder unter zehn Jahren Prompts und explizitere Feedback-Typen nutzen können, ist bis auf die Ergebnisse einzelner deskriptiver Studien (Lyster & Ranta 1997; Vincente-Rasomalala 2009; Choi & Li 2012) wenig bekannt. Der konstatierte Mangel an metasprachlichen Fähigkeiten wird im Fachdiskurs zum Zweitspracherwerb verschiedentlich mit der Annahme verbunden, dass Kinder durch Prompts und explizitere Korrekturmassnahmen überfordert würden (bspw. Choi & Li 2012; Schoormann & Schlak 2012). Empirische Belege dafür bleiben jedoch weitgehend aus. Die grosse Mehrheit der Forschungsarbeiten zum impliziten und expliziten Lernen bezieht sich auf den L2-Erwerb von Erwachsenen. In welchem Umfang und ob überhaupt explizite Lernmechanismen beim Zweitspracherwerb von Kindern im Primarschulalter von Belang sind, ist weit weniger erforscht. Studien und Fachartikel zu Schlagwörtern wie «metasprachliche Fähigkeiten», «metasprachliche Bewusstheit», «sprachanalytische Fähigkeiten», «explizites Lernen», «Formfokussierung» befassen sich mit dieser Frage. Im Folgenden werden theoretische Erörterungen und Forschungserkenntnisse dazu beleuchtet.

In der Fachliteratur wird das Konstrukt «metasprachliche Fähigkeit» nicht einheitlich definiert, was Bialystok wie folgt kommentiert: «[...] *little agreement can be found on specifying what it is, how it develops, and what function it plays*» (Bialystok 2001, 122). Metasprachliches Wissen umfasst gemäss Bialystok Sprachwissen unterschiedlichen Abstraktionsgrads. Eine Schwierigkeit liegt in der Abgrenzung metasprachlichen Wissens von Grammatikwissen. Bialystok (2001) betrachtet Grammatikwissen als sprachliches Wissen, das explizit gemacht wurde, und damit als Teil des metasprachlichen Wissens. Der Inhalt des metasprachlichen Wissens geht jedoch über die Kenntnisse einer bestimmten Sprache hinaus und wird allgemein mit einem höheren Generalisierungsgrad repräsentiert. Zum metasprachlichen Wissen gehört beispielsweise die Einsicht in abstrakte Prinzipien wie eine

kanonische Wortstellung im Satz oder produktive morphologische Muster. Bialystock (2001, 124) definiert das Konstrukt wie folgt: «*Metalinguistic knowledge is the explicit representation of abstract aspects of linguistic structure that become accessible through knowledge of a particular language.*»

Ob die Beurteilung der grammatischen Korrektheit eines Satzes metasprachliche Fähigkeiten erfordert, wird gemäss Bialystock kontrovers diskutiert. Um grammatische Fehler entdecken zu können, muss die Aufmerksamkeit auf die Form des Satzes gerichtet werden. Da Kinder ihre Aufmerksamkeit in erster Linie auf den Inhalt ausrichten, konstituiert die Neuausrichtung auf die Form einen Aspekt metasprachlicher Verarbeitung (Bialystock 2001). Waller (1988) geht davon aus, dass metasprachliche Urteile, wie sie in Form von Selbst- oder Fremdkorrekturen bereits im frühen Kindesalter beobachtet werden, in der Regel auf der Basis von implizitem, nicht explizierbarem sprachanalytischem Wissen gefällt werden.

Im Vergleich zur Beurteilung der grammatischen Korrektheit erfordert die Begründung oder Erklärung eines grammatischen Fehlers einen höheren Grad an Abstraktions- und Analysefähigkeiten, wie Studien mit viereinhalb- bis achtjährigen bilingualen Kindern zeigten (Bialystock 2001). Die Unfähigkeit jüngerer Kinder, metasprachliche Urteile zu begründen, führt Waller (1988) darauf zurück, dass das grammatische Wissen zunächst lediglich als implizites Wissen repräsentiert ist und erst allmählich in eine «explizit-explizierbare Form transformiert wird» (Waller 1988, 309). Kinder können ihr metasprachliches Wissen anfänglich also nicht verbalisieren. Mit Bezug auf Vygotskij verweist Waller (1988) auf die zentrale Rolle des schulischen Sprachunterrichts. In gleicher Weise schreibt Roehr-Brackin (2015) dem schulischen Unterricht eine Schlüsselrolle für die Entwicklung und Explizierbarkeit von metasprachlichem Wissen zu. Einerseits kann vom Unterricht eine stimulierende Wirkung auf die metasprachliche Entwicklung ausgehen, andererseits wird dort die Metasprache vermittelt, welche die Kinder benötigen, um das aufgebaute Wissen zu verbalisieren. Die metasprachliche Entwicklung hängt folglich nicht allein vom Alter der Kinder ab, sondern auch vom schulischen Unterricht, den sie erhalten.

Den Einfluss des schulischen Unterrichts auf die Entwicklung sprachanalytischer Fähigkeiten bei 8- bis 9-jährigen Kindern konnte die Studie von Roehr-Brackin und Tellier (2019) empirisch belegen. Die Forscherinnen halten fest, dass Kinder ihre Fähigkeiten, eine Sprache explizit zu lernen, im Verlauf ihrer Entwicklung sukzessive ausbauen. Sie plädieren, dass sich die Forschung damit befassen müsse, in welchem Ausmass metasprachliche Bewusstheit eine Rolle im sich graduell verändernden kindlichen L2-Erwerb spiele. Metasprachliche Bewusstheit definieren sie dabei als «*the ability to focus on and manipulate language form, as well as the ability to treat language as an object of inspection, reflection and analysis*» (Roehr-Brackin & Tellier 2019, 9) und setzen sie in enge Verbindung mit dem Konstrukt sprachanalytischer Fähigkeiten. Mit Bezug auf Ranta (2005, in Roehr-Brackin & Tellier 2019) beschreiben sie sowohl sprachanalytische als auch metasprachliche Fähigkeiten als «*an individual's capacity to consider language form in its own right, e.g. by reflecting on language or by reasoning analytically about language*» (Roehr-Brackin & Tellier 2019, 9). Die Fähigkeit, eine Sprache explizit zu lernen, umfasst gemäss den Forscherinnen sowohl die allgemeine Sprachlerneignung (*language learning aptitude*) als auch die metasprachliche Bewusstheit. In beiden Konstrukten nehmen sprachanalytische Fähigkeiten eine zentrale Rolle ein. Ihre Studie fokussierte auf englischsprachige 8- bis 9-jährige Kinder, die unter Einbezug von FoF-Techniken in Französisch als Fremdsprache unterrichtet wurden. Die



Ergebnisse zeigen, dass sich die metasprachliche Bewusstheit und die allgemeine Sprachlernneigung gegenseitig beeinflussen. Die metasprachliche Bewusstheit erwies sich bei den Lernenden als dynamisches Konstrukt, das sich bis zum zweiten Messzeitpunkt signifikant verbesserte. Die sprachanalytischen Fähigkeiten der Kinder wurden als stärkster Prädiktor für die Vorhersage des Leistungserfolgs in Französisch identifiziert. Dieses Ergebnis kontrastiert mit der verbreiteten Annahme, dass bei Kindern dieser Altersstufe in erster Linie implizite Lernmechanismen wirkten und sprachanalytische Fähigkeiten erst etwa ab dem Alter von zwölf Jahren, wenn explizite Lernmechanismen zum Tragen kommen, von grösserer Bedeutung seien (ebd.). Die Autorinnen führen den für diese Altersstufe überraschenden Befund auf die FoF-Ausrichtung des besuchten Unterrichts zurück. Sie gehen davon aus, dass die Teilnahme an expliziten, formfokussierten Unterrichtsformen die sprachanalytischen Fähigkeiten der Schüler:innen gefördert hat und der formfokussierte Unterricht seinerseits einen Lehr-Lern-Kontext darstellte, in dem diese Fähigkeiten wirksam zum Tragen gekommen sind. Weiter schlussfolgern die Forscherinnen, dass nicht nur die kognitive Reife den kindlichen Zugang zum L2-Erwerb bestimme, sondern auch die Art und Weise des besuchten L2-Unterrichts: *«In other words, the more form-focused the instruction learners experience, the more relevant language-analytic ability becomes, and the greater its role in children's L2 success»* (Roehr-Brackin & Tellier 2019, 29). Gemäss den Forscherinnen ist es folglich bereits für 8- bis 9-jährige Kinder möglich, eine Zweitsprache explizit zu lernen, vorausgesetzt, dass sie mit altersangemessenen FoF-Techniken unterrichtet werden.

Dass Sprachunterricht eine Schlüsselfunktion beim Aufbau verbalisierbarer metasprachlicher Fähigkeiten einnimmt, bestätigt die Studie von Bouffard und Sarkar (2008) aus Kanada. Die Forscherin und die beteiligte Lehrperson beschreiben, wie es 8- bis 9-jährigen Kindern im Laufe von drei Monaten immer besser gelingt, Fehler und deren Korrekturen, die im Immersionsunterricht (Französisch als L2) aufgetreten sind, auf Videoaufnahmen im Rahmen von Gruppendiskussionen nachträglich zu erkennen, zu korrigieren und zu analysieren. Während den Kindern anfänglich die metasprachliche Begrifflichkeit für die genaue Fehlerbezeichnung und eine grammatische Analyse fehlte, bauten sie diese mit intensiver Unterstützung der Lehrperson im Verlauf der sich über mehrere Wochen erstreckenden Intervention auf und demonstrierten ihre wachsende metasprachliche Bewusstheit. Die Autorinnen schlussfolgern aus ihrer Studie, *«that children as young as eight are mature enough to attend to form if they are taught how to»* (Bouffard & Sarkar 2008, 22).

### 3 Korrektives Feedback in kognitiv-interaktionistischen Ansätzen

#### 3.1 Allgemeiner Hintergrund

Kognitiv-interaktionistische Ansätze schreiben Interaktionen ein hohes erwerbsförderliches Potenzial zu, das in kommunikativ ausgehandelten Anpassungen begründet ist: erstens in der Bereitstellung von verständlichem Input, zweitens in der Aufmerksamkeitslenkung durch korrektives Feedback auf formale Unterschiede zwischen der eigenen und der zielsprachlichen Sprachverwendung und drittens in Gelegenheiten für optimierten Output (Mackey, Abbuhl & Gass 2014). Besonderes Augenmerk wird auf Momente gelegt, in denen die Kommunikation aufgrund von Verständigungsschwierigkeiten ins Stocken gerät und Diskursstrategien wie Klärungsfragen, Wiederholungen oder Recasts zum Tragen kommen (ebd.). In solchen Bedeutungsaushandlungen – Long spricht von *«negotiation of meaning»* (Long 1996, 452) – wird ein Schlüsselmoment für den L2-Erwerb vermutet: *«Negotiation for meaning, and especially negotiation that triggers interactional adjustments by the native speaker or more competent interlocutor, facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways»* (Long 1996, 451f). In interaktiven Bedeutungsaushandlungen nehmen die wechselseitigen Äusserungen inhaltlich stark aufeinander Bezug, was die Verständlichkeit des Inputs erhöht. Durch vorgenommene Hervorhebungen problematischer Formen und/oder Schlüsselwörter können die Sprachlernenden ausserdem auf Elemente im Input aufmerksam werden, über die sie noch nicht sicher verfügen. Wird den Lernenden in der Interaktion signalisiert, dass ihre Aussage nicht korrekt ist oder nur ungenügend verstanden wurde, werden sie versuchen, ihre Äusserung umzuformen. Dabei wird ihre Aufmerksamkeit möglicherweise auf sprachliche Strukturen gelenkt. Um nach alternativen Formulierungen zu suchen, können sie auf eigenes Sprachwissen zurückgreifen oder im angebotenen Input nach den relevanten Formen Ausschau halten.

Ergänzend zu Longs Konzept der Bedeutungsaushandlungen plädiert Lyster (1998) für mehr Formverhandlungen im L2-Unterricht: *«Unlike the negotiation of meaning, the negotiation of form aims not only for comprehensibility of message but also for accuracy and precision in form, thus involving a more pedagogical and less conversational function of negotiation»* (Lyster 1998, 53). Damit verbunden ist die Forderung nach sprachdidaktisch motivierten expliziteren korrektiven Feedbackstrategien (beispielsweise Elizitierungen und metasprachliche Hinweise). Während Bedeutungsaushandlungen in erster Linie eingeschaltet werden, wenn die Kommunikation aufgrund von Verständigungsschwierigkeiten ins Stocken gerät, sind Formverhandlungen didaktisch begründet und werden von der Lehrperson eingeleitet, um auf problematische Formen in den Äusserungen der L2-Lernenden zu fokussieren.

#### 3.2 Der Focus-on-Form-Ansatz

Basierend auf Schmidts (1990) Noticing-Hypothese, welche die zentrale Bedeutung der Aufmerksamkeitslenkung in der Interaktion hervorhob, hat Long (1991) den Unterrichtsansatz Focus on Form (in der Literatur abgekürzt als FoF oder FonF) entwickelt und in den Fachdiskurs eingeführt. Diese Konzipierung sollte zwischen zwei vorherrschenden, gegensätzlichen Ansätzen vermitteln und deren jeweilige Unzulänglichkeiten überwinden (Long & Robinson 1998). Auf der einen Seite stand der traditionelle L2-Unterricht, in dessen Mittelpunkt die explizite Vermittlung grammatischer Strukturen oder isolierter Wörter stand. Der formalen Richtigkeit wurde hohe Relevanz beigemessen. Empirische Forschung zeigte

jedoch, dass die L2-Lernenden isoliert eingeübte Strukturen in inhaltlich orientierter Kommunikation nicht übernehmen können (Darsow et al. 2012). Dieser Ansatz wurde in der Fachliteratur später als Focus on FormS bezeichnet. Auf der anderen Seite wurde der kommunikative Unterricht (Focus on Meaning) propagiert, der auf implizites Lernen abzielt und in dessen Vordergrund die Auseinandersetzung mit thematischen Inhalten stand. Formfokussierungen und damit auch korrekatives Feedback wurden als störend für die Kommunikation und als Behinderung der sprachlichen Entwicklung betrachtet. Auch der Erfolg dieses Ansatzes erwies sich als beschränkt. Auf dieser Ausgangslage wurde Focus on Form mit dem Ziel konzipiert, die Formfokussierung mit der Inhaltsfokussierung zu verbinden. Doughty und Williams beschreiben den Umgang mit sprachlichen Formen in den drei Ansätzen wie folgt: «[...] *focus on form entails a focus on formal elements of language, whereas focus on formS is **limited** to such a focus, and focus on meaning **excludes** it*» (Doughty & Williams 1998, 3f, Hervorhebungen im Original).

Der Kerngedanke von FoF besteht darin, die Aufmerksamkeit der L2-Lernenden auf sprachliche Formen zu lenken, während sie sich mit kommunikativen Aufgaben beschäftigen: «*FonF [...] overtly draws students' attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication*» (Long 1991, 45f). In späteren Versionen hat Long seine Definition angepasst und präzisiert, dass die Formfokussierung nicht zwingend implizit ablaufen muss und FoF auch das Angebot einer expliziten Grammatikregel umfassen kann (Ellis 2016). Eine weitere Anpassung lag in der Ausweitung möglicher Formfokussierungen von zufälligen auf im Voraus geplante Situationen.

Laut Ellis ist der Begriff Focus on Form weniger als Ansatz zu interpretieren, sondern vielmehr als Set spezifischer Aktivitäten oder Unterrichtstechniken: «*Thus, it is not an approach but rather a set of techniques deployed in a communicative context by the teacher and/or the learners to draw attention implicitly or explicitly and often briefly to linguistic forms that are problematic for the learners*» (Ellis 2016, 411). Der Begriff «Form» bezieht sich dabei nicht nur auf grammatische Elemente, sondern auch auf lexikalische, phonologische und pragmalinguistische. Weiter merkt Ellis (2016) an, dass die Formulierung Focus on Form insofern missverständlich sei, als die Aufmerksamkeit der Lernenden eigentlich auf Form-Bedeutungs-Verbindungen gelenkt werde.

Es wird eine grosse Bandbreite an Möglichkeiten genannt, wie die konkrete Verbindung von Inhalt und Form im Unterricht bewerkstelligt werden kann. Grundsätzlich gilt, dass im FoF-basierten Unterricht ein von der Form unabhängiges inhaltliches Thema gewählt wird, dessen Bearbeitung durch Formfokussierungen (beispielsweise durch korrekatives Feedback oder metasprachliche Hinweise) kurzzeitig unterbrochen und danach unmittelbar weitergeführt wird. Einerseits kann im Voraus geplant werden, auf welche sprachlichen Elemente während der inhaltlichen Bearbeitung Aufmerksamkeit gelenkt werden soll, andererseits kann sich die Formfokussierung zufällig aufgrund aufgetretener Probleme ergeben. Weiter kann die Formfokussierung vorbeugend stattfinden, um die Lernenden für die Verwendung einer schwierigen Form im Rahmen einer anstehenden kommunikativen Aufgabe zu sensibilisieren oder reaktiv aufgrund eines aufgetretenen Problems erfolgen. Meistens gestalten sich FoF-Aktivitäten interaktiv. Von diesem Prinzip kann jedoch abgewichen werden, beispielsweise wenn die Schüler:innen einen schriftlichen Text bearbeiten, in dem spezifische Zielformen zur besseren Wahrnehmung visuell hervorgehoben wurden (Ellis 2016). Zu berücksichtigen ist ausserdem, dass sich die Formfokussierung sowohl auf die Sprachproduktion als auch auf die Rezeption beziehen kann (ebd.).

Inzwischen belegen zahlreiche Forschungen die positive Wirkung von FoF für Lernende ab Primarschulalter (vgl. die Metaanalyse von Norris & Ortega 2000 oder den Review von Ellis 2016).

### 3.2.1 Korrekatives Feedback im Focus-on-Form-Ansatz

In der Umsetzung von FoF nimmt korrekatives Feedback eine Schlüsselfunktion ein. FoF wird meist als korrekatives Feedback umgesetzt, und Forschungen zum korrektiven Feedback liefern die deutlichsten Belege für eine positive Wirkung: *«Correcting learners' errors while they are communicating is a highly effective way of drawing their attention to form, and there is clear evidence that CF facilitates acquisition»* (Ellis 2016, 419). Zur Klassifizierung verschiedener Feedback-Typen hat sich in der FoF-Forschung die Taxonomie von Lyster und Ranta (1997) durchgesetzt. Es wird zwischen sechs Feedback-Typen unterschieden (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Taxonomie verschiedener Feedback-Typen nach Lyster und Ranta (1997, 46ff). Die Beispiele stammen aus Unterrichtsbeobachtungen der Autorin der vorliegenden Arbeit.

Feedback-Typ	Beispiel
<b>Fremdkorrekturen</b>	
Recast	S: «Er hat drei Ärme.» LP: «Arme, genau.»
Explizite Korrektur	LP: «Achtung, es heisst <b>das</b> Wetter.»
<b>Prompts</b>	
Metasprachlicher Hinweis	S: «Ich malt.» LP: «Wie heisst es bei <ich>?»
Elizitierung	S: «Mit einem Vogel dinne.» LP: «Achtung, mit einem Vogel ...?»
Klärungsfrage	LP: «Was?»; «Wie bitte?»
Wiederholung	LP: «Mit <b>die</b> Kinder?»

Diese Kategorisierung wurde in folgenden Forschungsarbeiten verschiedentlich leicht modifiziert und erweitert. Erwähnenswert sind die Ergänzung paralinguistischer Signale (Lyster, Saito & Sato 2013) und die Differenzierung des Feedback-Typs Recast in zwei Subtypen: *«Conversational recasts»* haben die Funktion, den inhaltlichen Gehalt einer Aussage zu bestätigen oder bestätigen zu lassen und enthalten keine Hervorhebung der korrigierten Elemente. Oft werden sie in Form einer verständnissichernden Rückfrage eingebracht (ebd.). *«Didactic recasts»* dagegen werden von Lyster und Team als *«reformulation of a student utterance in the absence of a communication problem»* definiert (Lyster, Saito & Sato 2013, 4). Sie weisen Hervorhebungen auf und fungieren in der Interaktion primär als Korrekturen sprachlicher Formen. Diese Differenzierung konnte sich jedoch bisher in der FoF-Forschung nicht weiträumig durchsetzen.

Der Feedback-Typ, der am meisten Beachtung gefunden hat, ist der Recast. Er bezeichnet implizite Reformulierungen durch die Lehrperson *«of all or part of a student's utterance, minus the error»* (Lyster & Ranta 1997, 46). Bekannt bereits aus der alltäglichen Eltern-Kind-Kommunikation stellt der Recast auch im schulischen Unterricht auf allen Stufen den verbreitetsten Feedback-Typen dar (Loewen 2015). Dies gilt im Besonderen für den Unterricht mit Kindern unter zwölf Jahren (Vuono & Li 2021). Die weit gefasste Definition von Recasts bringt es mit sich, dass in der Forschungsliteratur unterschiedliche Realisierungen dieses Konstrukts miteinander verglichen werden (Lyster & Ranta 2013), was immer wieder zu kontroversen Ergebnissen und Diskussionen führt. Aufgrund ihrer Implizitheit und der damit verdeckt gehaltenen kommunikativen Absicht gelten Recasts als *«less threatening to*

*students' confidence and less intrusive to the flow of communication»* (Loewen & Philp 2006, 551). Allerdings zeigt die Forschung auf, dass Recasts längst nicht immer implizit realisiert werden (z.B. Nicholas, Lightbown & Spada 2001). Die Markierung der korrigierten Elemente durch Betonung oder Gestik sowie die Reduzierung der Reformulierung können Recasts einen expliziteren Charakter verleihen.

Von den Forschenden, welche sich für Recasts stark machen, können Long, Mackey, Gass und Kolleginnen aus den USA hervorgehoben werden. Sie sehen im Recast eine optimale Möglichkeit, Zweitsprachlernende durch die Bereitstellung von Reformulierungen in Gesprächssituationen auf problematische Formen aufmerksam zu machen. Von anderer Seite wird jedoch eingebracht, dass Recasts aufgrund ihrer Beiläufigkeit und ihrer natürlichen Integration in den Gesprächsverlauf von gewissen Lernenden nicht als Korrektur einer sprachlichen Form wahrgenommen würden (Lyster 1998). Im Besonderen Lyster, Spada und Kolleginnen aus Kanada fordern für den inhaltsfokussierten Unterricht, in dem die Vermittlung von Bedeutungen im Vordergrund steht, sprachdidaktisch motivierte, explizitere korrektive Feedback-Typen, welche die Lernenden zu eigenständigen Modifizierungen ihres Outputs anregen. Sie plädieren dafür, die Schüler:innen durch Prompts aufzufordern, eine Selbstkorrektur ihrer Fehler zu versuchen. Prompts umfassen *«a variety of signals, other than alternative reformulations, that push learners to self-repair»* (Ranta & Lyster 2007, 152). Die Lehrperson stellt die korrekten Formen also nicht selbst zur Verfügung, sondern gibt den Schülerinnen und Schülern lediglich unterstützende Hinweise *«to retrieve these correct forms from their existing knowledge»* (Lyster & Saito 2010, 268). In vielen Publikationen wird Prompts ein positiver Stellenwert zugesprochen. Es wird angenommen, dass die stärkere Beteiligung am Korrekturvorgang dem Lernen besonders zuträglich ist (z.B. Lyster, Saito & Sato 2013). Durch wiederholtes Abrufen neuer, erst partiell erworbener Formen im gespeicherten Sprachwissen während des spontanen Sprachgebrauchs würden diese konsolidiert und automatisiert (Lyster & Saito 2010). Kleppin hebt einige «unschlagbare Vorteile» (Kleppin 2002, 97) von nonverbalen Prompts (z.B. erhobener Zeigefinger) hervor: Sie sind zeitökonomischer als verbales Feedback, sie fungieren als deutliches Signal zur Aufmerksamkeitslenkung auf die sprachliche Form, sie stören den Gesprächsfluss kaum, da sie parallel zu den Äusserungen der Lernenden erfolgen können, und schliesslich haben Unterrichtsbeobachtungen gezeigt, dass sie sich meist humorvoll gestalten und sich deshalb günstig auf die Gruppenatmosphäre auswirken.

Neben Recasts und Prompts stellen explizite Korrekturen einen weiteren etablierten Feedback-Typ dar. Wie Recasts stellt eine explizite Korrektur die korrekte Form direkt zur Verfügung, jedoch auf eine eindeutigere und explizitere Art und Weise. Eine explizite Korrektur *«clearly indicates that what the student had said was incorrect»* (Lyster & Ranta 1997, 46).

Im Rahmen der Diskussionen über Vor- und Nachteile der verschiedenen Feedback-Typen hat sich die Einteilung in inputliefernde und outputfordernde Feedbackstrategien einerseits und in tendenziell implizite und tendenziell explizite Verfahrensweisen andererseits etabliert (vgl. Abb. 1).

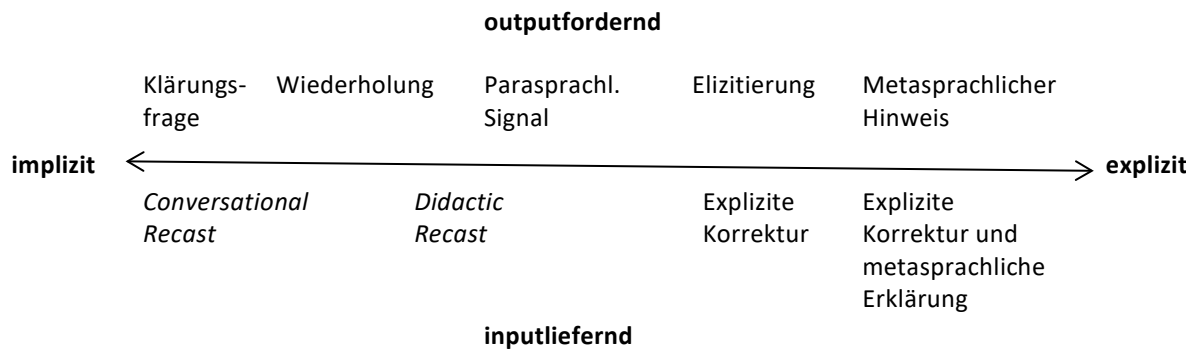


Abb. 1: Klassifizierung von Feedback-Typen hinsichtlich zweier Dimensionen (ins Deutsche übersetzt nach Lyster, Saito & Sato 2013, 5)

Während die Einteilung in outputfordernde und inputliefernde Feedbackstrategien dichotom ist, verläuft die Einstufung in implizite und explizite Feedback-Typen entlang eines Kontinuums. Lyster, Saito und Sato definieren die Explizitheit von korrektivem Feedback als «*perceptual salience*» und «*linguistic marking*» (2013, 3) und merken an, dass diese nur bedingt unabhängig von Faktoren wie Unterrichtskontext oder Alter der Lernenden festgelegt werden kann. Lyster und Sato (2010) ergänzen, dass die Einschätzung der Explizitheit aus einer etischen Perspektive kaum vorgenommen werden kann: «*Explicitness is hard to grasp: how do you know that something you believe is explicit is explicit for the participants?*» (Lyster & Sato 2010, 296).

### 3.2.2 Umsetzung von Focus on Form durch Grundschullehrpersonen

Die deskriptive Studie von Rotter (2015) nimmt die Interaktionsfähigkeiten der Lehrpersonen hinsichtlich FoF-Techniken in den Blick. Sie untersuchte die Implementierung des FoF-Ansatzes durch sieben Lehramtsstudierende im DaZ-Grundschulkontext (bei 9-jährigen Kindern). Rotter stellte verschiedene Schwierigkeiten bei der Durchführung der Formfokussierungen fest. Einerseits wurde im inhaltsorientierten Unterricht immer wieder zu unaufdringlich auf fehlerhafte Formen fokussiert, in diesen Fällen kam es praktisch nie zu einer Reaktion seitens der Schüler:innen. Andererseits hatten die Lehramtsstudierenden verschiedentlich Mühe, eine grundsätzliche Inhaltsorientierung aufrechtzuerhalten. So fand nach Abschluss einer Formfokussierung oftmals keine inhaltliche Weiterführung des Gesprächs statt. Weiter dokumentierten die Analysen, dass die angehenden Lehrpersonen nur begrenzt in der Lage waren, angemessene Prompts zu entwickeln. Oft reagierten sie mit unklaren oder nicht angemessenen Hinweisen auf Fehler, sodass die Schüler:innen diese Unterstützungsangebote nicht nutzen konnten, sondern vielmehr verwirrt schienen und immer wieder ein unstrukturiertes Raten in der DaZ-Gruppe aufkam. Rotter sieht aufgrund ihrer Beobachtungen den Bedarf an praxisnahen Aus- und Weiterbildungssettings, damit sich der duale Fokus auf Inhalt und Form in der Handlungsroutine der Lehrpersonen etablieren kann.

### 3.3 Forschungsüberblick

In diesem Teilkapitel wird ein Überblick über die neuere kognitiv-interaktionistisch determinierte und vornehmlich FoF-basierte Forschung gegeben. In der anglophonen Forschungsliteratur im Bereich SLA werden Erkenntnisse sowohl zum Zweit- als auch zum Fremdspracherwerb diskutiert und zusammengefasst. Bei der Rezeption empirischer Studien wird

meist erst anhand der Beschreibung der Stichprobe ersichtlich, ob ein zweit- oder fremdsprachlicher Erwerbskontext vorliegt. Die überwiegende Mehrheit der Studien bezieht sich auf das Sprachlernen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In der Fachliteratur wird jedoch nicht immer klar ausgewiesen, aufgrund welcher untersuchten Altersgruppen verallgemeinernde Schlussfolgerungen zustande gekommen sind. Obwohl die spezifische Rolle des Alters im Zweitspracherwerb noch nicht gänzlich geklärt ist, wird weitgehend anerkannt, dass es Unterschiede zwischen den Sprachlernprozessen von Kindern und Erwachsenen gibt (Mackey & Oliver 2002; Oliver & Azkarai 2017; Vuono & Li 2021). Erkenntnisse zum Sprachlernen von Erwachsenen können daher nicht ohne Weiteres auf das Lernen von Kindern übertragen werden. Im folgenden Forschungsüberblick werden nach Möglichkeit Studien zum Einsatz von korrektivem Feedback bei Kindern vorgestellt. Dabei werden der Erwerbskontext sowie das Alter der Stichprobe jeweils ausgewiesen. Falls zu relevanten Aspekten keine Studie zu Kindern auffindbar war, wird auf Ergebnisse zu Jugendlichen oder Erwachsenen zurückgegriffen.

### 3.3.1 Forschungsmethoden

Verschiedene Metaanalysen belegen, dass korrektives Feedback das Lernen einer Zweit- oder Fremdsprache massgeblich unterstützt.

Tab. 3: Metaanalysen zur Wirkung von korrektivem Feedback (kF)

Autorinnen und Autoren	Effektstärke (d)
Russell & Spada (2006)	0,91 allgemein für kF
Mackey & Goo (2007)	0,71 für Recasts
Li (2010)	0,61 allgemein für kF
Lyster & Saito (2010)	0,74 allgemein für kF; 0,83 für Prompts; 0,53 für Recasts

Die in Tab. 3 berücksichtigten Studien beziehen sich sowohl auf zweit- als auch auf fremdsprachliche Erwerbskontexte und umfassen Altersgruppen vom Primarschul- bis Erwachsenenalter. Die Mehrheit dieser Studien erhob jedoch das Lernen von Jugendlichen und Erwachsenen. Die berichtete Effektstärke reicht von mittel bis hoch. Hervorzuheben ist, dass die Metaanalyse von Lyster und Saito (2010) die Effektstärke für Prompts und Recasts getrennt erhob und einen signifikanten Vorteil zugunsten der Prompts auswies. Ausserdem ergab die Metaanalyse, dass die Lernenden mehr vom korrektiven Feedback profitierten, je jünger sie waren.

In der kognitiv-interaktionistischen Forschungstradition werden im Wesentlichen drei Indikatoren für die Wirksamkeit von korrektivem Feedback berücksichtigt: Uptake, Noticing und Lerneffekte (Loewen 2014). Hinsichtlich des methodischen Vorgehens lassen sich grundsätzlich zwei Ansätze unterscheiden (Schoormann & Schlak 2012): Deskriptive Studien beschreiben, wie sich Korrekturepisoden gestalten, welche Feedback-Typen für welche Fehlerarten eingesetzt werden und wie die Lernenden darauf reagieren. Solche Studien können keinen Lerneffekt erheben. In der Regel wird das Uptake seitens der Lernenden als Indikator für die Wahrnehmung des korrektiven Feedbacks oder sogar für kurzfristigen Spracherwerb beigezogen. Weitgehend akzeptiert ist jedoch, dass das Auftreten von Uptake nicht per se mit erfolgtem Lernen gleichgesetzt werden darf (Lyster & Ranta, 2013). Verschiedene Studien versuchen deshalb mittels introspektiver Methoden (z.B. lautes Denken, Stimulated Recall), das Noticing von korrektivem Feedback zu erheben (z.B. Blex, 2001; Mackey, Gass &

McDonough, 2000; Mackey, 2006; Schlatter, 2008). Entwicklungsbezogene Studien mit einem (quasi-)experimentellen Prä- und Posttest-Design dagegen versuchen unmittelbare und zeitlich verzögerte Erwerbsfortschritte infolge des korrektiven Feedbacks nachzuweisen. Sprachliche Fortschritte werden dabei als Zunahme an Akkuratheit bei der Verwendung erst partiell erworbener Elemente oder als Voranschreiten entlang systematischer Entwicklungsstufen für bestimmte sprachliche Elemente operationalisiert (Ellis 2010, 344).

In den weiteren Teilkapiteln werden Forschungsergebnisse zu den drei Indikatoren vorgestellt. Begonnen wird mit deskriptiven Studien zur Erfassung von Uptake, gefolgt von introspektiven Studien zur Erfassung von Noticing und schliesslich Entwicklungsstudien mit (quasi-)experimentellem Design zur Erfassung von Lerneffekten.

### **3.3.2 Uptake als Indikator für die Wirksamkeit von korrektivem Feedback**

Zu den ersten Feedbackstudien bei Kindern gehören die Forschungsarbeiten aus Kanada zum Immersionsunterricht. In diesen Schulen findet der Unterricht in der Regel zu einem Anteil von 60 bis 100% in der Zweitsprache Französisch bzw. Englisch statt. Wegweisend war die deskriptive Unterrichtsstudie von Lyster und Ranta (1997). Ihre Beobachtungen im Französischunterricht von vier Klassen der vierten Primarstufe machten deutlich, dass die Lehrpersonen sprachliche Fehler mehrheitlich (55%) mittels Recasts korrigierten, dieser Feedback-Typ jedoch kaum zu Reaktionen bei den Lernenden führte (lediglich zu 31%). Die Uptake-Rate war bedeutend geringer als in vergleichbaren Studien mit erwachsenen Lernenden (z.B. Ellis, Basturkmen & Loewen, 2001). Lyster und Ranta stellten fest, dass die Lehrpersonen das Gespräch nach ihren Umformulierungen in den meisten Fällen (69%) unmittelbar weiterführten und den angesprochenen Schülerinnen und Schülern gar keine Gelegenheit boten, auf den Recast zu reagieren. Die Modifizierung des eigenen Outputs blieb daher oft aus. Wurden die Schüler:innen hingegen durch Prompts auf vorhandene Fehler hingewiesen, führte dies in den meisten Fällen (88%) zu Formverhandlungen (*negotiation of form*), in denen die Lernenden unterstützt wurden, auf ihr eigenes Sprachwissen zurückzugreifen, um vorhandene Unzulänglichkeiten selbst zu korrigieren. Solche Aufforderungen zur Selbstkorrektur wurden von den Lehrpersonen jedoch relativ selten (38%) eingesetzt. Lyster und Ranta schlossen aus ihren Befunden, dass die Lehrpersonen über zu wenig differenzierte Feedbackstrategien verfügten, um adaptiv auf Fehler eingehen zu können<sup>3</sup>.

Der Befund hinsichtlich der geringen Uptake-Rate nach Recasts wurde durch eine Studie von Oliver (2000) zum ESL<sup>4</sup>-Unterricht für 6- bis 12-jährige Schüler:innen verschiedener Erstsprachen in Australien bestätigt. In den zehn untersuchten Klassen bot sich nach einem Drittel aller Recasts keine Gelegenheit für Uptake. Dieser ungünstige Befund zeigte sich in einer Folgestudie von Oliver und Grote (2010) mit 7- bis 13-jährigen ESL-lernenden Kindern sogar noch verschärft. In den fünf untersuchten Klassen gab es nach fast zwei Dritteln aller Recasts keine Chance für schüler:innenseitige Reaktionen. Ergab sich die Möglichkeit zu einer Reaktion, wurde diese von den Kindern zudem kaum genutzt. Nur 16% aller Recasts führte zu einem Uptake. Weiter weisen die Forscherinnen auf Unterschiede in der Länge der Recasts hin. Reformulierungen, die sich tendenziell auf die korrigierten Elemente beschränken, bezeichnen sie als reduzierte Recasts und halten dazu fest, dass im Unterricht mit Kindern nur etwa halb so viele reduzierte Recasts eingesetzt wurden wie in einer Vergleichsstudie von

---

<sup>3</sup> Interessant ist in dieser Hinsicht der Befund aus Browns (2016) Metaanalyse, dass besser qualifizierte L2-Lehrpersonen tendenziell mehr Prompts und weniger Recasts einsetzen.

<sup>4</sup> ESL: English as a Second Language



Sheen (2006) mit erwachsenen Lernenden. Ihre Befunde konvergieren mit Lyster und Rantas (1997) bzw. Lysters (1998) Feststellungen, dass reduzierte Recasts bedeutend häufiger zu Uptake führten als Recasts, in welchen die Korrekturen in längere Äusserungen integriert wurden. Die Isolierung der korrigierten Elemente schien die Salienz der korrektiven Funktion zu verstärken. Oliver und Grote (2010) äussern die Vermutung, dass die Lehrpersonen die explizitere Realisierung von Recasts im Unterricht mit Kindern aufgrund deren geringen kognitiven Reife nur zurückhaltend einsetzen würden. Lyster und Rantas positive Befunde zeigen dagegen, dass 9- und 10-jährige Schüler:innen durchaus in der Lage sind, reduzierte Recasts für die Modifizierung ihrer Äusserungen zu nutzen.

Vincente-Rasoamalala (2009) untersuchte in einer videobasierten deskriptiven Unterrichtsstudie die Verteilung verschiedener Feedback-Typen und ihre jeweilige Uptake-Rate im immersiven ESL-Unterricht an einer Privatschule in Senegal. Die drei teilnehmenden Lehrpersonen unterrichteten insgesamt 118 Schüler:innen der Primarstufe (im Alter von 5 bis 12 Jahren) und 38 Schüler:innen der Sekundarstufe (im Alter von 13 bis 14 Jahren). Während eine der Lehrpersonen Recasts bevorzugte (84%), setzten die beiden anderen weitaus häufiger Prompts (82%) ein. Auch in dieser Studie konnte infolge Prompts eine höhere Uptake-Rate (85%) als nach Recasts (45%) beobachtet werden. Interessant sind die altersspezifischen Unterschiede: Während Recasts bei den 5- bis 6-jährigen Lernenden zu weniger als 20% Uptake generierten, erfolgte bei den 13- bis 14-Jährigen zu rund 90% Uptake nach Recasts. Die älteren Schüler:innen schienen Recasts demnach besser verarbeiten zu können. Bemerkenswert ist ausserdem, dass die Lehrpersonen insgesamt auf 95% aller Fehler eingingen. Vincente-Rasoamalala (2009) hält dazu fest, dass der Kommunikationsfluss trotz des hochfrequenten korrektiven Feedbacks nicht sichtbar gestört wurde.

Die deskriptive Studie von Choi und Li (2012) zum Aufnahmeunterricht für neu eingewanderte Kinder unterschiedlicher Erstsprachen, die in Neuseeland Englisch als Zweitsprache lernen, bestätigt einerseits die Dominanz der Recasts im Unterricht (58%) und die Untervertretung von Prompts (15%), andererseits weisen ihre Beobachtungen in sechs altersdurchmischten Klassen (6- bis 12-jährige Kinder) eine bedeutend höhere Erfolgsquote von Recasts als bei Lyster und Ranta (1997) und Oliver (2000) aus. Leicht mehr als die Hälfte der Recasts (58%) führte zu Uptakes. Die Forscherinnen erklären diesen Unterschied mit der expliziteren Ausführung der Recasts, welche die korrektive Absicht der Lehrerinnenhandlung verdeutlichte. Die Lehrerin setzte mehrheitlich reduzierte Recasts ein. Sie isolierte die korrigierten Elemente, wiederholte sie mehrmals oder hob sie in ihrer Umformulierung durch Betonung besonders hervor. Dieser Befund bestätigt Forschungsergebnisse zu erwachsenen Lernenden, die stark divergierende Realisierungen von Recasts mit entsprechend unterschiedlichen Lerneffekten dokumentieren (Nassaj 2009; Sheen 2006).

### **Ambiguität von Recasts**

Um der geringen Uptake-Rate nach Recasts auf den Grund zu gehen, führte Lyster (1998) weitere Analysen auf der Datenbasis von Lyster und Ranta (1997) durch. Er stellte fest, dass die eingesetzten Recasts neben ihrer korrektiven Funktion weitere Diskursfunktionen einnahmen: die Anerkennung eines Beitrags durch inhaltsbezogene Zustimmung, die Erweiterung eines Beitrags durch zusätzliche Informationen oder aber die Einforderung zusätzlicher Informationen von den Lernenden. In vielen Fällen bemühten sich die Lehrpersonen, die inhaltsbezogene Aufmerksamkeitsfokussierung der Lernenden aufrechtzuerhalten und den Gesprächsfluss durch entsprechende Interaktionszüge unmittelbar folgend auf Recasts weiterzuführen. Lyster vermutet, dass dadurch die Wahrnehmung der korrektiven Funktion

von Recasts erschwert wird. Seine Analysen deckten ein weiteres Phänomen der inhaltsfokussierten Unterrichtskommunikation auf: Lehrpersonen wiederholten korrekte Schüler- oder Schülerinnen-Beiträge ebenso häufig wie fehlerhafte. Damit setzten sie zwei identische Verhaltensweisen mit unterschiedlichen Funktionen ein. Erschwerend kam hinzu, dass beide Wiederholungstypen von Signalen der Zustimmung begleitet wurden und auch nicht-korrektive Wiederholungen leichte Modifizierungen enthalten konnten, wie die zwei untenstehenden Beispiele aus Lysters Daten dokumentieren (1998, 65):

- |  |  |
|--|--|
| a) S: <i>Des ... congés. On prend des congés.</i><br>LP: <i>On va prendre des congés, oui!</i> | b) S: <i>Elle me donne rien.</i><br>LP: <i>Elle te donne rien.</i> |
|--|--|

Abb. 2: Wiederholungen von Schüler:innen-Beiträgen ohne Korrektur (Lyster 1998, 65)

Die Ambiguität von Recasts erschwert es den Zweitsprachlernenden, korrektive von nicht korrektiven Wiederholungen zu unterscheiden (Lyster 1998). Die dargelegten Beobachtungen weisen nach Lyster (1998) nicht nur auf ein potenzielles Interpretationsproblem seitens der L2-Lernende hin, sondern auch auf das Dilemma der Lehrpersonen, gleichzeitig den Inhalt eines Beitrags bestärken und eine klare Botschaft hinsichtlich der sprachlichen Form übermitteln zu müssen.

### 3.3.3 Noticing als Indikator für die Wirksamkeit von korrektivem Feedback

Verschiedene Studien versuchten mittels introspektiver Methoden (z.B. lautes Denken, Stimulated Recall), das Noticing von korrektivem Feedback – in der Regel von Recasts – zu erheben. Ausser der unveröffentlichten Lizentiatsarbeit von Schlatter (2008) liegen dazu nur Studien mit jugendlichen oder erwachsenen Lernenden vor.

Die explorative videobasierte Unterrichtsstudie von Schlatter (2008) untersuchte anhand videostimulierter introspektiver Interviews (Stimulated Recall) das Noticing verschiedener Feedback-Typen bei 11- bis 12-jährigen DaZ-Lernenden (5./6. Klasse). Insgesamt wurden sieben inhaltsfokussierte DaZ-Lektionen videografiert und die Videoaufnahmen im direkten Anschluss an die Lektion als Stimuli für die Erinnerung an die erfahrenen Feedbacksequenzen eingesetzt. Die Salienz der Korrekturabsicht hat sich in dieser Studie als entscheidender Faktor für gelingendes Noticing herausgestellt. Recasts ohne Hervorhebung wie Reduzierung oder Betonung wurden von den Lernenden kaum (14%) als korrektives Feedback erkannt. Die Hervorhebung der korrigierten Elemente erhöhte das Noticing (21%), die höchste Noticing-Rate fand sich nach Recasts, die von einem nonverbalen Signal begleitet wurden (70%). Neben Recasts erwies sich auch der Prompt-Typ «Wiederholung» als potenziell ambig. Die Funktion solcher Wiederholungen wurde teilweise als Aufforderung einer inhaltsbezogenen Bestätigung interpretiert. Die übrigen Prompt-Typen (Elizitierung und metasprachliches Feedback) wurden weitaus zuverlässiger als korrektives Feedback wahrgenommen (63%).

Mackey, Gass und McDonough (2000) untersuchten das Noticing von korrektivem Feedback bei Universitätsstudierenden, die Englisch (ESL) oder Italienisch als Zweitsprache (ISL) lernten. Die 17 Teilnehmenden bekamen während der Ausführung interaktiver Aufgaben von einer Tutorin oder einem Tutor korrektives Feedback zu ihren sprachformalen Fehlern. Nach Beendigung der Aufgaben wurden die Teilnehmenden in videostimulierten introspektiven Interviews (Stimulated Recall) aufgefordert, ihre Gedanken während der Interaktionen zu verbalisieren. Videoaufzeichnungen der Interaktionen dienten dabei als Stimuli für die Erinnerung. Die verbalisierten Introspektionen deckten auf, dass Recasts, die sich auf

morphosyntaktische Fehler bezogen, von den Teilnehmenden kaum (zu 13% bei den ESL-Studierenden und zu 24% bei den ISL-Studierenden) als Korrektur einer sprachlichen Form, sondern meist als inhaltsbezogene Rückmeldung interpretiert wurden. Die Autorinnen kommentieren die tiefe Noticing-Rate morphosyntaktischer Recasts wie folgt: «*The window of opportunity for these learners to notice grammar in interaction may have been relatively small*» (Mackey, Gass & McDonough 2000, 488). Recasts zu lexikalischen und phonologischen Fehlern wurden dahingegen bedeutend besser wahrgenommen.

Mackeys (2006) Unterrichtsstudie mit erwachsenen ESL-Lernenden untersuchte die Beziehung zwischen dem Noticing sprachlicher Formen respektive des darauf bezogenen korrektiven Feedbacks und der L2-Entwicklung. In drei Lektionen, die an drei aufeinanderfolgenden Tagen stattfanden, erhielten die 28 Lernenden korrekatives Feedback (Recasts und Prompts) zu ihren problematischen Frage-, Plural- und Vergangenheitsformen. Nach Abschluss der Unterrichtssequenzen wurde in videostimulierten introspektiven Interviews (Stimulated Recall) untersucht, ob das erhaltene korrektive Feedback zum Noticing der Zielformen geführt hatte. Zusätzlich wurden Lernjournale und Fragebogen eingesetzt, welche die Lernenden während des Unterrichts respektive nach Abschluss der drei Unterrichtssequenzen ausfüllten. Über ein Prä- und Posttest-Design wurde die sprachliche Entwicklung bezogen auf die drei Zielformen erhoben. Die Ergebnisse wiesen einen Zusammenhang zwischen den Lernfortschritten und dem Noticing der Frageformen aus, nicht jedoch mit dem Noticing der Plural- und Vergangenheitsformen. Mackey führte diesen Befund einerseits auf die methodische Herausforderung zurück, Noticing zu erheben und zu codieren. Das widersprüchliche Resultat illustrierte «*the challenges involved when dealing with noticing data*» (Mackey 2006, 423). Einen weiteren Grund attribuiert sie den unterschiedlichen Feedback-Typen, mit denen auf die drei Zielformen reagiert wurde. Während die Lehrpersonen auf falsche Frageformen mehrheitlich mit Prompts reagierten, korrigierten sie falsche Plural- und Vergangenheitsformen überwiegend mit Recasts. Formen, die infolge eines Prompts korrigiert wurden, konnten demnach besser wahrgenommen und gelernt werden als mittels Recast korrigierte Formen. Die Autorin schliesst daraus auf einen möglichen Zusammenhang zwischen der Produktion von modifiziertem Output infolge Prompts, Noticing und Lernen.

### **Bedeutung des Alphabetisierungsgrads für das Noticing**

Einen interessanten Aspekt zur Wahrnehmung von Recasts deckte die Studie von Bigelow, Delmas, Hansen, & Tarone (2006) mit nicht alphabetisierten L2-Lernenden auf. Die teilnehmenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus Somalia verfügten weder in ihrer L1 noch in ihrer L2 Englisch über ausgebaute schriftsprachliche Fähigkeiten. Im Rahmen der Studie mussten sie verschiedene kommunikative Aufgaben ausführen. Sie wurden im Voraus darüber informiert, dass sie dabei korrigiert würden, indem die Lehrperson zuerst zweimal auf den Tisch klopfte und danach die problematische Äusserung korrekt reformulierte. Die Teilnehmenden waren jeweils aufgefordert, die Reformulierung (bzw. den Recast) zu wiederholen. Es zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Alphabetisierungsgrad bzw. dem Niveau der schriftsprachlichen Fähigkeiten und der Fähigkeit, die Recasts zu wiederholen. Im Gegensatz zu Studien mit schulisch gebildeten Teilnehmenden (z.B. Philp 2003) war die Länge der Recasts und die Anzahl der darin enthaltenen Korrekturen nicht ausschlaggebend für das Ausmass an korrekten Wiederholungen. Die Forschenden führten dies darauf zurück, dass die Teilnehmenden bereits mit der Wiederholung reduzierter Recasts sowie Recasts mit wenig Korrekturen grosse Schwierigkeiten bekundeten. Aus früheren

Studien (Tarone, Bigelow & Hansen 2006) war bereits bekannt, dass nicht alphabetisierte L2-Lernende Mühe haben, Phoneme und andere kleine Segmente im sprachlichen L2-Input wahrzunehmen und zu verarbeiten. Der Erwerb der Graphem-Phonem-Korrespondenz scheint die Art und Weise, wie mündlicher Input im Arbeitsgedächtnis verarbeitet wird, zu verändern. Tarone, Bigelow und Hansen (2006) halten fest, dass es nicht alphabetisierten Lernenden schwerfällt, Sätze in Wörter und Wörter in Morpheme zu zerlegen. Aus diesen gesammelten Befunden leiten Bigelow et al. (2006) die Empfehlung ab, bei nicht alphabetisierten L2-Lernenden auch explizitere Feedback-Typen einzusetzen, die es den Lernenden erleichtern würden, morphosyntaktische Elemente wahrzunehmen.

### **3.3.4 Lerneffekte als Indikatoren für die Wirksamkeit von korrektivem Feedback**

Um sicherzustellen, dass korrektives Feedback den kindlichen Zweitspracherwerb in ähnlicher Weise voranbringt wie bei Erwachsenen, braucht es auch zu dieser Altersstufe empirische Entwicklungsstudien mit (quasi-)experimentellem Design. Viel Beachtung fand die Entwicklungsstudie, welche Doughty und Varela (1998) im Rahmen der Evaluierung des FoF-Ansatzes durchführten. Sie erhoben das Sprachlernen von 11- bis 14-jährigen Schülerinnen und Schülern, die in zwei altersdurchmischten Klassen in den USA Englisch als Zweitsprache lernten. Über mehrere Wochen hinweg bekamen die Schüler:innen im naturwissenschaftlichen Unterricht korrekatives Feedback zu Vergangenheits- und Konditionalformen, die sie während des Berichtens über durchgeführte Experimente falsch gebildet hatten. Die Lehrperson setzte dazu sogenannte «*corrective recasts*» (Doughty & Varela 1998, 123) ein: Sie wiederholte fehlerhafte Äusserungen jeweils, indem sie das falsche Element betonte und ihre Satzintonation wie bei einer Frage ansteigen liess. Darauf folgend stellte sie die korrekte Form zur Verfügung. Die Forscherinnen konnten gegenüber der Kontrollgruppe einen signifikanten Lerneffekt in Bezug auf die Verbformen feststellen, der bis zum Follow-up-Test nach zwei Monaten in der Mündlichkeit erhalten blieb.

### **Schnellere Lernfortschritte bei Kindern**

Einen Meilenstein für die Bestätigung des Nutzens von korrektivem Feedback bei Kindern setzten zwei Studien von Mackey und Kolleginnen. Mackey und Oliver (2002) führten ihre Untersuchung in zwei Aufnahmeklassen für neu eingewanderte Kinder unterschiedlicher Erstsprachen, die in Australien Englisch als Zweitsprache lernten, durch. Die Kinder im Primarschulalter (8 bis 12 Jahre) lösten an drei folgenden Tagen in Tandems mit einem erwachsenen Native Speaker kurze kommunikative Aufgaben und bekamen dabei implizite korrektive Rückmeldungen in Form von Recasts und Klärungsfragen auf falsch gebildete Fragesätze. Die Forscherinnen verzeichneten bei ihnen signifikant grössere Lernfortschritte hinsichtlich des untersuchten grammatischen Elements (Fragesätze) als bei der Kontrollgruppe, welche die gleichen interaktiven Übungen ausgeführt hatte, jedoch ohne korrekatives Feedback zu erhalten. Mackey und Silver (2005) replizierten diese Studie in einer Stichprobe mit leicht jüngeren Lernenden (6- bis 9-jährigen Kindern), die in Singapur Englisch als Zweitsprache lernten. Die gleichen Befunde konnten bestätigt werden. Die Autorinnen weisen darauf hin, dass das korrektive Feedback bei den Kindern schneller Wirkung zeigte als bei Erwachsenen. Während Lernfortschritte in vergleichbaren Untersuchungen bei Erwachsenen erst verzögert auftraten, waren bei den Kindern bereits am Folgetag Lerneffekte festzustellen. Diese bauten sich bis zum zweiten Posttest nach einer Woche weiter aus und hielten sich bis zum Follow-up-Test nach drei Wochen.

## Unterschiedliche Lerneffekte nach Prompts und Recasts

In den oben vorgestellten Studien von Mackey und Oliver (2002) sowie von Mackey und Silver (2005) wurden nur implizite Feedback-Typen untersucht (Recasts und Klärungsfragen). Von Relevanz für den Unterricht ist die Frage, ob implizite Feedback-Typen oder explizitere, mehr bewusst machende Feedback-Typen effektiver sind. Aufschlussreich ist diesbezüglich eine weitere Studie Lysters (2004) zum Immersionsunterricht. Er untersuchte die Wirkung von Prompts im Vergleich zu Recasts auf den Erwerb der französischen Genera in 49 Klassen der 5. Primarstufe (10- bis 11-jährige Kinder). Die Prompt-Gruppe schnitt im schriftlichen Leistungstest zu allen Zeitpunkten signifikant besser als die Recast-Gruppe sowie die Kontrollgruppe ab, die keine korrektiven Rückmeldungen erhalten hatte (Posttest:  $d = 1.58$ ; Follow-up-Test:  $d = 1.66$ )<sup>5</sup>. Die mündlichen Leistungen der Prompt-Gruppe wiesen im ersten Posttest ebenfalls einen signifikanten Vorsprung auf, bis zum Follow-up-Test nach zwei Monaten glichen sich ihre mündlichen Leistungen jedoch den anderen Gruppen an. Die Sprachleistungen der Recast-Gruppe waren hingegen nur marginal besser als diejenigen der Kontrollgruppe, der Unterschied war zu keinem Zeitpunkt signifikant.

Ammar und Spada (2006) erhoben ebenfalls grössere Lerneffekte für Prompts (Posttest:  $d = 1.14$ ; Follow-up-Test:  $d = 1.83$ )<sup>6</sup> als für Recasts (Posttest:  $d = 0.67$ ; Follow-up-Test:  $d = 0.94$ ). Sie fokussierten auf den Erwerb der englischen Possessivpronomen *his/her* bei französischsprachigen Schülerinnen und Schülern im Immersionsunterricht der 6. Primarstufe. Ihre Studie zeigte ausserdem, dass der Nutzen von korrektivem Feedback vom Leistungsniveau der Lernenden abhing. Getrennte Analysen nach Leistungsniveau machten deutlich, dass nur die niedrigeren Leistungsgruppen signifikant mehr von Prompts als von Recasts profitierten, bei den höheren Leistungsgruppen war der Unterschied nicht mehr signifikant. Die Autorinnen interpretierten dieses Ergebnis dahingehend, dass schwächere Sprachlernende davon profitierten, wenn ihnen deutlich signalisiert wurde, dass ein Fehler aufgetreten war und sie zusätzlich die Gelegenheit bekamen, modifizierten Output zu produzieren.

Grössere Lerneffekte für Prompts ergab auch Havraneks (2002) breit angelegte Studie zum korrektiven Feedback im Unterrichtsfach Englisch als Fremdsprache mit 207 deutschsprachigen Lernenden verschiedener Alters- und Leistungsstufen (von 10-jährigen Lernenden an Gymnasien bis zu Universitätsstudierenden). In insgesamt elf Klassen wurden sechs bis acht Lektionen in einem Zeitraum von zwei Wochen gefilmt. Aus den aufgetretenen Fehlern wurde eine Testbatterie mit mündlichen und schriftlichen Items zusammengestellt (bspw. Lückentexte, bei denen die problematischen Formen ergänzt werden mussten, oder verschriftlichte Schüler:innen-Aussagen, bei denen ein markierter Fehler korrigiert werden musste). Die Ergebnisse zeigten, dass die Schüler:innen am meisten vom korrektiven Feedback profitierten, wenn sie im Unterricht zur Selbstkorrektur aufgefordert worden waren und ihnen diese im Verlauf der Reparatursequenz gelungen war. Erfolgreiche Prompts führten zu einer Erfolgsquote im Test von 65%. Recasts zeigten sich mit einer Erfolgsquote von 40% weniger erwerbsförderlich.

---

<sup>5</sup> In der Originalstudie wurde die Effektstärke noch nicht berechnet. Die Angaben wurden der Metaanalyse von Lyster und Saito (2010) entnommen.

<sup>6</sup> dito

### 3.3.5 Kontextfaktoren

Unterrichtsbeobachtungen dokumentieren unterschiedliche Feedbackstrategien für *meaning and fluency*-Unterrichtskontexte, die das Ziel verfolgen, über den Austausch von bedeutungsvollem Inhalt Sprechflüssigkeit aufzubauen, und *form and accuracy*-Kontexte mit dem Ziel der korrekten Verwendung grammatischer Regeln. FoF-basierter L2-Unterricht lässt sich bezüglich seiner Ausrichtung im Mittelfeld einordnen, es gilt, Inhalt und Form in ähnlicher Weise zu berücksichtigen. Die deskriptive Vergleichsstudie von Lyster und Mori (2006) bestätigt einen Zusammenhang zwischen der Unterrichtsausrichtung und den eingesetzten Feedbackstrategien (vgl. dazu unter 5.2.3 ähnliche Befunde der Konversationsanalyse). Im Besonderen zeigte die Studie auf, dass die Salienz und damit das korrektive Potenzial der Recasts von der Unterrichtsausrichtung abhängt. Die beiden Forscher verglichen zwei Varianten von Immersionsunterricht: den inhaltsorientierten, kommunikativ ausgerichteten französischen Immersionsunterrichts (4./5. Klasse) in Kanada und den stärker formfokussierten japanischen Immersionsunterricht der gleichen Altersstufe in den USA. In beiden Settings stellten Recasts den häufigsten Feedback-Typen dar. Im stärker formfokussierten Japanisch-Unterricht verzeichneten Recasts eine höhere Uptake-Rate (68%) als im stärker inhaltsfokussierten Französisch-Unterricht (38%). Aus ihrer Gegenüberstellung ziehen die Forscher den Schluss, dass die korrektive Funktion von Recasts im Unterricht, in dem viel Wert auf Korrektheit gelegt wird und in dem die Zielformen regelmässig im Chor wiederholt werden, besser wahrgenommen wird. In solchen Unterrichtskontexten scheint sich ein dualer Fokus auf Inhalt und Form institutionalisiert zu haben (ebd.). Im stärker inhaltsorientierten, kommunikativ ausgerichteten Unterricht dagegen scheinen die Schüler:innen dazu zu tendieren, Recasts inhaltsbezogen zu interpretieren. Lyster und Mori führten aufgrund ihrer Befunde die *«counterbalance hypothesis»* (Lyster & Mori 2006, 269) in den Fachdiskurs ein. Diese besagt, dass korrektive Feedbackstrategien, die ein Gegengewicht zur vorherrschenden kommunikativen Ausrichtung des Unterrichts bilden, von den Lernenden eher wahrgenommen werden und sich dadurch als lernwirksamer erweisen.

Forschungsreviews (z.B. Nicholas, Lightbown & Spada 2001) und Metaanalysen (z.B. Mackey & Goo 2007) liefern weitere Befunde zu Kontextfaktoren. Allgemein zeigt sich, dass Labor- und Unterrichtsstudien zu unterschiedlichen Ergebnissen hinsichtlich der Wirksamkeit von korrektivem Feedback führen. In Laborstudien interagieren die Teilnehmenden in der Regel mit einem Native Speaker und erhalten von dieser Person korrekatives Feedback. Nicholas, Lightbown und Spada (2001) vermuten, dass Recasts von den L2-Lernenden in einem One-to-one-Setting besser erkannt und genutzt werden können als im komplexeren Rahmen eines Klassenunterrichts. Die Metaanalyse von Mackey und Goo (2007) bestätigt diese Annahme. Sie berichten eine mittlere Effektstärke  $d = 0.57$  im unmittelbaren Posttest und  $d = 0.76$  im Follow-up-Test) für korrekatives Feedback in Unterrichtsstudien und eine weitaus höhere Effektstärke ( $d = 0.96$  respektive  $d = 1.2$ ) für korrekatives Feedback in Laborstudien. Die Autorinnen führen dies auf die höhere Quantität und Qualität des Feedbackangebots in Laborstudien und das höhere Potenzial an Ablenkung im Klassenkontext zurück. Aufschlussreich ist diesbezüglich die bereits erwähnte Metaanalyse von Lyster und Saito (2010), welche ausschliesslich Unterrichtsstudien berücksichtigte. Von den 15 analysierten Studien bezogen sich zwei auf das L2-Lernen von Kindern (Lyster 2004; Ammar & Spada 2006). Lyster und Saito (2010) analysierten u.a. die Wirksamkeit verschiedener Feedbacktypen. Sie berichten signifikante und anhaltende Lerneffekte mit einer durchschnittlichen Effektstärke von  $d = 0.74$  für korrekatives Feedback generell. Prompts erwiesen sich als signifikant wirksamer ( $d = 0.83$ ) als Recasts ( $d = 0.53$ ). Die Lerneffekte von expliziten

Korrekturen lagen zwischen denjenigen von Prompts und Recasts, diese Unterschiede erwiesen sich jedoch als nicht signifikant. Dieses Ergebnis stützt die Annahme, dass L2-Lernende im Klassenunterricht die korrektive Funktion von Recasts nicht immer erkennen und das angebotene Feedback folglich nur eingeschränkt nutzen können. Prompts stellen in diesem Unterrichtskontext offensichtlich eine erfolgreichere Strategie dar, um Schüler:innen auf ihre Sprachfehler aufmerksam zu machen.

### **3.3.6 Einstellung der Lernenden zum korrektiven Feedback**

Neben lehrpersonen- und kontextbezogenen Faktoren scheint auch die Sichtweise der Schüler:innen die Wirksamkeit von korrektivem Feedback zu beeinflussen. In der Fachliteratur zum L2-Erwerb wird Einstellungen zum korrektiven Feedback allgemein eine motivationale Rolle und damit eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Allerdings ist die Kausalität und Wirkungsrichtung von Einstellungen und Lernergebnissen schwierig zu erfassen (Lasagabaster 2015). Kleppin (2012) bezeichnet eine positive Einstellung zu den eigenen Fehlern als grundlegende Voraussetzung, damit die Lernenden in Reparaturprozessen ihre Aufmerksamkeit auf die sprachliche Form lenken. Ähnliche Schlussfolgerungen für die Bedeutung affektiver Faktoren ziehen Morris und Tarone (2003) aus einer Studie zum Peer-feedback in Lerntandems von Universitätsstudierenden. Wenn die Studierenden das korrektive Feedback ihres Gegenübers als Versuch der Machtausübung oder Kritik wahrnahmen, schienen sie sich nicht mehr auf den formalen Gehalt des Feedbacks konzentrieren zu können und profitierten dementsprechend nicht davon. In gleicher Weise hält Schoormann (2012) aufgrund einer Fallstudie mit einem jugendlichen L2-Lerner fest, dass die lernerseitige Wahrnehmung einer Korrektur als Imagebedrohung dazu führen kann, dass der sprachliche Fokus des korrektiven Feedbacks der Aufmerksamkeit der Lernenden entgeht.

Havranek (2002) erhob die Einstellung zum korrektiven Feedback im Unterrichtsfach Englisch als Fremdsprache bei Lernenden der 7. Klasse sowie bei Studierenden. Sie setzte dazu einen standardisierten Fragebogen ein, der sich aus Fragen zur emotionalen Einstellung zu Korrekturen, zur subjektiv empfundenen Störung durch Korrekturen sowie zur Bedeutung, die Korrekturen beigemessen wird, zusammensetzte. Diese Daten wurden sodann mit ebenfalls erhobenen Lerneffekten aufgrund des korrektiven Feedbacks in Verbindung gebracht. Die Ergebnisse zeigten, dass Lernende, die durch Korrekturen nicht stark irritiert wurden, aber auch nicht ganz gelassen blieben und Korrekturen gleichzeitig für ziemlich oder sehr wichtig hielten, am meisten daraus lernen konnten. Hinzu kommt, dass auch zuhörende Peers signifikant mehr aus Korrekturen lernten, wenn sie diese für sehr wichtig hielten. Wer Korrekturen als sehr unangenehm empfand, konnte dagegen signifikant weniger aus dem erhaltenen korrektiven Feedback lernen.

Einen positiven Zusammenhang zwischen Einstellungen und Lernfortschritten wies auch die quasi experimentelle Entwicklungsstudie von Sheen (2007) vor. Bei 80 erwachsenen ESL-Studierenden einer Sprachschule in den USA wurde einerseits die Wirksamkeit von Recasts und metasprachlichen Korrekturen (Korrektur plus metasprachliche Informationen), andererseits der Zusammenhang zwischen der Einstellung der Lernenden zum korrektiven Feedback und der Wirksamkeit der beiden Feedback-Typen erhoben. Den grammatischen Fokus bildeten die Artikel im Englischen. Mittels eines standardisierten Fragebogens wurden korrekturbezogene Gefühle und Überzeugungen der Lernenden erhoben. Die Ergebnisse weisen einen signifikant höheren Lerngewinn (im unmittelbaren und verzögerten Posttest) für die Gruppe aus, die korrekatives Feedback in Form metasprachlicher Korrekturen erhalten hat. Die Lern-

fortschritte der Recast-Gruppe unterschieden sich dagegen nicht von denjenigen der Kontrollgruppe. Bei der Gruppe mit den metasprachlichen Korrekturen korrelierten die Ergebnisse im unmittelbaren Posttest positiv ( $r = 0.41$ ) mit den Einstellungen: Wer seine Gefühle und Überzeugungen zum korrektiven Feedback positiv eingeschätzt hatte, wies einen höheren Lerngewinn im nachfolgenden Sprachtest aus. Im Gegensatz dazu fand sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Recast-Gruppe und den Einstellungen. Sheen (2007) kommentierte diesen Befund dahingehend, dass eine Beziehung zwischen Einstellungen und Wirkung von korrektivem Feedback nur erwartet werden kann, wenn die Lernenden im Unterricht überhaupt merken, dass sie korrigiert würden. In der Recast-Gruppe war dies jedoch offensichtlich kaum der Fall.

Lyster, Saito und Sato (2013) nehmen in ihrem Forschungsreview ebenfalls auf die Sichtweise der Lernenden Bezug (berücksichtigt wurden Studien zu verschiedenen Altersgruppen). Sie berichten eine klare Tendenz der Lernenden, lieber korrekatives Feedback auf ihre Fehler zu erhalten, als dass diese ignoriert würden. Das Ausmass, mit dem die Lernenden korrekatives Feedback wünschen, übertrifft in der Regel das Ausmass, mit dem die Lehrpersonen korrekatives Feedback erteilen möchten (ebd.). Die Lehrpersonen scheinen einerseits zu befürchten, dass korrekatives Feedback den Gesprächsfluss behindern könnte, andererseits, dass dadurch «*language anxiety*» (Lyster, Saito und Sato 2013, 8) bei den Lernenden erzeugt würde. Das Autorenteam plädiert für eine stärkere Berücksichtigung schüler:innenseitiger Präferenzen bezogen auf korrekatives Feedback. Sie gehen davon aus, dass damit Diskrepanzen zwischen den schüler:innenseitigen Anliegen und diesbezüglichen Annahmen der Lehrpersonen entgegengewirkt und eine lernwirksamere Unterrichtspraxis erreicht werden könnte.

Unterschiedliche Einstellungen von Lehrpersonen und Lernenden weist auch die Metaanalyse von Li (2017, in Li & Vuono 2019, 99) aus, welche alle empirischen Studien zur Einstellung zum korrektiven Feedback zusammenführte. Die Synthese ergab, dass sich die Lernenden verschiedener Altersstufen mehrheitlich (89%) positiv zum korrektiven Feedback äussern, während sich die Lehrpersonen mit einer Befürwortung von 39% zurückhaltender zeigten.

### **3.3.7 Die Rolle der Peers**

Verschiedene Studien untersuchten einerseits die Gestaltung und die Wirkung von Peerfeedback, das in Tandems ohne Anwesenheit einer Lehrperson erteilt wird, andererseits die Wirkung von korrektivem Feedback auf die zuhörenden Peers im Klassenunterricht.

Die Studie von Sato und Ballinger (2012) mit Schülerinnen und Schülern eines Immersionsunterrichts (3. und 4. Klasse) in Kanada weist auf die hohe Relevanz einer kollaborativen Einstellung seitens der miteinander interagierenden Peers hin. Den Schülerinnen und Schülern, die entweder Französisch oder Englisch als Zweitsprache lernten, wurden vorab anhand von Rollenspielen und Diskussionen aufgezeigt, woran sie erkennen können, dass ihr Gegenüber sprachliche Unterstützung benötigt und wie sie einander korrekatives Feedback erteilen können. Für die darauffolgenden Ausführungen verschiedener kommunikativer Aktivitäten wurden feste Tandems gebildet, die sich jeweils aus einer Person mit Englisch als L1 und einer Person mit Französisch als L1 zusammensetzten. Jede Person war folglich für eine Sprache Expertin, während sie die andere Sprache als L2 lernte. Alle Gespräche wurden aufgenommen und quantitativ sowie qualitativ ausgewertet. Die Auswertungen zeigten, dass die verschiedenen Tandems in unterschiedlichem Ausmass kollaborierten. In einigen Tandems wurde zwar häufig korrekatives Peerfeedback angeboten, vom Gegenüber jedoch nicht als Unterstützung akzeptiert, sondern als störende Unterbrechung oder als unnötiger oder gar



falscher Hinweis taxiert. Das korrektive Peerfeedback konnte nur verwertet werden, wenn eine kollaborative Einstellung – die Forschenden sprechen von einem «*collaborative mindset*» (Sato & Ballinger 2012, 172) – vorhanden war. Ohne diese führte Peerfeedback immer wieder zu Konflikten und verpassten Lerngelegenheiten.

In ähnlicher Weise hebt McDonough (2004) die Bedeutung der Beliefs und Meinungen zum Peerfeedback von ESL-Studierenden hervor. Sie untersuchte die Wirkung von Peerfeedback während Aktivitäten in Tandems oder Kleingruppen im Englischunterricht an einer Universität in Thailand. Die Studierenden führten in selbst gewählten Gruppen verschiedene kommunikative Peeraktivitäten durch, die den gehäuftten Gebrauch bestimmter grammatischer Elemente erforderten. Alle Gespräche wurden aufgenommen. Über ein Pre- und Posttestdesign wurden die Lernfortschritte hinsichtlich der Zielformen gemessen. Die Audiodaten dokumentierten Peerfeedback in Form von Recasts, expliziten Korrekturen und Klärungsfragen. Allerdings führte das korrektive Peerfeedback nur selten (zu 21%) zu einem Uptake. In den meisten Fällen gingen die Studierenden nicht auf das korrektive Feedback der Peers ein, sondern konzentrierten sich weiter auf das Erreichen des kommunikativen Aufgabenziels. Aussagen im Rahmen eines Fragebogens zur persönlichen Einschätzung der Peeraktivitäten machten deutlich, dass die Studierenden Interaktionen mit Peers nicht als hilfreich für das Lernen grammatischer Formen erachteten. Diese negativen Einschätzungen kontrastierten mit den erhobenen Lerneffekten. Die Ergebnisse zeigten nämlich, dass Studierende, welche in viele Peerfeedback-Aktivitäten involviert waren, Lernfortschritte hinsichtlich der Zielformen machten. Wer nur wenig in Peerfeedback-Aktivitäten involviert war, zeigte dagegen kaum Fortschritte. Die McDonough (2004) schlussfolgert aus den Befunden, dass Lehrpersonen mit den Studierenden über ihre Haltung (*beliefs*) zum Sprachlernen diskutieren sollten. Sie vermutet, dass sich durch die Bewusstheit, wie Peeraktivitäten das Sprachlernen unterstützen können, vielleicht die Bereitschaft erhöhen liesse, das angebotene Peerfeedback stärker zu nutzen.

Ebenfalls eine positive Wirkung von Peerfeedback verzeichnete die Entwicklungsstudie von Sippel und Jackson (2015), die im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache an einer Universität in den USA durchgeführt wurde. Die Forscherinnen verglichen die Lernfortschritte von Studierenden, die von ihrer Klassenlehrperson während zwei Lektionen korrekatives Feedback bezüglich der Bildung des Perfekts bekamen, mit den Lernfortschritten von Studierenden, die sich gegenseitig in Kleingruppen korrekatives Feedback erteilten. Zusätzlich führte eine Kontrollgruppe die gleichen kommunikativen Aktivitäten ohne das Angebot von korrekativem Feedback aus. Den Studierenden der Peerfeedback-Gruppe wurde vorab gezeigt, wie sie sich mittels Prompts unterstützen können. Beide Feedbackgruppen zeigten signifikant grössere Lernfortschritte als die Kontrollgruppe. Während die beiden Gruppen hinsichtlich der Wahl des korrekten Hilfsverbs gleich gut abschnitten, erzielte die Peerfeedback-Gruppe hinsichtlich der Bildung des Partizips nachhaltigere Lernfortschritte, die Lehrpersonen-Gruppe verzeichnete bis zum Follow-up-Test eine grössere Abnahme der Lernfortschritte. Bemerkenswert ist dieses Ergebnis insbesondere, wenn berücksichtigt wird, dass in der Lehrpersonen-Gruppe auf die gleiche Anzahl Fehler etwa doppelt so viel korrekatives Feedback erteilt wurde wie in der Peerfeedback-Gruppe. Hinzu kommt, dass 20% des angebotenen Peerfeedbacks falsch war. Dafür fanden in der Peerfeedback-Gruppe mehr Diskussionen über sprachliche Formen statt, und es traten mehr selbstinitiierte Selbstkorrekturen auf. Die Forscherinnen erklären ihren Befund damit, dass die Studierenden in der Peerfeedback-Gruppe eine aktivere Rolle einnehmen konnten und mehr Sprech- und Übungsgelegenheiten

bekamen. Die Aufgabe, korrekatives Feedback zu erteilen, schien ihre Fähigkeit, sowohl ihre eigenen Sprachproduktionen als auch diejenigen ihrer Peers zu überwachen, zu schärfen.

Erst wenig erforscht ist die Frage, inwieweit am Unterricht teilnehmende Peers nicht an sie gerichtetes korrekatives Feedback wahrnehmen und davon profitieren. Ohta geht davon aus, dass Lernende korrekatives Feedback in der Zuhörendenrolle, *«when they are out of the spotlight or unencumbered by the need to produce an utterance»* (Ohta 2001, 177), unter Umständen sogar besser verarbeiten können, als wenn sie es selbst erhalten. In einer Studie zum Fremdsprachenunterricht Japanisch von erwachsenen Lernenden mit L1 Englisch wurden alle Teilnehmenden mit einem kleinen ansteckbaren Mikrofon ausgerüstet. Auf diese Weise konnte dokumentiert werden, wie mithörende Peers Korrekturen der Lehrperson leise für sich wiederholten. In den meisten Fällen wurden Korrekturen wiederholt, die von Relevanz für die Mithörenden waren, da ihnen dieselben Formen kurze Zeit vorher auch Mühe bereitet hatten. Ohta schloss aus solchen privaten Wiederholungen auf einen Nutzen von korrektivem Feedback für zuhörende Peers.

Die bereits erwähnte Studie von Havranek (2002) zum korrektiven Feedback im Unterrichtsfach Englisch als Fremdsprache mit deutschsprachigen Lernenden verschiedener Alters- und Leistungsstufen (10-jährige Schüler:innen bis Universitätsstudierende) bestätigt diese Vermutung. Für die mithörenden Peers konnten höhere Lerneffekte aufgrund des korrektiven Feedbacks verzeichnet werden als für die vom Feedback direkt betroffenen Lernenden. Während Letztere im folgenden Test in etwa 50% der Fälle die korrigierte Form korrekt verwendeten, gelang dies den zuhörenden Peers in etwa 60% der Fälle. Dabei profitierten beide Parteien am meisten vom korrektiven Feedback, wenn die Schüler:innen im Unterricht zur Selbstkorrektur aufgefordert worden waren und ihnen diese im Verlauf der Reparatursequenz gelungen war.

Desgleichen konnte Muranoi (2000) einen Lerngewinn im Unterricht Englisch als Zweitsprache für mithörende erwachsene Lernende mit L1 Japanisch empirisch nachweisen. Gemäss seinem Untersuchungsdesign führte die Lehrperson mit einzelnen Lernenden Rollenspiele vor der Klasse durch, während denen sie mittels Recasts oder Prompts auf auftretende Fehler reagierte. Ein Posttest zeigte, dass das korrektive Feedback, das jeweils an einzelne Lernende gerichtet wurde, bei der ganzen Klasse zu einem Lernfortschritt bezüglich der fokussierten Formen führte.

## 4 Korrektives Feedback in soziokulturellen Ansätzen

Nach der Diskussion des korrektiven Feedbacks im Rahmen kognitiv determinierter Ansätze soll nächstfolgend auf seine Bedeutung in der soziokulturellen Sichtweise von Lernen eingegangen werden.

### 4.1 Allgemeiner Hintergrund

Soziokulturelle Ansätze basieren auf den Theorien des russischen Entwicklungspsychologen Vygotskij. Sie beschreiben die geistige Entwicklung im Allgemeinen, werden jedoch zunehmend herangezogen, um die Entwicklung einer Zweitsprache anschaulich darzustellen (Lantolf 2014). Soziale Interaktionen werden in dieser Sichtweise nicht bloss als anregendes Unterstützungsangebot für die lerner:inneninterne Informationsverarbeitung gesehen, sondern als Ausgangspunkt für jedes höhere Lernen. Vygotskij skizziert den Lernprozess als Progression vom fremd- zum selbstgesteuerten Lernen. Wie jedes Lernen beginnt auch Sprachlernen in gemeinsam ausgeführten Handlungen. Neue Sprachformen werden zuerst interpersonal – d.h. in Ko-Konstruktion mit einer kompetenteren Person – gebildet. Im weiteren Verlauf der Entwicklung können die Lernenden zunehmend grössere Kontrolle übernehmen, und entsprechend werden die Unterstützungsangebote graduell abgebaut, bis die Formen von den Lernenden schliesslich internalisiert sind und intramental – ohne fremde Unterstützung – gebildet werden können (vgl. Vygotskij 1978). Anders formuliert ist die Fremdregulierung, d.h. die Hinweise und modellhaften Denktätigkeiten eines kompetenteren Gegenübers, in eine Selbstregulierung überführt worden. Sprachlicher Fortschritt zeigt sich entsprechend nicht nur in der zunehmenden Internalisierung einer Form, sondern auch in der Reduktion der erforderlichen Fremdregulierung (Lantolf 2014). Damit unterscheidet sich die soziokulturelle Konzipierung von Lernen von der kognitiv determinierten.

Um seine Sichtweise von Entwicklung verständlich zu machen, hat Vygotskij (1978) die Vorstellung einer individuellen Zone der nächsten Entwicklung (*zone of proximal development*, im Folgenden abgekürzt als ZPD) konzipiert. Diese konstituiert sich aus der Distanz zwischen dem aktuellen Entwicklungsstand, welcher sich auf bereits internalisierte, selbst-reguliert produzierbare Formen bezieht, und dem potenziell nächsten Entwicklungsstand, der sich aus den Aufgaben erschliessen lässt, die jemand mithilfe einer kompetenteren Person bewältigen kann. Diese zwei Entwicklungsstände bilden den Rahmen, innerhalb dessen Lernen stattfinden kann. Liegt eine Aufgabe ausserhalb der ZPD, ist nach Vygotskij (1978) jede Form von Unterweisung sinnlos. Entweder kann die Aufgabe bereits allein bewältigt werden, oder aber die Lernenden sind auch mit kompetenter Hilfe noch nicht zu ihrer Bewältigung fähig.

### 4.2 Korrekatives Feedback

Die Vorstellung einer ZPD hat Konsequenzen für die Unterstützung der Lernenden. Um ihnen das geeignete Mass an Hilfe zukommen zu lassen, müssen Lehrpersonen die Grenzen der individuellen ZPD der Schüler:innen eruieren. Fehler können dabei wichtige Hinweise geben. Spychiger nennt Fehler denn auch «Leitplanken im Ermessen der proximalen Zone und Indikatoren deren Grenzen» (Spychiger 2006, 6). An den Äusserungen der Schüler:innen und am Mass der benötigten Fremdregulierung kann die Lehrperson erkennen, wie weit sprachliche Formen bereits verinnerlicht sind und wo noch Defizite bestehen. Während einige L2-Lernende einen Fehler bereits nach einer offenen Aufforderung zur Selbstkorrektur selbst korrigieren können, benötigen andere dazu explizite Fremdkorrekturen. Wieder andere zeigen

sich noch nicht in der Lage, das korrektive Unterstützungsangebot überhaupt zu verarbeiten. Die fokussierte Form liegt dann offensichtlich noch nicht in ihrer Zone der nächsten Entwicklung.

Im Unterschied zur FoF-Forschung verfolgt die soziokulturelle Forschung im Bereich SLA nicht das Ziel, die Wirkung verschiedener Feedback-Typen empirisch miteinander zu vergleichen, um den wirkungsvollsten zu identifizieren. Vielmehr geht es darum, wie korrekatives Feedback mit Blick auf die ZPD der Schüler:innen möglichst adaptiv eingesetzt werden kann (Lantolf 2014). Dazu ist ein breites Spektrum an impliziten und expliziten Feedback-Typen erforderlich. Es gilt, den Lernenden gerade so viel Unterstützung wie unbedingt nötig anzubieten, damit sie möglichst viel zur Lösung beitragen und ihre Performanz zunehmend selbst kontrollieren können (Lantolf 2014). In der soziokulturellen Sichtweise von L2-Lernen manifestiert sich damit die Notwendigkeit von Feedbackstrategien, die über den Einsatz von Recasts hinausgehen.

### **Dynamic assessment**

Eine besondere pädagogische Instanziierung hat diese Sichtweise im Dynamic Assessment erfahren (Aljaafreh & Lantolf 1994; Lantolf & Poehner 2011). In diesem Förderkonzept verschmelzen Unterrichten und Diagnostizieren. Es geht darum, interagierend «das Potenzial zur Weiterentwicklung der Kompetenzen auszuloten und die entsprechenden Informationen für die nächsten Lehr-Lern-Schritte nutzbar zu machen» (Grotjahn & Kleppin 2017, 255). Die Diagnose des Potenzials basiert dabei auf einer Gradierung des Feedbacks auf einer Skala von implizit zu explizit (Grotjahn & Kleppin 2017). Ausgehend von stark impliziten Feedbackzügen wird in der Interaktion fortlaufend diagnostiziert, wie viel Unterstützung eine Schülerin oder ein Schüler im Moment benötigt, um weiterzukommen. Beim Auftreten eines Fehlers weist die Lehrperson jeweils in einem ersten Schritt durch einen stark impliziten Prompt – beispielsweise durch eine kurze kommunikative Pause – auf das Vorhandensein eines Problems hin. Je nach Reaktion seitens der Schüler:innen folgen weitere Feedbackzüge, die ihre korrektive Funktion zunehmend deutlicher offenlegen und konkretere Unterstützung zur Verfügung stellen. Das Zusammenspiel von Unterstützungsangebot und schüler:innen-seitigen Korrekturversuchen wird so lange weitergeführt, bis die gesuchte Form schliesslich von den Lernenden oder aber von der Lehrperson gebildet wird (Lantolf & Poehner 2011). Der Aushandlungsprozess ermöglicht es, präzise festzustellen, inwieweit eine Schülerin oder ein Schüler die Kontrolle über ein bestimmtes sprachliches Element bereits erlangt hat. Die Anwendung des Dynamic Assessment stellt hohe Anforderungen an die Lehrpersonen. Sie müssen einerseits über eine breite, fein abgestimmte Palette an Feedback-Typen – insbesondere im Bereich der Prompts – verfügen und diese routiniert handhaben, andererseits benötigen sie schnell abrufbare diagnostische Fähigkeiten.

## **5 Reparaturen in der Konversationsanalyse**

### **5.1 Allgemeiner Hintergrund**

Konversationsanalytische Ansätze basieren auf der soziokulturellen Sicht von Lernen als Partizipation. Die Konversationsanalyse wurde in den 1960er-Jahren von Harvey Sacks begründet (Deppermann 2017). Als Schüler des Soziologen Goffman interessierte sich Sacks für die Untersuchung sozialer Interaktionen, knüpfte später jedoch an die Ethnomethodologie Garfinkels an, die sich damit befasste, wie Gesellschaftsmitglieder handelnd soziale Ordnung herstellen und soziale Handlungen verstehen (ebd.). Mit der ethnomethodologischen Konversationsanalyse hat Sacks eine Untersuchungssystematik entwickelt, mit der sich rekonstruieren lässt, wie Menschen im Gespräch Zug um Zug kommunikative Aufgaben bewältigen, indem sie wechselseitig ihr Handeln interpretieren und koordinieren. Der «rekonstruktive Anspruch» (Heller & Morek 2018, 222) bedeutet dabei, dass die Innensicht der Gesprächsteilnehmenden selbst herausgearbeitet werden soll und keine externen Kategorisierungen und Deutungen der Forschenden Geltung bekommen. Die Konversationsanalyse arbeitet somit strikt empirisch und beschränkt sich auf tatsächlich Beobachtbares (ebd.). Sie stellt ein mikroanalytisches Verfahren dar und betrachtet Gespräche «wie durch ein Mikroskop und zoomt im Analyseprozess ganz nah an Details des Miteinander-Sprechens heran» (Heller & Morek 2018, 222). Im Methodenkapitel wird unter 9.1.3 ausführlicher auf die konkrete konversationsanalytische Verfahrensweise eingegangen.

### **Konversationsanalyse im Bereich Second Language Acquisition (SLA)**

Firth und Wagner (1997) haben mit einem grundlegenden Artikel für eine Neukalibrierung der kognitiv determinierten Forschungsausrichtung im Bereich SLA plädiert. Sie forderten eine erhöhte Berücksichtigung kontextueller und sozialer Dimensionen des L2-Sprachgebrauchs und stellten jede ontologische Trennung von Sprachentwicklung und Sprachgebrauch radikal infrage. Die beiden Autoren traten dafür ein, in Forschungsarbeiten – neben der vorherrschenden etischen – vermehrt eine emische, d.h. für die Teilnehmenden relevante, Perspektive einzunehmen und neben der geläufigen Praxis des Codierens und Quantifizierens von Daten detailliert zu untersuchen, wie die sprachlichen Ressourcen der Gesprächsteilnehmenden durch die organisatorischen Zwänge der Interaktion mobilisiert und beeinflusst werden. Nach der Veröffentlichung hat ein Paradigmenwechsel eingesetzt. Unter dem Begriff Conversation Analysis for Second Language Acquisition haben konversationsanalytische Arbeiten massgebende Beiträge für das Verständnis des Zweitspracherwerbs aus emischer Perspektive geleistet und Erklärungen für bisher ungelöste Kontroversen in der kognitiv determinierten Zweitspracherwerbsforschung zur Verfügung gestellt (Schwab 2009).

### **5.2 Reparaturen**

Reparaturen gehören zu den grundlegenden Mechanismen der Gesprächsorganisation und stellen einen zentralen Untersuchungsgegenstand der Konversationsanalyse dar (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977). Während in der FoF-basierten Forschung mehrheitlich die Häufigkeiten von Fehlern, korrektivem Feedback und Uptake erhoben und miteinander in Beziehung gesetzt werden, will die konversationsanalytische Forschung herausarbeiten, wie Reparaturen von den Lernenden wahrgenommen werden, woran die Interagierenden ihre Folgehandlung ausrichten und wie Intersubjektivität hergestellt wird (ebd.). Mikroskopische Sequenzanalysen liessen rekonstruieren, wie Reparaturen die Gesprächsentwicklung für einen kurzen Moment unterbrechen und eine Nebensequenz für die Bearbeitung des aufgetretenen

Problems einschalten (Jefferson 1987). Nach Abschluss der Reparatur wird die Gesprächsentwicklung fortgesetzt, wie Abb. 3 darstellt.

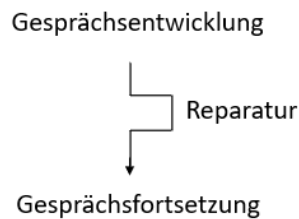


Abb. 3: Reparatur als Unterbrechung der Gesprächsentwicklung

Die Initiierung der Reparatur findet in Alltagsgesprächen überwiegend unmittelbar auf die Trouble Source folgenden Turn statt (Jefferson 1987). Dabei kann beobachtet werden, dass die Reparaturinitiierung oft einen kurzen Moment zurückgehalten wird, um der Produzentin bzw. dem Produzenten der Trouble Source die Chance zu geben, die Reparatur selbst zu initiieren.

Verschiedene konversationsanalytische Studien befassten sich mit Reparaturen im L2-Unterricht (z.B. Kasper 1985; Seedhouse 2004; Schwab 2009; Fasel Lauzon & Pekarek Doehler 2013; Harren 2013 – alle Studien mit jugendlichen L2-Lernenden). In diesem Kontext sind Reparaturen spezifischer organisiert als in Alltagsgesprächen. Hier werden Reparaturinitiierungen auch überlappend eingebracht (Seedhouse 2004). Während sich in Alltagsgesprächen eine überwiegende Präferenz für (selbstinitiierte und fremdinitiierte) Selbstkorrekturen beobachten lässt und fremdinitiierte Fremdkorrekturen nach Möglichkeit vermieden werden (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977), treten fremdinitiierte Fremdkorrekturen im L2-Unterricht häufig auf und erfahren in diesem Kontext hohe Akzeptanz (Kasper 1985; Seedhouse 2004). Kasper (1985) führt dies in erster Linie auf die ungleiche Verteilung von Wissen und die institutionsgebundene regulierende Funktion der Lehrpersonen zurück. Die Forscherin beschreibt ein weiteres Spezifikum des schulischen Unterrichts. Basierend auf Analysen zum Unterricht in Englisch als Fremdsprache an einem dänischen Gymnasium hat sie festgestellt, dass die Lehrpersonen nach ihrer Initiierung die Reparaturdurchführung manchmal an bisher nicht beteiligte Schüler:innen delegiert haben. Kasper spricht hierbei von *«delegated repair»* (Kasper 1985, 207). Die Ratifizierung der Korrektur blieb dabei jedoch stets der Lehrperson vorbehalten. Auch dieses Prinzip widerspiegelt nach Kasper die Rolle der Lehrperson als *«a regulating authority»* (Kasper 1985, 203). Die Autorin schreibt Peer-Reparaturen die Funktion zu, die aktive Teilnahme anderer Schüler:innen am Austausch über sprachliche Formen sicherzustellen.

### 5.2.1 Selbstkorrekturen

Die häufigste Art und Weise, in Alltagsgesprächen auf eine Trouble Source des Gegenübers zu reagieren, sind offene, unspezifische Reparaturinitiierungen wie *«Sorry?»* oder *«Hm?»* (Kitzinger 2013). Dadurch wird dem Gegenüber die Gelegenheit zugestanden, selbst einen Reparaturvorschlag einzubringen. Solche Reparaturinitiierungen variieren hinsichtlich ihrer Fokussiertheit auf die Trouble Source. Kitzinger (2013, 249) schlägt vier Gruppen auf einem Kontinuum von schwachen bis hin zu stark fokussierten Initiierungen vor.

- Offene Formen<sup>7</sup> (*open class*) wie *«Sorry?»*, *«What?»*, *«Huh?»*, die auf kein konkretes

<sup>7</sup> Entsprechen der Prompt-Kategorie «Klärungsfrage» aus der FoF-Literatur

- Element Bezug nehmen.
- Spezifische Fragewörter<sup>8</sup> wie «*Who?*», «*When?*», die sich auf die Kategorie (Zeitangabe, Person, Objekt u.a.) der Trouble Source beziehen.
  - (Partielle) Wiederholung<sup>9</sup> des Turns, der die Trouble Source enthält. Damit wird angezeigt, dass man den Wortlaut zwar wiederholen kann, ihn jedoch nicht versteht oder ihn als anderweitig problematisch erachtet.
  - Wiederholung der Trouble Source in anderen Worten<sup>10</sup>, um ein mögliches Verständnis (*candidate understanding*) zu überprüfen. Diese letzte Form lässt keine Selbstkorrektur zu, sondern lediglich die Chance, eine mögliche Korrektur anzunehmen oder abzulehnen. Oft sind solche verständnissichernden Rückfragen von Ausdrücken wie «Meinst du ...?» begleitet.

Werden mehrere Reparaturinitiiierungen hintereinander eingebracht, ist die zweite Initiierungen in der Regel stärker fokussiert (ebd.). Kitzinger (2013) führt weiter aus, dass sich die Reaktion des Gegenübers dem Format der Reparaturinitiiierung anpasst. Auf *open class*-Initiierungen wird mit einer (modifizierten) Wiederholung der eigenen Aussage reagiert, auf spezifische Fragewörter mit einer (modifizierten) Wiederholung der relevanten Kategorie und auf die Wiederholung in Form einer verständnissichernden Rückfrage mit einer Bestätigung oder Ablehnung.

Neben den bereits aufgeführten Formen, wie in Alltagsgesprächen Selbstkorrekturen initiiert werden, beschreibt Kasper für den L2-Unterricht eine didaktisiertere Art und Weise. So regen Lehrpersonen die Schüler:innen durch Hinweisgeben («*cuing*», Kasper 1985, 205) zu Selbstkorrekturen an, beispielsweise indem das Element unmittelbar vor der Trouble Source wiederholt wird<sup>11</sup>. Kitzinger (2013) weist zudem auf nonverbale Reparaturinitiiierungen durch Gesten in pädagogischen Kontexten hin.

Kasper (1985) macht auf eine Doppeldeutigkeit des Lehrpersonenhandelns aufmerksam. Lehrpersonen reagieren auf die gleiche Art und Weise (z.B. mit «Was?») auf eigene Rezeptionsprobleme – beispielsweise ein Hörproblem bedingt durch Lärm im Klassenzimmer – und auf Produktionsprobleme seitens der Schüler:innen. Damit nimmt das gleiche Reparaturmuster zwei verschiedene Funktionen ein. Während die Reparatur einer produktiven Trouble Source die Veränderung der ursprünglichen Äußerung verlangt, erfordert die Reparatur einer rezeptiven Trouble Source dagegen die Wiederholung der ursprünglichen Äußerung in einer besser wahrnehmbaren Art und Weise, aber ohne die sprachliche Form und oder den Inhalt zu verändern.

### 5.2.2 Fremdkorrekturen

Fremdinitiierte Fremdkorrekturen charakterisieren sich durch eine prototypische Abfolge (Jefferson 1987, 89):

1. Eine Person produziert eine Trouble Source (X).
2. Eine andere Person produziert eine Alternative (Y).
3. Die erste Person produziert die Alternative (Y).

<sup>8</sup> Entsprechen der Prompt-Kategorie «Klärungsfrage» aus der FoF-Literatur

<sup>9</sup> Entsprechen der Prompt-Kategorie «Wiederholung» aus der FoF-Literatur

<sup>10</sup> Entsprechen dem Feedback-Typ «integrierter Recast»

<sup>11</sup> Dies entspricht der Prompt-Kategorie «Elizitierung» aus der FoF-Forschung.

Wird in einem Gespräch eine Korrektur angeboten, nimmt die Person, welche die Trouble Source verursacht hat, im Folgeturn in der Regel auf die Korrektur Bezug – und nicht auf die laufende Gesprächshandlung. Durch die Wiederholung der Korrektur zeigt sie an, dass sie die neue Information zur Kenntnis genommen hat. Die Abfolge X–Y–Y konstituiert das Handlungsmuster einer fremdinitiierten Fremdkorrektur. Wird eine angebotene Korrektur von der Person, welche die Trouble Source verursacht hat, zurückgewiesen, lässt sich alternativ die Abfolge X–Y–X beobachten (ebd.).

Abweichend dazu kommt es vor, dass Korrekturen in eine andere kommunikative Handlung integriert werden und dadurch an der Gesprächsoberfläche nicht in Erscheinung treten. In diesen Fällen wird durch die Reparaturinitiierung keine Nebensequenz eingeschaltet. Solche «*embedded corrections*» (Jefferson 1987, 95) oder «*embedded recasts*» (Fasel Lauzon & Pekarek Doehler 2013, 332) unterbrechen den Gesprächsverlauf nicht, und die Interagierenden nehmen in ihren Beiträgen nicht auf die Korrektur Bezug: «*Correction occurs, but is not what is being done interactionally*» (Jefferson 1987, 95). Durch die Einbettung einer Korrektur wird ihr interaktiv kein Gewicht gegeben, sie wird nebenbei – «*en passant*» (Kasper 1985, 213) – ausgeführt. Fasel Lauzon und Pekarek Doehler (2013) identifizierten im Unterricht für Französisch als Fremdsprache an einem Gymnasium in der Deutschschweiz drei Sprachhandlungen, in welche Korrekturen regelmässig integriert wurden. In der folgenden Aufzählung werden sie mit Beispielen aus der vorliegenden Arbeit konkretisiert.<sup>12</sup>

- Verständnissichernde Rückfragen (*check for confirmation*)
  - 002 AM: das war h\ hinter der SCHIRM.
  - 003 LP: hinter dem SCHIRM?
- Erkenntnisdarlegungen, die von Erkenntnisprozessmarkern (*change-of-state tokens*) begleitet werden.
  - 002 VE: =und da gibt\_s (.) viele <<betont> STURme;>
  - 003 LP: ah <<nickend> es gibt> viele STÜRme;
- Ratifizierungen bzw. Evaluierungen des vorangegangenen Turns, die von Bestätigungs-Token wie «*ouais*», «*tout à fait*», «*d'accord*» begleitet werden.
  - 002 AM: ein grosse <<mit Händen formend> GLOcke;>
  - 003 LP: ja: geNAU;
  - 004 eine grosse GLOcke;

Anhand konversationsanalytischer Micro-Analysen haben Fasel Lauzon und Pekarek Doehler (2013) aufgezeigt, dass solche Lehrpersonenhandlungen, die aufgrund des in der FoF-Forschung etablierten Kategoriensystems von Lyster und Ranta (1997) als Recast kategorisiert werden, von den Lernenden nicht als Korrektur einer sprachlichen Form erkannt wurden. Integrierte Recasts führten in der Regel nicht zu einer gemeinsamen Formfokussierung von Lehrperson und Schüler:innen.

Weiter heben Fasel Lauzon und Pekarek Doehler (2013) sowie andere Forschende (Kurahila 2001; Schegloff et al. 2002) die besondere Problematik von Korrekturen hervor, die in eine Evaluation in dritter Position nach einer Frage-Antwort-Sequenz integriert werden. In der 3. Position treten häufig Wiederholungen der Schüler:innen-Antworten auf – mit und ohne Korrekturen. Durch die Übernahme der gleichen sequenziellen Position wird eine korrektive Wiederholung als kommunikative Wiederholung getarnt. «*[...] 'third turns' comprising corrections are not oriented to by the participants as doing correction*» (Fasel Lauzon &

<sup>12</sup> Alle Transkriptionen nach GAT 2, vgl. Anhang 1.



Pekarek Doehler 2013, 339). In vielen Fällen bestätigten die Schüler:innen die lehrpersonen-seitige Wiederholung kurz und setzten das Gespräch dann fort. Die Reichweite solcher Bestätigungen ist obskur. Kurhila (2001) merkt jedoch an, dass aus dem Fehlen einer sichtbaren Reaktion auf eine Korrektur nicht mit Sicherheit geschlossen werden kann, dass die L2-Lernenden sie nicht wahrgenommen haben. Werden Korrekturen jedoch an Stellen eingebracht, an denen Wiederholungen des Vorgängerturns nicht üblich sind (beispielsweise den Turn unterbrechend), wird ihr korrektiver Charakter in der Regel erkannt und die Korrektur wiederholt (ebd.).

### **Problematisierung der Kategorie «Recast»**

In der FoF-Forschung wird in der Regel nicht differenziert, ob eine Korrektur isoliert eingebracht oder in eine andere Sprachhandlung integriert wurde. Beide Varianten werden als Recast kategorisiert. Seedhouse (2004) und Fasel Lauzon und Pekarek Doehler (2013) nehmen aufgrund ihrer Unterrichtsanalysen kritisch zur Kategorie Recast Stellung. Sie beanstanden, dass in der FoF-Forschung im Rahmen quantitativer Datenanalysen oftmals zu wenig berücksichtigt wird, ob die Schüler:innen in sogenannten FoF-Episoden tatsächlich auf die problematische Form fokussieren: «*Whose focus is it? Is it the researcher's etic focus, the etic focus of the teacher's task-as-workplan, or the learner's emic focus?*» (Seedhouse 2004, 249). Die Forschenden postulieren, dass längst nicht alle Lehrpersonenhandlungen, die aus einer etischen Perspektive Korrekturen zu sein scheinen, von der Lehrperson primär als Korrektur geplant und von den Lernenden als solche wahrgenommen werden. Aufgründessen kritisieren sie, dass in der FoF-Forschung unterschiedliche Phänomene unter dem Begriff «Recast» homogenisiert werden. Damit schliessen sie sich Lyster (1998) an, der ebenfalls darauf hingewiesen hat, dass nicht alle als korrektives Feedback codierten Lehrpersonenhandlungen tatsächlich eine korrektive Funktion ausüben (vgl. 3.3.2).

### **5.2.3 Kontextfaktoren**

Kasper (1985) und Seedhouse (2004) haben für verschiedene L2-Unterrichtskontexte spezifische Reparaturmuster herausgearbeitet. Je nach Kontext unterscheiden sich die Explizitheit und die Konsequenz, mit der Reparaturen realisiert werden. In *form and accuracy*-Kontexten – zu vergleichen mit einem traditionellen Grammatikunterricht mit dem Schwerpunkt auf der korrekten Produktion bestimmter grammatischer Formen – werden sprachformale Fehler konsequent korrigiert. Die Erwartungshaltung der Lehrpersonen kann dabei so weit gehen, dass die Lehrpersonen auch von grundsätzlich korrekten Äusserungen eine Korrektur einfordern, wenn die verwendete Struktur nicht exakt der erwarteten Zielform entspricht. In *meaning and fluency*-Kontexten dagegen werden falsche Formen oft ignoriert. Kasper (1985) merkt an, dass inhaltsbezogene Unterrichtsphasen in vielen Aspekten Alltagsgesprächen gleichen und sich diese Ähnlichkeit im Einsatz von Reparaturen manifestiert. Der emischen Logik dieses Kontexts entsprechend werden primär Reparaturen initiiert, um die Bedeutung einer Mitteilung zu klären oder um die inhaltlichen Fakten einer Aussage sicherzustellen. Die Behandlung solcher organisatorischen Probleme (*procedural problems*), die den weiteren Verlauf des Gesprächs oder der Lektion behindern könnten, wird meist mit einem deutlichen «no» initiiert und in der Folge von der Lehrperson in aller Deutlichkeit korrigiert. Seedhouse' (2004) Daten dokumentieren, dass Lehrpersonen auf sprachformale Probleme auf andere Art und Weise reagieren. Sie tendieren dazu, direkte, offenkundig negative Beurteilungen einer sprachlich falschen Antwort zu vermeiden und setzen hierfür eine grosse Bandbreite an Strategien ein (bspw. «*embedded corrections*» und Klärungsfragen). Lehrpersonen scheinen

davon auszugehen, dass negative Evaluationen in *meaning and fluency*-Kontexten die Schüler:innen verletzen und demotivieren könnten. Gerade durch ihr Vermeidungsverhalten markieren Lehrpersonen Schwierigkeiten mit sprachlichen Formen jedoch als etwas Negatives und eine Korrektur als «*heavily dispreferred sequence*» (Seedhouse 2004, 175). Bezogen auf inhaltsbezogene Unterrichtsphasen konkludiert der Forscher: «*Teachers are avoiding direct and overt negative evaluation of learners' linguistic errors with the best intentions in the world, namely, to avoid embarrassing and demotivating them. However, in doing so, they are interactionally marking linguistic errors as embarrassing and problematic*» (Seedhouse 2004, 175).

## 6 Allgemeinpädagogisch-didaktische Rahmung

Nach der Darstellung zugrunde liegender spracherwerbstheoretischer Ansätze wird korrekatives Feedback abschliessend in einem allgemein pädagogisch-didaktischen Rahmen verortet. Zunächst wird es mit fachübergreifenden und fachspezifischen Qualitätsmerkmalen aus der empirischen Unterrichtsforschung in Verbindung gesetzt. Ein fachübergreifendes Qualitätsmerkmal stellt die positive Fehlerkultur dar. Dieses Konzept, das wegleitend für die vorliegende Arbeit war, wird im Anschluss ausführlicher vorgestellt.

### 6.1 Qualitätsmerkmale von Unterricht

In den letzten Jahrzehnten identifizierte die empirische Unterrichtsforschung meist fachgeneralisierende Qualitätsmerkmale, die zu zahlreichen allgemeindidaktischen Beschreibungen guten Unterrichts führten (Reusser & Pauli 2021). Unterrichtsqualität wird dabei vornehmlich über die Effektivität von Unterricht bestimmt, d.h. Unterricht wird als qualitativ voll bezeichnet, wenn er erwünschte Entwicklungen bei Schülerinnen und Schülern (z.B. Leistungszuwachs) wahrscheinlich macht (Praetorius et al. 2020). Ein DaZ-Unterricht kann demnach dann als qualitativ voll bezeichnet werden, wenn er zur sprachlichen Weiterentwicklung der Schüler:innen beiträgt. Reusser und Pauli (2021) weisen auf die Notwendigkeit hin, Qualitätsmerkmale sowohl fachübergreifend (generisch) als auch fachspezifisch zu konzipieren und zu berücksichtigen. Die DESI-Studie (Klieme et al. 2006), die den erhobenen Leistungszuwachs in Deutsch und Englisch auf der Sekundarstufe (9. Klasse) mit Unterrichtsmerkmalen basierend auf Schüler:innen- und Lehrpersonenbefragungen sowie zwei video-grafierten Englisch-Lektionen in Verbindung setzte, identifizierte für den Englisch-als-Fremdsprache-Unterricht verschiedene fachspezifische Qualitätsmerkmale. Davon sind für die vorliegende Arbeit die folgenden von besonderem Interesse: die gleichermassen hohe Wertigkeit von Korrektheit (bezogen auf Aussprache und Grammatik) und von Flüssigkeit beim Sprachgebrauch, das Einfordern von Selbstkorrekturen und die Inszenierung längerer Lehrperson-Schüler:innen-Dialogen (ebd.). Erfolgreicher Fremdsprachenunterricht kennzeichnet sich folglich einerseits durch das Setzen hoher Ansprüche seitens der Lehrpersonen in Bezug auf formal korrekten und gleichzeitig flüssigen Sprachgebrauch und andererseits durch eine aktive, gehaltvolle Beteiligung der Schüler:innen an Reparaturprozessen sowie in Unterrichtsgesprächen.

In verschiedenen neueren Studien zur Qualität des Deutschunterrichts stand die Qualitätsdimension «kognitive Aktivierung» im Mittelpunkt (Stahns 2021). Dieser Begriff basiert auf der Vorstellung von Lernen als einem von kognitiver Eigenaktivität der Lernenden gekennzeichneten Konstruktionsprozess, in dem auf Grundlage bereichsspezifischen Vorwissens Wissensstrukturen aus- und umgebaut werden (Reusser 2016, 41f, in Stahns, 66). Durch kognitiv aktivierenden Unterricht können Schüler:innen zur tiefgehenden Verarbeitung von Lerninhalten angeregt werden, die über Formen der «mechanischen Wiederholung» (Helmke 2017, 205) hinausgeht. Praetorius et al. (2020, 18) beschreiben die folgenden fachübergreifenden Merkmale für kognitiv aktivierenden Unterricht: Auswahl und Einsatz fachlich gehaltvoller und auf das kognitive Niveau der Schüler:innen abgestimmter Aufgaben, Unterstützung der kognitiven Aktivität der Schüler:innen und Unterstützung des metakognitiven Lernens der Schüler:innen anhand kognitiv aktivierender Aufgaben. Diese generischen Merkmale erfahren in den verschiedenen Fächern fachbezogene Operationalisierungen, die mit fachspezifischen Indikatoren erfasst werden. Aus der vorliegenden DaZ-didaktischen Diskussion lässt sich die folgende fachbezogene Operationalisierung für einen kognitiv

aktivierenden DaZ-Unterricht ableiten: Der Einsatz von Feedback-Typen, die sich durch einen hohen Anforderungsgehalt auszeichnen, eine kognitiv aktivierende Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand Sprache sowie kognitive Eigenaktivität der Lernenden initiieren und den Aufbau metasprachlichen Wissens ermöglichen.

## **6.2 Das Konzept der positiven Fehlerkultur**

Der erziehungswissenschaftliche Diskurs zum Umgang mit Fehlern ist geprägt von den Arbeiten Oser und Team. Ihre Theorie des «Negativen Wissens» (Oser, Hascher & Spychiger 1999, 17) geht davon aus, dass durch das Wissen, was falsch ist, die Erkenntnis des Richtigen gefestigt wird. Fehlermachen wird als integraler Bestandteil des Lernens konzipiert, der den Lernenden nicht erspart werden kann: «Man kann auf das Falsche nicht verzichten, will man das Richtige richtig erkennen» (Oser & Spychiger 2005, 13). Fehler bieten Lehrpersonen «Fenster auf den Lernprozess» (Spychiger 2003, 31). Werden Fehler mit einem diagnostischen Gewinn analysiert und auf ermutigende, unterstützende Art und Weise zurückgemeldet, können sie das Lernen voranbringen. Oser und Spychiger (2005) propagieren einen subtilen Umgang mit Fehlern. Darunter verstehen sie – immer auf dem Hintergrund eines Vertrauensverhältnisses zwischen den Interagierenden – eine lernorientierte Hinwendung zum Fehler und zur Person, die den Fehler gemacht hat, sowie die Gewährleistung, die gleiche Situation wiederholen zu können, um Sicherheit im Umgang mit dem Falschen zu erlangen. Dieses Prinzip der Offenheit gegenüber Fehlern in Lernprozessen und deren Nutzung für den Aufbau von Wissen und Können wird als Fehlerkultur in der Schule bezeichnet (Spychiger 2006). Die Stärke dieses Konzepts liegt in der gleichwertigen Berücksichtigung kognitiver und emotionaler Aspekte. Zwei Grunddimensionen beschreiben die Fehlerkultur: das Ausmass an Lernorientierung und das Ausmass an positivem Lernklima in den einzelnen Fehlersituationen. Neben dem fachlichen braucht es nämlich immer auch ein emotionales Durcharbeiten der Fehler. Eine positive Fehlerkultur zeichnet sich demnach durch eine angemessene Klärung der Fehler aus, eingebettet in ein ermutigendes, angenehmes Klima. Dabei ist die klimatische Dimension der Lernorientierung in der Regel vorgeordnet, sie ist die Voraussetzung, um aus Fehlern lernen zu können. Eine zentrale Rolle für die emotionale und damit die klimatische Dimension nimmt die nonverbale Kommunikation ein. Nonverbale Elemente wie Gesten und Mimik, aber auch paraverbale Elemente wie Lautstärke senden starke Signale aus. Büeler (2000) hat in einer videobasierten Interventionsstudie in der Primarschule die Mikroprozesse des Interaktionsgeschehens zwischen Lehrpersonen und Lernenden nach Auftreten eines Fehlers untersucht. Er konnte zeigen, dass sich die Schüler:innen nach fehlerfreundlichem nonverbalem Lehrpersonenverhalten (z.B. Lächeln) nach einer Fehlersituation in kürzerer Zeit wieder meldeten. Nach hinderndem Lehrpersonenverhalten (z.B. verschränkte Arme, demonstrierte Ungeduld) dagegen zogen sich die Schüler:innen teilweise zurück und nahmen für einige Zeit nicht mehr am Unterricht teil. Oser und Team betonen jedoch, dass das Klima keinesfalls in einer «kitschigen Art» (Oser & Spychiger 2005, 168) immer positiv sein muss: «Wirkliches Lernen macht im Prozess selber noch nicht «Spas», weil es uns zur Veränderung zwingt, erreichte Veränderung aber das fachliche und soziale Selbstgefühl stärkt» (Oser & Spychiger 2005, 17). Ein positives Lernklima ermöglicht es, die mühsame Auseinandersetzung mit dem Falschen und die Spannungen des Ärgers oder der Scham über einen Fehler aufzufangen, sodass daraus ein Antrieb für neues Versuchen werden kann (ebd.).

Fehlermachen ist vielfach von Emotionen<sup>13</sup> wie Ärger, Scham, Schuld und Angst begleitet. Oser und Spychiger weisen im Besonderen auf die enge Verstrickung von Fehlern und Scham hin. Die Wirkungsweise emotionaler Faktoren auf das Lernen lässt sich nur begrenzt exakt bestimmen (Hascher & Edlinger 2009). Viele Untersuchungen bestätigen die Alltagsvermutung, dass sich positive Emotionen günstig auf das Lernen auswirken. Allerdings finden sich mit Blick auf das Leistungsniveau auch Anzeichen für negative Auswirkungen von positiven Emotionen. Diese können nämlich dazu führen, dass man sich nicht intensiv genug mit dem Lerngegenstand auseinandersetzt (ebd.). Starke negative Emotionen dagegen lenken die Aufmerksamkeit von der anstehenden Aufgabe weg und können sich dadurch als leistungsbeeinträchtigend erweisen (ebd.). In diese Richtung weist ein Befund von Spychiger, Kuster und Oser (2006). Im Rahmen der Untersuchung der Fehlerkultur an Schweizer Schulen (4. bis 9. Klasse) wurden u.a. die Einstellungen der Schüler:innen zum Fehlermachen erhoben. Es fand sich ein überraschendes Ergebnis im Bereich der negativen Emotionen wie Angst oder Scham: Ein mittleres Ausprägungsniveau negativer Emotionen korrelierte mit guter Fehlerkultur, eine besonders niedrige ebenso wie eine besonders hohe Ausprägung dagegen mit niedriger Fehlerkultur (Spychiger, Kuster & Oser 2006). Dieses Ergebnis wurde dahingehend interpretiert, dass die Abwesenheit negativer Emotionen auf Gleichgültigkeit und mangelnde Aufmerksamkeit gegenüber Fehlern und potenziellem Lernen daraus verweist. Hohe Ausprägungen negativer Emotionen dagegen werden mit Einschüchterung und Blockierung verbunden. Offenbar unterstützt ein gewisses Mass an Ärger, Angst und Scham die Hinwendung zum Fehler und fördert die Sorgfalt und Anstrengung zur richtigen Lösung. Oser und Spychiger sprechen in diesem Zusammenhang von positiven oder produktiven «Beschämern» (Oser & Spychiger 2005, 74) und stellen sie negativen oder destruktiven Beschämern gegenüber, die den Aufbau negativen Wissens blockieren.

In schulischen Lehr-Lern-Situationen ist das Fehlermachen konstitutiv (Oser 2015). Um mit Fehlern im Unterricht sinnvoll und konstruktiv umgehen zu können, sind spezifische Kompetenzen erforderlich: «Am Umgang mit Fehlern kristallisiert sich pädagogisch-didaktisches Wissen und Können und tritt da als Handlung in Effekt» (Spychiger 2006, 8). Die Notwendigkeit der Implementierung und Thematisierung positiver Fehlerkultur in Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen wird offenkundig. Seifried et al. (2015) plädieren für Trainingsprogramme, die den Aufbau professioneller Fehlerkompetenz bei angehenden Lehrpersonen fördern. Unter Fehlerkompetenz verstehen sie das Wissen über domänenspezifische Fehler, die Fähigkeit zur Diagnose und lernförderlichen Nutzung solcher Fehler sowie lehrpersonenseitige Einstellungen zur Lernwirksamkeit von Fehlern (ebd.).

---

<sup>13</sup> Oser und Spychiger (2005) weisen darauf hin, dass diese Emotionen immer auch kognitive Komponenten enthalten.

## 7 Zwischenbilanz und Skizzierung von Forschungslücken

Beim Lernen einer Zweitsprache nimmt die Aufmerksamkeit auf die sprachliche Form eine zentrale Bedeutung ein. Kognitiv determinierte Ansätze gehen davon aus, dass korrekatives Feedback von den Lernenden wahrgenommen werden muss, damit sich seine Lernwirksamkeit entfalten kann. Dieser Annahme liegt Schmidts Noticing-Hypothese zugrunde, die besagt, dass Lernen nur stattfinden kann, wenn die Ausrichtung der Aufmerksamkeit, oder mit anderen Worten die Wahrnehmung, einer neuen sprachlichen Form mit einem Mindestmass an Bewusstheit abläuft. Schmidt (1990) unterscheidet drei Stufen von Bewusstheit: unterbewusstes Wahrnehmen (*perception*), bewusstes Wahrnehmen (*noticing*) und Verstehen (*understanding*). Das Zusammenspiel impliziter (d.h. unbewusster) und expliziter (d.h. bewusster) Lernmechanismen wird im Besonderen von gebrauchsbasierten (*usage-based*) Ansätzen beschrieben. N. Ellis (2005) geht davon aus, dass die für das Lernen erforderliche Aufmerksamkeit von der Komplexität und der Salienz einer Form sowie vom Stand des Lernprozesses abhängt. Klare, wenig komplexe und kommunikativ funktionale Formen können implizit (d.h. ohne Bewusstheit) gelernt werden. Mehrdeutige, unauffällige und kommunikativ redundante Formaspekte erfordern dagegen erhöhte Aufmerksamkeit und Bewusstheit. Diese können durch ein kompetenteres Gegenüber in Form von korrektivem Feedback und der Vermittlung von metasprachlichem Wissen herbeigeführt werden. Die Skill Acquisition Theory beschreibt, dass sich Lernfortschritte unter anderem durch die Abnahme der erforderlichen Aufmerksamkeit bei der Ausführung einer Aufgabe zeigen (DeKeyser 2007). Anzustreben ist die Automatisierung einer neuen Form – d.h. die Formulierung ohne Aufwendung von Aufmerksamkeit. Die Bedeutung von korrektivem Feedback beruht in dieser Betrachtungsweise weniger auf der Herbeiführung von Noticing, als vielmehr auf der Konsolidierung mündlicher Sprachfähigkeiten durch Aufforderungen zur Selbstkorrektur.

Die skizzierten Annahmen zur Bedeutung der Aufmerksamkeit basieren auf Untersuchungen zum L2-Erwerb von Erwachsenen. Bialystock (2001) und andere Forschende (Waller 1988; Bouffard & Sakar 2008; Roehr-Brackin & Tellier 2019) gehen davon aus, dass bereits Kinder zur Ausrichtung ihrer Aufmerksamkeit auf die Form und damit zur metasprachlichen Verarbeitung von Sprache in der Lage sind und schreiben dem schulischen Sprachunterricht eine zentrale Rolle dabei zu. Einerseits kann vom Unterricht eine stimulierende Wirkung auf die metasprachliche Entwicklung ausgehen, andererseits wird dort die Metasprache vermittelt, welche die Kinder benötigen, um das aufgebaute Wissen zu verbalisieren.

Kognitiv-interaktionistische Ansätze attribuieren korrektivem Feedback, die Wahrnehmung von Unterschieden zwischen dem eigenen Output und dem angebotenen Input anzuregen (Noticing the gap). In diesen Ansätzen wird korrektivem Feedback hohe Relevanz beigegeben und fortlaufend eine beachtliche Menge an Forschungsarbeiten generiert. Basierend auf den Erkenntnissen zur grundlegenden Bedeutung der Aufmerksamkeitslenkung hat Long (1991) den Unterrichtsansatz Focus on Form (FoF) entwickelt und in den Fachdiskurs eingeführt. Seine Konzipierung verfolgt das Ziel, die Formfokussierung mit der Inhaltsfokussierung zu verbinden, indem die Aufmerksamkeit der Zweitsprachlernenden während der Ausführung von kommunikativen Aufgaben auf sprachliche Formen gelenkt wird. Damit sollten die festgestellten Unzulänglichkeiten des traditionellen L2-Unterrichts einerseits und des kommunikativen Unterrichts andererseits überwunden werden. FoF wird meist als korrekatives Feedback umgesetzt, und Forschungen zum korrektiven Feedback liefern die deutlichsten Belege für seine positive Wirkung. Damit nimmt korrekatives Feedback in der Umsetzung von FoF eine Schlüsselfunktion ein.

Soziokulturelle Ansätze verorten sprachlichen Fortschritt nicht nur in der zunehmenden Internalisierung einer Form, sondern auch in der Reduktion der erforderlichen Fremdregulierung. Im Unterschied zur FoF-Forschung verfolgt die soziokulturelle Forschung im Bereich SLA nicht das Ziel, die Wirkung verschiedener Feedback-Typen empirisch miteinander zu vergleichen, um den wirkungsvollsten zu identifizieren. Vielmehr geht es darum, wie korrekatives Feedback möglichst adaptiv eingesetzt werden kann. Welcher Feedback-Typ in einer Lehr-Lern-Situation am förderlichsten ist, hängt jeweils vom aktuellen Entwicklungsstand einer Schülerin oder eines Schülers ab. Diesen gilt es in der Interaktion auszuloten. Im Förderkonzept des Dynamic Assessment wird vorgeschlagen, mit einem stark impliziten offenen korrektiven Feedbackschritt zu starten und je nach Reaktion seitens der Lernenden weitere Schritte anzubieten, welche ihre korrektive Funktion zunehmend deutlicher offenlegen und konkretere Unterstützung zur Verfügung stellen.

Die Konversationsanalyse beschreibt, wie Reparatur-Handlungen in Unterrichtsgesprächen von den Lernenden wahrgenommen werden, woran die Interagierenden ihre Handlungen ausrichten und wie intersubjektiv hergestellt wird. Die Initiierung einer Reparatur unterbricht die Gesprächsentwicklung für einen kurzen Moment und schaltet eine Nebensequenz für die Bearbeitung des aufgetretenen Problems ein. Die Person, welche die Trouble Source verursacht hat, nimmt in ihrem Folgeturn in der Regel auf die Korrektur Bezug. Durch die Wiederholung der Korrektur zeigt sie an, dass sie die neue Information zur Kenntnis genommen hat. Korrekturen, die in eine andere kommunikative Handlung integriert werden, unterbrechen den Gesprächsverlauf dagegen nicht. Durch ihre Einbettung wird einer Korrektur interaktiv kein Gewicht gegeben, sie wird nebenbei – *en passant* – ausgeführt. Vertretende der Konversationsanalyse (Seedhouse 2004; Fasel Lauzon & Pekarek Doehler 2013) beanstanden, dass in der FoF-Forschung unterschiedliche Phänomene unter dem umfassenden Begriff «Recast» homogenisiert werden.

Das Konzept der positiven Fehlerkultur (Oser, Hascher & Spychiger 1999) bildet einen allgemein pädagogisch-didaktischen Rahmen für die Verortung von korrekativem Feedback. Die Lernerorientierung und das Sozialklima stellen zwei grundsätzliche Dimensionen des Umgangs mit Fehlern im Unterricht dar. Eine positive Fehlerkultur umfasst sowohl die Transformation der kognitiven Strukturen als auch ein angenehmes Sozialklima auf Vertrauensbasis. Dabei ist eine positive Fehlerkultur nicht mit durchwegs positiven Emotionen seitens der Schüler:innen gleichzusetzen, sondern kann einen gewissen Ärger über gemachte Fehler durchaus miteinschließen.

### **Zusammenfassung der Forschungsergebnisse**

Die empirische Evidenz belegt, dass korrekatives Feedback das Lernen einer Zweit- oder Fremdsprache massgeblich unterstützt. Korrekatives Feedback ist damit höchst relevant für zweit- und fremdsprachliche Unterrichtskontexte. Seine Wirkung ist allerdings komplex und von verschiedenen lerner:inneninternen (z. B. Alter, Sprachstand, Einstellung) und -externen Faktoren (z.B. Feedback-Typ, Unterrichtskontext) abhängig. Die besprochenen Forschungsergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Bereits 8- bis 9-jährige Schüler:innen können eine Zweitsprache explizit lernen, vorausgesetzt sie werden mit altersangemessenen FoF-Techniken unterrichtet.
- Bereits 8- bis 9-jährige Schüler:innen sind in der Lage, auf sprachliche Formen zu fokussieren, sprachliche Fehler zu erkennen und sie zu analysieren, wenn sie dazu angeleitet werden und ihnen die dazu benötigte Metasprache vermittelt wird.

- Korrekatives Feedback führt bei Schülerinnen und Schülern aller Altersstufen zu signifikanten Lerneffekten.
- Recasts stellen den häufigsten Feedback-Typ im L2-Unterricht auf allen Stufen dar. Dies gilt im Besonderen für den Unterricht mit Kindern unter zwölf Jahren.
- Recasts führen zu einer bedeutend geringeren Uptake-Rate als Prompts, insbesondere bei Kindern im Primarschulalter.
- Durch explizitere Realisierung (Reduzierung, Isolierung und/oder Betonung der korrigierten Elemente) lässt sich die Salienz der korrektiven Funktion und damit sowohl das Noticing als auch die Uptake-Rate von Recasts erhöhen.
- Die Wahrnehmung und Nutzung von Recasts hängt vom Unterrichtskontext ab. Im stärker inhaltsorientierten, kommunikativ ausgerichteten Unterricht scheinen sie von 10-jährigen Lernenden schlechter wahrgenommen zu werden als in einem stärker formfokussierten Unterricht.
- Im Klassenunterricht werden für Prompts höhere Lerneffekte als für Recasts ausgewiesen (bei Lernenden ab 10 Jahren, insbesondere bei tieferen Leistungsniveaus).
- Auch für korrekatives Feedback, das von Peers erteilt wird, werden bei erwachsenen Lernenden signifikante Lerneffekte ausgewiesen.
- Bei zuhörenden Peers (bei Lernenden ab 10 Jahren) zeigen sich Lerneffekte aufgrund von korrektivem Feedback, das nicht an sie selbst gerichtet war.
- Eine mittlere bis positive Einstellung zum korrektiven Feedback korreliert bei jugendlichen und erwachsenen Lernenden mit grösseren Lerneffekten.
- Die häufigste Art und Weise, in Alltagsgesprächen auf eine Trouble Source des Gegenübers zu reagieren, sind offene, unspezifische Reparaturinitiierungen (bspw. «*Sorry?*», «*Hm?*»).
- Werden in Alltagsgesprächen im Rahmen von fremdinitiierten Selbstkorrekturen mehrere Reparaturinitiierungen hintereinander eingebracht, ist die zweite Initiierung in der Regel stärker fokussiert.
- Nach integrierten Recasts im Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe lassen sich in der Regel keine Anzeichen einer gemeinsamen Formfokussierung von Lehrperson und Schüler:innen beobachten.
- Die gleichermassen hohe Wertigkeit von Korrektheit und Flüssigkeit beim Sprachgebrauch sowie die Möglichkeit zur Selbstkorrektur wurden für den Unterricht in Englisch als Zweitsprache auf der Sekundarstufe als fachspezifische Qualitätsmerkmale identifiziert.

### **Forschungslücken**

Der Grossteil der Forschungsarbeiten fokussiert auf den Zweitspracherwerb von jugendlichen oder erwachsenen Lernenden. Forschungsergebnisse mit Schüler:innen im frühen Primarschulalter liegen bedeutend weniger vor. Weiter kann eine unausgewogen stärkere Berücksichtigung von impliziten korrektiven Feedback-Typen – allen voran dem Recast – festgestellt werden. Darüber, wie Schüler:innen unter zehn Jahren mit Aufforderungen zur Selbstkorrektur (wie beispielsweise mit metasprachlichen oder nonverbalen Hinweisen der Lehrperson) und expliziteren Feedback-Typen (wie beispielsweise mit expliziter realisierten Recasts) umgehen, ist bis auf einzelne deskriptive Studien kaum etwas bekannt. Ebenso dürftig fallen die empirischen Belege hinsichtlich der emotionalen Befindlichkeit junger



Zweitsprachlernender in Reparatursequenzen aus. Dementsprechend finden sich im Fachdiskurs zum korrektiven Feedback unbestätigte Annahmen darüber, was Kinder im frühen Primarschulalter in ihrem Zweitspracherwerb unterstützen und was sie überfordern könnte. Mit Blick auf diese Altersgruppe besteht eine beträchtliche Forschungslücke.

Hinzu kommt, dass die grosse Mehrheit der Studien mit jungen Schülerinnen und Schülern im Kontext des Erwerbs von Englisch als L2 durchgeführt wurde. Zum korrektiven Feedback beim Erwerb von Deutsch als Zweitsprache in der Primarschule besteht ebenfalls Forschungsbedarf.

## II DIE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

### 8 Anlage der Untersuchung

#### 8.1 Zielsetzung und Forschungsfragen

Die vorliegende Arbeit hat das Ziel, das komplexe Phänomen des mündlichen korrektiven Feedbacks im FoF-basierten DaZ-Unterricht in 2. und 3. Primarklassen im Kanton Zürich empirisch zu ergründen. Um das Erkenntnispotenzial zu erhöhen, werden dabei unterschiedliche Perspektiven auf den Forschungsgegenstand eingenommen. Einerseits werden die Grunddimensionen von Fehlerkultur – Lernorientierung und Klima – berücksichtigt, andererseits wird neben der (etischen) Aussenperspektive auch der (emischen) Perspektive der DaZ-Lernenden viel Gewicht gegeben. Die Kombination von Daten der äusserlich beobachtbaren interaktionalen Dimension mit subjektiven Auskünften über Wahrnehmungen und innere mentale Zustände «ist sowohl für eine valide Rekonstruktion der sozialen Unterrichtswirklichkeit als auch für die im Hinblick auf die lernprozessorientierte Analyse relevanten lernerseitigen Einsichten von entscheidender Bedeutung» (Schramm & Aguado 2010, 187). Im Folgenden werden das Erkenntnisinteresse skizziert und die Forschungsfragen dargelegt.

#### Unterrichtsinteraktionen

Die Unterrichtsinteraktionen im FoF-basierten DaZ-Unterricht stellen objektive Daten zum äusserlich beobachtbaren verbalen, nonverbalen und aktionalen Handeln der Beteiligten dar. Mittels welcher Feedback-Typen werden Reparaturen von den Lehrpersonen initiiert? In dieser Hinsicht interessiert besonders die Verteilung von Fremdkorrekturen und Prompts. Weiter soll ergründet werden, welche rekurrenten Interaktionsmuster sich infolge der verschiedenen Reparaturinitiiierungen beobachten lassen. Dabei soll beschrieben werden, welche Formen der schüler:innenseitigen Beteiligung den verschiedenen Interaktionsmustern inhärent sind und welche Indikatoren für eine Formfokussierung der Lernenden herausgearbeitet werden können. Die Fragen nach der Beteiligung und der Formfokussierung interessieren insbesondere mit Blick auf die verschiedenen Realisierungsformen von Recasts und die Nutzung von Prompts. Überdies soll untersucht werden, was die Peers während Reparatursequenzen tun. Finden sich Indikatoren dafür, dass sie fremdadressiertes korrektives Feedback wahrnehmen und sich an der Reparatur beteiligen? Schliesslich soll der Rahmen, in dem korrektives Feedback stattfindet, in den Blick genommen und analysiert werden, ob der Gesprächsverlauf dadurch behindert wird.

#### Kognitive Prozesse der DaZ-Schüler:innen

Neben der beobachtbaren interaktionalen Dimension interessiert, welche kognitiven Prozesse die Reparaturen bei den Lernenden auslösen. Da sich aufgrund der geplanten videobasierten Unterrichtsbeobachtung nichts über einen längerfristigen Lerneffekt aussagen lässt, sollen zusätzlich introspektive Daten zum Noticing des korrektiven Feedbacks sowie Daten zu kurzfristigen Lerneffekten bezüglich der Formen, die ausgehend von Prompts korrigiert wurden, erhoben werden. Am Rande sollen ausserdem die metasprachlichen Fähigkeiten der teilnehmenden Schüler:innen ergründet werden. Hier interessiert einerseits, ob sie metasprachliche Hinweise im Rahmen von Prompts nachvollziehen können, andererseits, ob sie ihre Fehler erläutern können.

## **Affektive Prozesse der DaZ-Schüler:innen**

Zum emotionalen Befinden junger Schüler:innen in Reparatursequenzen liegen kaum empirische Erkenntnisse vor. In Anbetracht der Bedeutung einer positiven Einstellung zum korrekativen Feedback für den Lerngewinn wird ein weiterer Forschungsfokus auf die Emotionen, Überzeugungen und Präferenzen der DaZ-Lernenden gelegt. Dazu sollen subjektive Auskünfte der DaZ-Lernenden erhoben werden, aus denen sich Indikatoren zu ihren Einstellungen ableiten lassen.

## **Forschungsfragen**

Aufgrund dieser Darlegungen lassen sich sieben Forschungsfragen formulieren:

1. Wie werden Reparaturen im FoF-basierten DaZ-Unterricht (2./3. Klasse) initiiert?
2. Welche Interaktionsmuster lassen sich infolge der verschiedenen Reparaturtechniken beobachten?
  - Welche Formen der lerner:innenseitigen Beteiligung an der Reparatur lassen sich beobachten?
  - Welche Indikatoren für eine lerner:innenseitige Formfokussierung lassen sich herausarbeiten?
3. Wie gestaltet sich die Peerbeteiligung?
4. Wie integrieren sich die Reparaturen in den Gesprächsverlauf?
5. Inwieweit nehmen die DaZ-Lernenden ihre Fehler bzw. das korrektive Feedback am Folgetag wahr?
6. Inwieweit können die DaZ-Lernenden die infolge eines Prompts korrigierten Formen am Folgetag korrekt bilden?
7. Wie sind die DaZ-Lernenden zum korrektiven Feedback eingestellt?

## **8.2 Forschungsdesign**

Um der Komplexität des vorliegenden Forschungsgegenstands Rechnung zu tragen, wurden unterschiedliche Datensorten und Methoden miteinander trianguliert. Aguado definiert Triangulation als «die systematische und begründete Kombination verschiedener Perspektiven» (Aguado 2014, 47). Flick schreibt dieser Forschungsstrategie das Ziel zu, «das interessierende Phänomen in seiner Vielschichtigkeit» zu erfassen (Flick 2011, 43). Das vorliegende Forschungsdesign umfasst einerseits Methodentriangulation («systematische und kritische Kombination von mehreren Methoden zwecks Überwindung der Begrenztheit, die mit jeder einzelnen Methode verbunden ist», Aguado 2014, 50) und andererseits Datentriangulation («Einbeziehung mehrerer Datenquellen, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten und/oder in unterschiedlichen Kontexten erhoben werden», Aguado 2014, 49).

Es wurden vier primäre Datensätze erhoben. Der erste methodische Zugang liegt in der Videografie von Unterrichtsinteraktionen im DaZ-Unterricht. In sechs DaZ-Gruppen (drei 2. Klassen und drei 3. Klassen) wurden je zwei Lektionen gefilmt. In einem ersten Schritt wurden die Unterrichtsinteraktionen codiert und deskriptiv-quantifizierend ausgewertet. Die hauptsächliche Auswertungsmethode stellt jedoch die Konversationsanalyse dar. Sie wurde als Auswertungsinstrument gewählt, um Mikroanalysen der reparaturbezogenen Interaktionen durchzuführen und die Reparaturpraktiken im DaZ-Unterricht zu rekonstruieren.

Diese Daten der äusserlich beobachtbaren interaktionalen Dimension wurden durch subjektive Auskünfte der Schüler:innen ergänzt: Durch Stimulated Recall erhobene introspektive Daten zum Noticing sowie durch videobasierte Elizitierung erhobene Daten zu kurzzeitigen

Lerneffekten. Diese sollten Aufschluss über kognitive Prozesse der DaZ-Lernenden geben. Beide Datensätze wurden inhaltsanalytisch ausgewertet.

Über Leitfadeninterviews wurden Daten zu den Einstellungen der DaZ-Lernenden zum korrektiven Feedback erhoben. Damit rückten mit dem korrektiven Feedback verbundene Emotionen stärker in den Vordergrund. Dieser Datensatz wurde ebenfalls inhaltsanalytisch ausgewertet. Abb. 4 gibt einen Überblick über das Forschungsdesign.

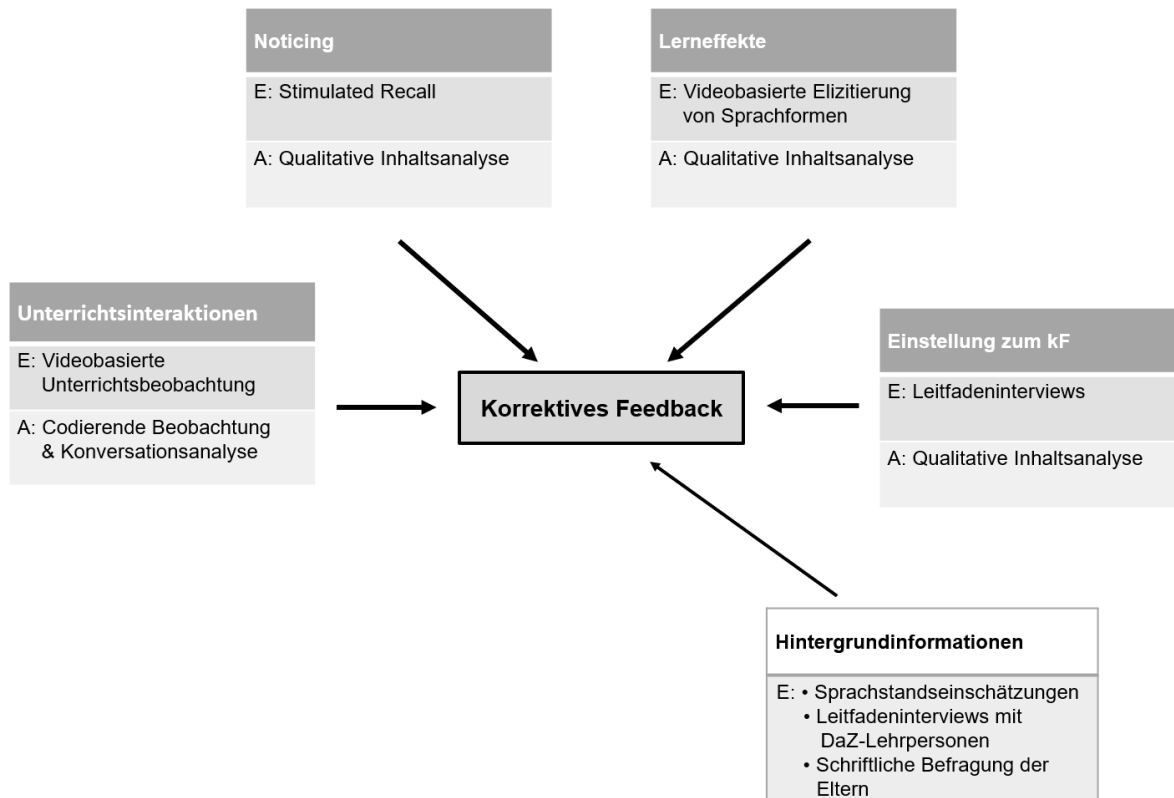


Abb. 4: Forschungsdesign mit der konzipierten Daten- und Methodentriangulation  
Legende: E = Erhebungsmethode; A = Auswertungsmethode

Verschiedene Hintergrundinformationen sollten zudem einen breiteren ethnografischen Blick ermöglichen:

- Produktive mündliche Sprachfähigkeiten: Für eine grobe Einschätzung des Sprachstands wurde angelehnt an Jeuk (2011) ein kriterienorientiertes Verfahren durchgeführt, das auf den weitgehend bekannten Lernschwierigkeiten mehrsprachiger Schüler:innen beruht. In der Regel wurden eine Woche vor der ersten Unterrichtsaufnahme mündliche Sprachdaten derjenigen Schüler:innen erhoben, die an den introspektiven Interviews teilnehmen sollten. Die Sprachdaten wurden anhand einer Bildergeschichte aus dem Lehrmittel *der die das* (Jeuk 2011) elizitiert. Ergänzend kamen Sprechimpulse zur gezielten Ermittlung bestimmter grammatischer Elemente zum Einsatz. Die Audiodaten der Schüler:innen wurden im Anschluss transkribiert und anhand eines Kriterienrasters basierend auf Jeuk (2011) ausgewertet. Weitere Informationen sowie die Erhebungs- und Auswertungsinstrumente finden sich im Anhang 12. Ausgewählte Angaben zu den Sprachständen finden sich unter 8.4 in der tabellarischen Übersicht der teilnehmenden Schüler:innen (Tab. 5).

- Sozioökonomischer Hintergrund/Bildungshintergrund: Mit den Teilnehmenden der introspektiven Interviews wurden zusätzlich Leitfadeninterviews zur Erhebung des sozioökonomischen Hintergrunds bzw. des Bildungshintergrunds durchgeführt. Die Erhebung fand im Anschluss an die Erhebung der mündlichen Sprachdaten statt. Weitere Daten wurden über einen schriftlichen Fragebogen erhoben, welcher den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern am Ende des letzten Interviews zuhänden der Eltern übergeben wurde. Ein frankiertes und adressiertes Rücksendecouvert war beigelegt. Bis auf eine Ausnahme schickten alle Eltern die ausgefüllten Fragebogen zurück. Aufgrund der finalen Festlegung der Forschungsfragen wurden diese schliesslich nicht mehr in die Auswertung einbezogen. Die Erhebungsinstrumente finden sich im Anhang 13 und 14.
- Hintergrunddaten, Meinungen und Überzeugungen der teilnehmenden DaZ-Lehrpersonen: Nach Abschluss der Erhebungen wurde mit den DaZ-Lehrpersonen ein Leitfadeninterview durchgeführt. Die transkribierten Interviews inklusive des Leitfadens finden sich im Anhang 9. Ausserdem wurden über einen schriftlichen Fragebogen persönliche Hintergrunddaten (Alter, Ausbildung u.a.) erfasst. Ausgewählte Aussagen aus den Interviews sowie eine Auswahl der Hintergrunddaten finden sich unter 8.4 in der tabellarischen Übersicht der teilnehmenden Lehrpersonen (Tab. 4).

Auf die verschiedenen methodischen Verfahren zu den vier primären Datensätzen wird in den entsprechenden Methodenkapiteln ausführlicher eingegangen.

### 8.3 Ablauf der Datenerhebung

Im Vorfeld haben die DaZ-Lehrpersonen die Schüler:innen und ihre Eltern anhand mündlicher und schriftlicher Informationen über das bevorstehende Forschungsprojekt ins Bild gesetzt und die schriftliche Einwilligung der Eltern zur Teilnahme ihrer Kinder eingeholt. Die Datenerhebung gliederte sich in fünf Schritte (vgl. Abb. 5).



Abb. 5: Ablauf Datenerhebung

In einem ersten Schritt hat sich die Forscherin in der jeweiligen DaZ-Gruppe vorgestellt. Im Anschluss wurde die Sprachstandserhebung durchgeführt und eine erste Frage aus dem Leit-

fadeninterview zur Erhebung der Einstellungen zum korrektiven Feedback sowie verschiedene Fragen zur Erhebung des sozioökonomischen Hintergrunds gestellt. Eine Woche später wurde die erste DaZ-Lektion gefilmt (2. Schritt), am Folgetag fand der Stimulated Recall (und damit verbunden die videobasierte Elizitierung von Sprachformen) sowie ein weiterer Teil des Leitfadeninterviews zur Erhebung der Einstellungen statt (3. Schritt). Eine Woche später wiederholte sich dieser Ablauf (4. und 5. Schritt).

#### 8.4 Die Teilnehmenden

Die Stichprobe wurde gezielt festgelegt, «so dass der Erkenntnisgewinn in Bezug auf die Fragestellung möglichst hoch ist» (Schreier 2010, 241). Damit liegt mit Schreier (2010, 241) eine absichtsvolle bzw. bewusste Stichprobenbildung vor. Um der externen und der ökologischen Validität Rechnung zu tragen, sollte die Stichprobe zum einen der aktuellen Situation im Kanton Zürich entsprechen. Um an der Zürcher Volksschule DaZ unterrichten zu dürfen, benötigen Lehrpersonen eine Zusatzqualifikation in Deutsch als Zweitsprache von mindestens 10 ECTS-Punkten. Diesen Prämissen folgend wurden bestehende DaZ-Gruppen gesucht und nur DaZ-Lehrpersonen berücksichtigt, die über eine Zusatzqualifikation in DaZ verfügten. Zum anderen orientierte sich die Auswahl am Anspruch, möglichst reichhaltige Daten zu generieren und Forschungsteilnehmende zu berücksichtigen, «*who can provide rich and varied insights into the phenomenon under investigation*» (Dörnyei 2007, 126, in Settinieri 2014, 61). Für das vorliegende Forschungsinteresse wurde als relevant betrachtet, dass im beobachteten DaZ-Unterricht korrekatives Feedback mit einer gewissen Häufigkeit erteilt wird und dass verschiedene Feedback-Typen zum Einsatz kommen. Damit die Schüler:innen an den Befragungen partizipieren konnten, sollten sie einerseits über ein – nicht genau definiertes – Mindestmass an deutschen Sprachfähigkeiten verfügen. Andererseits sollten ihre deutschen Sprachfähigkeiten noch nicht annähernd perfekt sein, damit eine hohe Anzahl Fehlersituationen im Unterricht beobachtet werden konnte. Ausserdem sollte neben dem gewohnten DaZ-Unterricht in Kleingruppen auch DaZ-Unterricht berücksichtigt werden, der in Halbgruppen durchgeführt wurde. Damit ergeben sich folgende Kriterien für die Auswahl der DaZ-Gruppen: Sie sollten sich aus verschiedenen Altersstufen (2. Klassen und 3. Klassen), Sprachständen in DaZ und Gruppengrössen zusammensetzen.

Die Stichprobe wurde dreistufig gebildet. Gestartet wurde mit vier Lehrpersonen, bei denen sich im Rahmen von videobasierten Praxisdemonstrationen<sup>14</sup> beobachten liess, dass sie in ihrem Unterricht neben Recasts auch Prompts einsetzten und folglich angenommen werden konnte, dass sie über ein breit gefächertes Spektrum an korrektiven Feedback-Typen verfügten. Es wurden je zwei 2. Klassen und zwei 3. Klassen berücksichtigt. Die Erhebungen in diesen Klassen bestätigten, dass alle vier Lehrpersonen häufig auf Sprachfehler eingingen und dazu nicht selten Prompts einsetzten. Um eine grössere Bandbreite an Feedbackpraktiken zu berücksichtigen, wurde in einer zweiten Stufe eine Lehrperson ausgewählt, welche korrekatives Feedback mutmasslich etwas zurückhaltender und impliziter einsetzte. Die bisher berücksichtigten DaZ-Schüler:innen lernten seit mindestens eineinhalb Jahren DaZ, die Mehrheit seit dreieinhalb oder mehr Jahren. In einer dritten Stufe wurde deshalb die Lehrperson einer 2. Aufnahmeklasse<sup>15</sup> gewählt, deren Schüler:innen erst zwischen sechs und

---

<sup>14</sup> Im Lehrgang CAS DaZ der PH Zürich müssen die Teilnehmenden im Rahmen von Leistungsnachweisen Videoaufnahmen ihres Unterrichtshandelns einreichen. In diese hatte die Autorin in ihrer Funktion als am Lehrgang beteiligte Dozentin Einsicht.

<sup>15</sup> Hier werden DaZ-Anfänger:innen während maximal einem Jahr in allen Fächern unterrichtet.

zwölf Monaten DaZ lernten und demnach über einen weniger fortgeschrittenen Sprachstand in DaZ verfügten. Dass alle teilnehmenden Lehrpersonen Frauen sind, ergab sich durch die starke Übervertretung von weiblichen DaZ-Lehrpersonen.

Um eine Stichprobe zu erhalten, die diesen Kriterien entspricht, wurden insgesamt 18 DaZ-Lehrpersonen per E-Mail für eine Teilnahme am Forschungsprojekt angefragt. Alle angesprochenen DaZ-Lehrpersonen haben den Lehrgang CAS DaZ an der PH Zürich absolviert, und die Autorin war ihnen aufgrund ihrer Funktion als eine der Dozentinnen des Lehrgangs bekannt. Es kann angenommen werden, dass die Autorin dadurch von einem Vertrauensvorschuss profitieren konnte. Absagen wurden in erster Linie damit begründet, dass die Lehrpersonen momentan keine 2. oder 3. Klasse unterrichteten. Die Lehrpersonen wurden per E-Mail darüber informiert, dass im Fokus des Projekts die Gestaltung von Fehlerkultur im DaZ-Unterricht steht und untersucht werden soll, wie die DaZ-Lernenden auf verschiedene korrektive Massnahmen reagieren (vgl. Anhang 10). Sagte eine Lehrperson ihre Teilnahme zu und entsprach ihr DaZ-Kontext den aufgestellten Kriterien, erhielt sie detailliertere Informationen zum Ablauf des Forschungsprojekts (vgl. Anhang 11).

### Teilnehmende DaZ-Lehrpersonen

Die teilnehmenden DaZ-Lehrpersonen hatten im Rahmen des Lehrgangs CAS DaZ an der PH Zürich Grundlagen zum Umgang mit mündlichen Sprachfehlern im DaZ-Unterricht kennengelernt. Anhand von Videoaufnahmen wurden ihnen dort verschiedene Feedback-Typen vorgestellt, und sie waren aufgefordert, diese in ihrem DaZ-Unterricht auszuprobieren. Sie hatten die Aufgabe, einen nach vorgegebenen Kriterien geplanten Redeanlass durchzuführen und zu filmen. Diese videobasierten Praxisdemonstrationen wurden in Kleingruppen mit einer Dozentin besprochen. Ein Beobachtungskriterium galt dabei jeweils dem korrektiven Feedback. Es kann also davon ausgegangen werden, dass alle teilnehmenden Lehrpersonen mit Grundlagen zum Einsatz von korrektivem Feedback vertraut waren.

Tab. 4 gibt eine Übersicht über Hintergrunddaten der Lehrpersonen. Diese werden durch einen Korrektur-Steckbrief ergänzt, der auf zusammengefassten und zur besseren Verständlichkeit leicht umformulierten Antworten aus den Leitfadeninterviews beruht. Diese beziehen sich auf die Leitfragen: «Was ist für dich wichtig, wenn du mündliche Sprachfehler korrigierst?» «Was leitet deinen Korrekturentscheid?» Die Lehrpersonen werden in der Reihenfolge ihrer Projektteilnahme aufgeführt. Alle Namen wurden pseudonymisiert.

Tab. 4: Übersicht der teilnehmenden Lehrpersonen

Name	Klasse	Alter (gerundet)	DaZ-Unterrichtserfahrung
<b>Frau Amsler</b>	<b>2. Klasse</b>	<b>30</b>	<b>3 Jahre</b>

«Ich möchte, dass sie etwas lernen, dass sie verstehen, warum ich sie korrigiere und dass sie es dann übernehmen können. Ich korrigiere nichts, was sie vorher noch nie gehört haben, weil sie es dann nicht zuordnen könnten. Ich versuche alle Kinder einer Gruppe gleich oft zu korrigieren. Ich habe die Tendenz, weniger zu korrigieren, wenn ich sie frei sprechen lasse. Weil ich dann wahrscheinlich auch mehr auf den Inhalt konzentriert bin.»

<b>Frau Möller</b>	<b>3. Klasse</b>	<b>30</b>	<b>6,5 Jahre</b>
--------------------	------------------	-----------	------------------

«Mir ist wichtig, dass sich die Kinder nicht gedemütigt fühlen und dass sie etwas lernen. Oft korrigiere ich unbewusst. Aber ein Kind, das sprachlich stark ist, korrigiere ich schon anders als ein schwaches Kind. Bei Kindern, die zum Beispiel auf der Lautebene Mühe haben, fordere ich ein, dass sie genau und korrekt nachsprechen. Ich finde es auch wichtig, dass sich die Kinder bewusst sind, dass wir am Lernen sind und hier möglichst korrekt sprechen wollen.»

<b>Frau Maler</b>	<b>3. Klasse</b>	<b>50</b>	<b>15 Jahre</b>
«Wenn ich mit der Fehlerkarte (Aufforderung zur Selbstkorrektur, Anmerkung K.S.) korrigiere, muss es ein Fehler sein, dessen Korrektur die Kinder eigentlich kennen. Diese Karte bündelt ihre Aufmerksamkeit. Ausserdem finde ich es sehr wichtig, dass sie das präzise und richtige Wort bekommen, um auszudrücken, was sie wirklich sagen wollen.»			
<b>Frau Hess</b>	<b>2. Klasse</b>	<b>45</b>	<b>6 Jahre</b>
«Ich möchte, dass die Kinder versuchen, selbst herauszufinden, was der Fehler ist. Wenn das nicht gelingt, dann spreche ich es ihnen vor. Und dann möchte ich, dass sie es nachsprechen. Es gibt auch Situationen, wo ich nicht korrigiere, zum Beispiel wenn jemand in einem Erzählfluss ist. Wenn wirklich die Sprache im Vordergrund steht, korrigiere ich ganz genau. Wenn freier erzählt wird, korrigiere ich weniger.»			
<b>Frau Böhnisch</b>	<b>3. Klasse</b>	<b>60</b>	<b>9 Jahre</b>
«Es ist für mich schwierig, wenn man die ganze Zeit korrigiert. Wobei ich eigentlich glaube, dass es die Kinder nicht zu sehr stört. Ich werde stark geleitet von dem Bemühen, das Kind nicht zu entmutigen und ihm Raum für Sprachversuche zu geben. Grammatische Defizite oder unpassenden Wortschatz korrigiere ich verstärkt.»			
<b>Frau Näf</b>	<b>2. Klasse</b>	<b>30</b>	<b>2 Jahre</b>
«Für mich ist wichtig, dass ich nicht alles immer korrigiere, dass es den Kindern noch Freude macht zu sprechen. Weiter versuche ich, die Kinder selber zu einer Lösung zu bringen, sie auf den Fehler aufmerksam zu machen, damit sie den Fehler selber verbessern können. Ich entscheide wohl ziemlich spontan, ob und wie ich korrigiere. Von Kindern, die schon länger da sind, verlange ich jedoch mehr als von Kindern, die gerade erst mit Deutschlernen angefangen haben. Ihnen sage ich die Korrektur oft noch vor und lasse sie den Satz einfach wiederholen.»			

Die vollständigen Leitfadeninterviews mit den sechs DaZ-Lehrpersonen können dem Anhang 9 entnommen werden.

### **Teilnehmende Schüler:innen**

Alle DaZ-Gruppen stammen aus Schulen in sogenannten Ballungsgebieten in den zwei grössten Städten des Kantons Zürich (Zürich und Winterthur) oder in deren unmittelbaren Agglomeration. Die Schüler:innen sind in Regelklassen integriert und besuchen den DaZ-Unterricht während drei bis fünf Lektionen im Rahmen der regulären Unterrichtszeit. Eine Ausnahme bildet der DaZ-Unterricht der 2. Klasse Näf. Dieser findet in einer Aufnahmeklasse statt, in welcher die DaZ-Anfänger und -Anfängerinnen den grössten Teil ihres Unterrichts absolvieren. Zusätzlich besuchen die Schüler:innen einzelne Lektionen (Sport, Bildnerisches Gestalten, falls möglich Mathematik u.a.) in einer Regelklasse. In drei DaZ-Gruppen nahmen je ein Schüler oder eine Schülerin nicht an den zwei gefilmten Lektionen teil, weil von ihren Eltern keine schriftliche Einwilligung zu den Unterrichtsaufnahmen vorlag.

In Tab. 5 werden die Schüler:innen mit Nennung des Alters, der L1 sowie der schulischen DaZ-Lernzeit nach Klassen geordnet aufgeführt. Alle Daten beruhen auf Angaben der Lehrpersonen. Ausserdem werden ausgewählte Befunde aus der Sprachstandseinschätzung aufgeführt. Dabei wird auf die Profilstufen nach Griesshaber (2005) sowie auf den Gebrauch der Kasus (Akkusativ und Dativ) und Genera fokussiert. Daneben wird auf besondere Auffälligkeiten hingewiesen (bspw. Interferenzen mit der Schweizer Mundart). Weitere Informationen zur Sprachstandseinschätzung finden sich unter 8.2 sowie im Anhang 12. Die Schüler:innen, die an den introspektiven Interviews teilgenommen haben, sind mit einem Stern markiert. Aus organisatorischen Gründen war es in grossen Gruppen nicht möglich, alle Schüler:innen zu befragen. Aus der Klasse Näf (DaZ-Anfangsunterricht) wurden prioritär Kinder gewählt, die vergleichsweise weit in ihrem DaZ-Erwerb waren (sie sollten über genügend sprachliche



Ressourcen verfügen, um sich mit der Forscherin unterhalten zu können). Aus der fortgeschrittenen DaZ-Gruppe der Klasse Möller wurden dagegen prioritär Kinder gewählt, die vergleichsweise weniger weit in ihrem DaZ-Erwerb waren (es sollten in der mündlichen Unterrichtsinteraktion mehrere sprachformale Fehler zu beobachten sein). Zwei Schülerinnen haben lediglich an einer kurzen Interviewsitzung teilgenommen, sie sind mit einem Stern in Klammern markiert. Alle Namen wurden pseudonymisiert.

Tab. 5: Übersicht der teilnehmenden Schüler:innen

Name	Alter	L1	DaZ seit	Sprachstandseinschätzung
<b>2. Klasse Frau Amsler</b>				
Vlora*	8 J.	Albanisch	3,5 J.	Die 4 Erwerbsstufen der Verbstellung sind erworben. Meist korrekter Gebrauch der Genera und des Akkusativs, Dativ wird teilweise korrekt verwendet. Viele Interferenzen mit der Schweizer Mundart.
Belkis*	7,5 J.	Albanisch	3,5 J.	Die 4 Erwerbsstufen der Verbstellung sind erworben. Meist korrekter Gebrauch der Genera und des Akkusativs, Dativ wird teilweise korrekt verwendet.
Daruk*	7,5 J.	Singha- lesisch	2,5 J.	Verbklammer ist erworben, Inversion und Verbendstellung im NS noch nicht. Markierung der Genera und der Kasus kaum vorhanden, Übergeneralisierung des Artikels «die». Viele Interferenzen mit der Schweizer Mundart. Mühe mit der Differenzierung der Laute u-ü sowie i-e.
<b>2. Klasse Frau Hess</b>				
Alan*	8,5 J.	Serbisch	1,5 J.	Die 4 Erwerbsstufen der Verbstellung sind erworben. Meist korrekter Gebrauch des Akkusativs, Dativ wird teilweise korrekt verwendet. Gebrauch der Genera noch unsicher, Artikel werden oft weggelassen. Wenige Interferenzen mit der Schweizer Mundart.
Selda*	8 J.	Kurdisch	3,5 J.	Die 4 Erwerbsstufen der Verbstellung sind erworben. Akkusativ und Dativ werden teilweise korrekt verwendet. Gebrauch der Genera noch sehr unsicher. Sehr viele Interferenzen mit der Schweizer Mundart.
Asmina*	8,5 J.	Somali	4 J.	Die 4 Erwerbsstufen der Verbstellung sind erworben. Meist korrekter Gebrauch der Genera und des Akkusativs, Dativ wird teilweise korrekt verwendet.
<b>2. Klasse Frau Näf</b>				
Lek*	9 J.	Thai	1 J.	Verbklammer ist erworben, Inversion und Verbendstellung im NS erst teilweise. Pronominalsujet und Verb-Endung werden oft weggelassen. Perfekt wird nur mit Hilfsverb «haben» gebildet. Gebrauch der Genera unsicher, Artikel werden oft weggelassen, ebenso Wortendungen. Kasusmarkierung noch nicht vorhanden. Mühe mit der Aussprache des Lauts z.
Naila*	8 J.	Somali	6 Mt.	Verbklammer ist teilweise erworben, die Sätze sind meist unvollständig. Verben werden meist im Infinitiv verwendet, Artikel meist weggelassen. Kasusmarkierung noch nicht vorhanden. «Von» und «vor» sowie Gesten werden verwendet, um Wortschatzlücken zu füllen.

Verkamal*	8 J.	Telugu	9 Mt.	Verbklammer ist erworben, Inversion und Verbendstellung im NS erst teilweise. Korrekte Bildung der regelmässigen Verben, Gebrauch der Genera ist teilweise korrekt. Kasusmarkierung noch nicht vorhanden.
Eliot*	8 J.	Slowakisch Englisch	1 J.	Verbklammer, Inversion und Verbendstellung im NS sind teilweise erworben. Korrekte Bildung der regelmässigen Verben, Gebrauch der Genera ist teilweise korrekt. Kasusmarkierung noch nicht vorhanden.
Thomas	8 J.	Slowakisch Englisch	1 J.	
Pablo	9,5 J.	Spanisch	6 Mt.	
Salma	8 J.	Spanisch	6 Mt.	

### 3. Klasse Frau Möller

Edon*	9 J.	Albanisch	5 J.	Die 4 Erwerbsstufen der Verbstellung sind erworben. Akkusativ und Dativ werden teilweise korrekt verwendet. Meist korrekter Gebrauch der Genera.
Antonia*	9 J.	Italienisch	3,5 J.	Die 4 Erwerbsstufen der Verbstellung sind erworben. Meist korrekter Gebrauch der Genera und des Akkusativs, Dativ wird teilweise korrekt verwendet. Wenige Interferenzen mit der Schweizer Mundart.
Hila*	9,5 J.	Tigrinya	4 J.	Die 4 Erwerbsstufen der Verbstellung sind erworben. Akkusativ, Dativ und Genera werden teilweise korrekt verwendet.
Hamid*	9 J.	Somali	5 J.	Die 4 Erwerbsstufen der Verbstellung sind erworben. Korrekter Gebrauch des Akkusativs, Dativ und Genera werden teilweise korrekt verwendet.
Karim*	9 J.	Arabisch	5 J.	Die 4 Erwerbsstufen der Verbstellung sind erworben. Akkusativ, Dativ und Genera werden teilweise korrekt verwendet.
Sadia (*)	9 J.	Arabisch	5 J.	
Arif	9 J.	Arabisch	5 J.	
Leanora	9,5 J.	Albanisch	5 J.	
Tekin	9 J.	Albanisch	5 J.	
Monica (*)	9 J.	Spanisch	5 J.	
Mayel	10 J.	Dari	5 J.	

### 3. Klasse Frau Maler

Leotrim*	9,5 J.	Kroatisch Albanisch	5 J.	Nicht vorhanden (Ausfall des Audiorecorders)
Jasvinder*	9,5 J.	Tamil	5 J.	Die 4 Erwerbsstufen der Verbstellung sind erworben. Akkusativ, Dativ und Genera werden teilweise korrekt verwendet. Viele Interferenzen mit der Schweizer Mundart.
Hilal*	9,5 J.	Arabisch	4,5 J.	Die 4 Erwerbsstufen der Verbstellung sind erworben. Korrekter Gebrauch des Akkusativs, Dativ und Genera werden teilweise korrekt verwendet.

### 3. Klasse Frau Böhnisch

Fahredin*	9,5	Albanisch, Französisch	1,5 J.	Verbklammer ist erworben, Inversion und Verbendstellung im NS erst teilweise. Akkusativ, Dativ und Genera werden teilweise korrekt verwendet. Sehr viele Interferenzen mit der Schweizer Mundart.
-----------	-----	---------------------------	--------	---

Amir*	9,5	Arabisch	5 J.	Die 4 Erwerbsstufen der Verbstellung sind erworben. Akkusativ, Dativ und Genera werden teilweise korrekt verwendet. Wenige Interferenzen mit der Schweizer Mundart.
-------	-----	----------	------	---

Die Schüler:innen der 2. Klassen sind zwischen 7,5 und 9,5 Jahren alt und lernen zwischen 4 Monaten und 4 Jahren DaZ. Sie verfügen in der Tendenz über eine kürzere DaZ-Lernzeit als die Schüler:innen der 3. Klassen. Diese sind zwischen 9 und 10 Jahren alt. Mit Ausnahme von Fahredin aus der 3. Klasse Böhnisch lernen alle mindestens seit 3,5 Jahren DaZ, die grosse Mehrheit lernt seit 5 Jahren DaZ.

### **Informationen an die Schüler:innen**

Die teilnehmenden Schüler:innen wurden nicht über den genauen Fokus des Projekts in Kenntnis gesetzt. Die Forscherin hat die Gruppen bei ihrem ersten Besuch jeweils darüber informiert, dass sie an der pädagogischen Hochschule in Zürich arbeite und dazu Bilder gezeigt. Die Forscherin erklärte weiter, dass sie herausfinden möchte, wie Lehrpersonen ihren Schülerinnen und Schülern am besten beim L2-Lernen helfen könnten. Deshalb interessiere es sie, was die Kinder beim DaZ-Lernen schwierig fänden, was einfach für sie sei, was ihnen im Unterricht gefalle und was nicht. Ausserdem informierte die Forscherin darüber, dass sie zwei Lektionen filmen und danach mit einzelnen Kindern Filmausschnitte anschauen werde und über den Unterricht sprechen möchte.

## **9 Forschungsmethoden**

In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen zur Erhebung und Auswertung der vier primären Datensätze (Unterrichtsinteraktionen, Noticing, Lerneffekte, Einstellungen zum korrektiven Feedback) vorgestellt. Ausgehend von einer Gegenstandsbeschreibung (mit Ausnahme der Unterrichtsinteraktionen, vgl. 9.1) wird zuerst die Erhebungsmethode und danach die Auswertungsmethode dargelegt. Die Daten zum Noticing, zu Lerneffekten sowie zu den Einstellungen wurden eng verbunden im Rahmen der gleichen Interviewsitzungen erhoben. Im Teilkapitel zur Erhebung des Noticing (9.2.2) finden sich übergreifende Informationen zur Erhebungssituation (u.a. Besonderheiten von Forschung mit Kindern, Pilotierung, Organisation der Erhebung). Die verschiedenen methodischen Verfahren werden jedoch getrennt vorgestellt.

### **9.1 Erhebung und Auswertung der Unterrichtsinteraktionen**

Die Datenerhebung erfolgte durch videobasierte Unterrichtsbeobachtung. Für die Auswertung wurden die Daten zunächst einer Codierung unterzogen. Zusätzlich und schwerpunktmässig wurden die Daten konversationsanalytisch ausgewertet.

#### **9.1.1 Erhebung: Videobasierte Unterrichtsbeobachtung**

##### **9.1.1.1 Allgemeiner Hintergrund**

Mittels videobasierter Unterrichtsbeobachtung ist die hohe Komplexität von Unterrichtsprozessen in einem Masse erfassbar, das herkömmliche Beobachtungsmethoden nicht zulassen (Schramm & Aguado 2010). Videoaufnahmen erfassen sowohl verbale als auch non-verbale Aspekte der unterrichtlichen Interaktionen und lassen es zu, Lehr-/Lernsituationen in unbegrenzter Wiederholung zu betrachten und zu analysieren. Weitere Vorteile von Videodaten werden in der Möglichkeit der mehrfachen und methodisch unterschiedlichen Auswertung sowie ihrem zusätzlichen Einsatz als Stimuli für gezielte Befragungen oder Retrospektionen gesehen (ebd.). Videobasierte Unterrichtsanalysen sind mit Schramm als «spezifische invasive» (Schramm 2014, 243) Form der Unterrichtsbeobachtung zu charakterisieren. Diesen ist inhärent, dass sich der Prozess des Beobachtens grundsätzlich auf die beobachtete Situation auswirken und deren Natürlichkeit beeinträchtigen kann (Ricart Brede 2014).

##### **9.1.1.2 Konkretes Vorgehen in der vorliegenden Arbeit**

Alle Filmaufnahmen wurden durch die Forscherin selbst durchgeführt. Das Vorgehen orientierte sich am Kameraskript von Petko (2006). Es wurde mit einer dynamisch geführten Kamera auf einem Stativ gearbeitet, die nach Möglichkeit zur Vermeidung von Gegenlicht in einer Ecke auf der Fensterseite positioniert wurde. Die Kamera sollte die Lehrperson und möglichst alle Schüler:innen frontal oder mindestens im Profil erfassen. Dazu wurde in einigen Klassenzimmern die Anordnung der Schüler:innenbänke oder Stühle leicht verändert. Die Forscherin informierte sich jeweils bei der Lehrperson über den Lektionsablauf, damit sie sich auf Dislozierungen innerhalb des Zimmers vorbereiten konnte. Die Kamera fokussierte grundsätzlich auf die Lehrperson. Mit Blick auf den späteren Einsatz der Videoaufnahmen für die introspektive Befragung wurde zudem darauf geachtet, dass das mit der Lehrperson interagierende Kind ebenfalls annähernd frontal erfasst werden konnte. Nach Abschluss der Lektion wurden Unterrichtsmaterialien wie Tafelbilder, Poster, Arbeitsblätter u.a. aufgenommen. Pilotierungen hatten gezeigt, dass einige Schüler:innen sehr leise sprachen und auf den Aufnahmen schlecht verständlich waren. Das Funkmikrofon wurde deshalb abweichend zu Petko (2006) nicht der Lehrperson angesteckt, sondern in der Mitte der Schüler:innen auf

einem Tisch oder auf einer kleinen Kiste positioniert. Zu diesem Schritt wurde der Forscherin von den Mitarbeitenden des Zentrums Digital Learning der PH Zürich geraten, die das technische Equipment betreuten.

Um möglichst wenig Aufmerksamkeit auf die Kamera zu lenken, wurde darauf geachtet, dass die Kamera beim Eintreffen der Schüler:innen bereits aufgebaut, das Funkmikrofon platziert und das Mobiliar passend eingerichtet war. Die Schüler:innen begrüßten die Forscherin jeweils, und diese informierte die Gruppe kurz über das aufliegende Mikrofon, das die Schüler:innen nicht weiter zu beachten hatten.

### **Vorausgehende Informationen an die Lehrpersonen**

Die teilnehmenden Lehrpersonen wussten bereits aus dem ersten Schreiben, dass der Fokus des Forschungsprojekts dem korrekativen Feedback galt. Sie wurden gebeten, die zu filmenden Lektionen zu einem möglichst hohen Anteil aus kommunikativen mündlichen Sequenzen zu gestalten (Pausenberichte, Redeanlässe, Gespräche über ein Bild u.a.) und die Aufmerksamkeit der Schüler:innen dabei bei Bedarf auch auf die sprachliche Form zu lenken. Dadurch sollte sich ein nach den Grundbedingungen für FoF ausgerichteter Unterricht ergeben. Weitere Absprachen (zur Terminsetzung, zum Einholen der Elterneinwilligung u.a.) wurden per Telefon geführt. Die zusammengestellten Informationen zum Ablauf des Forschungsprojekts wurden den Lehrpersonen zusätzlich per Mail geschickt. Sie können dem Dokument «Detaillierte Informationen für die DaZ-Lehrpersonen» im Anhang 11 entnommen werden.

### **Datenaufbereitung**

Die Unterrichtsaufnahmen wurden zu MPEG-4-Video dateien aufbereitet und für die weitere Bearbeitung ins Transkriptions- und Analyseprogramm Transana eingegeben. Zur Anonymisierung der Daten wurde ein «Maskierungsschlüssel» (Deppermann 2008, 30) angelegt, in dem die originalen Namen Pseudonymen zugeordnet wurden. Gestützt auf Deppermann (2008) wurde darauf geachtet, dass die ethnische oder regionale Zugehörigkeit der Namen erhalten blieben.

Im Rahmen einer ersten Sichtung wurden alle fremdinitiierten Reparatursequenzen markiert, das heisst in Transana als Clips abgespeichert. Ausserdem wurden zu verschiedenen potenziell relevant erscheinenden Phänomenen Memos in Transana angelegt (beispielsweise zu Fehlern, die mehrmals auftraten und korrigiert wurden). Insgesamt wurden 473 Reparatursequenzen identifiziert. Die folgenden Datenauswertungen basieren auf diesem Datenmaterial.

### **Beschreibung des Datenmaterials**

In jeder DaZ-Gruppe wurden zwei Lektionen gefilmt. In einigen Gruppen dauerte eine Lektion länger als 45 Minuten, da die Pause in den DaZ-Unterricht integriert wurde. Tab. 6 gibt einen Überblick über den Lektionsinhalt und den Umfang des Filmmaterials pro DaZ-Gruppe.

Tab. 6: Beschreibung des Filmmaterials

Gruppe	Lektionsinhalt	Umfang
2. Klasse Amsler	<u>1. Lektion:</u> Bericht zum Wochenende; Vermutungen über das Versteck von Papiermäusen anstellen; Kim-Spiel (Gegenstände auf Bild platzieren). <u>2. Lektion:</u> Bericht zum Wochenende; Beschreiben des eigenen Zimmers.	105 Min.

3. Klasse Möller	<u>1. Lektion:</u> Bericht zu einem Bastelprojekt; Spiel zur Festigung des Akkusativs (Plastiktiere «klauen»).	96 Min.
	<u>2. Lektion:</u> Schulsprachliche Begriffe erklären (z.B. «unterstreichen»).	
3. Klasse Maler	<u>1. Lektion:</u> Kommunikative Wortschatzüberprüfung, Bericht zum Wochenende, vom eigenen Geburtstag erzählen.	88 Min.
	<u>2. Lektion:</u> Handlungen zum Thema «backen» vorspielen und erraten; vom gemeinsamen Backprojekt berichten.	
2. Klasse Hess	<u>1. Lektion:</u> Ein mitgebrachtes Kuscheltier vorstellen; Spiel mit Adjektiven.	91 Min.
	<u>2. Lektion:</u> Bericht zum Wochenende; über Bilder eines Hörtexts sprechen; Hörtext hören und darüber sprechen; Spiel «Tiere vergleichen».	
3. Klasse Böhnisch	<u>1. Lektion:</u> Gespräch über den vergangenen Projekttag.	86 Min.
	<u>2. Lektion:</u> Über Osterbräuche sprechen; versteckte Ostereier im Zimmer suchen und Versteck beschreiben; Spiel «Eier finden».	
2. Klasse Näf	<u>1. Lektion:</u> Bericht zum Wochenende anhand der Vorlagen «Am Samstag ...» und «Am Sonntag ...», Präsentation der Herkunftsländer anhand eines Scaffoldings.	98 Min.
	<u>2. Lektion:</u> Bericht zum Wochenende, siehe 1. Lektion; Collagen zur Schweiz präsentieren; Spiel «Wer passt zu ...?».	
<b>Total</b>		<b>9 Std. 24 Min.</b>

Die Filmaufnahmen pro DaZ-Gruppe erstrecken sich zwischen 86 und 105 Minuten. Insgesamt umfasst das Datenmaterial 9 Stunden 24 Minuten. Hinsichtlich des Inhalts fällt auf, dass in vielen DaZ-Gruppen mit dem Berichten über vergangene Ereignisse gestartet und die Lektion mit einem Spiel abgeschlossen wurde.

### 9.1.2 Auswertung 1: Codierende Beobachtung

In Anlehnung an Fasel Lauzon und Pekarek Doehler (2013) wurden die Unterrichtsdaten in einem ersten Schritt gemäss einem Kategoriensystem aus der FoF-Forschung (z.B. Lyster & Ranta 1997) codiert. Fasel Lauzon und Pekarek Doehler (2013, 331f) haben das Kategoriensystem aufgrund ihrer eigenen Datenanalysen angepasst, indem sie die umfassende Kategorie «Recast» in die beiden Kategorien «*isolated recast*» und «*embedded recast*» aufgeteilt haben. Diese Systematisierung bildete den Ausgangspunkt der vorliegenden Analysen. Mit Bezug auf Hugener (2006) kann die Codierung als mittelinferent bezeichnet werden, da das Mass der schlussfolgernden Interpretationen mässig ist. Codiereinheit bildete eine Reparatursequenz, das heisst, eine Einheit beginnend mit dem problematischen Schüler:innen-Turn bis zum Abschluss der Reparatur.

Nach einer ersten Anwendung wurden aufgrund des vorliegenden Datenmaterials Anpassungen am Kategoriensystem vorgenommen. Einerseits wurde es um den Feedback-Typ Fremdkorrektur-Prompt erweitert, andererseits wurden die Beschreibungen zur Zuordnung der Kategorien geschärft. Auf diese Weise wurde ein Codier-Manual (Beschreibung der Kategorien, Codierregeln und Ankerbeispiele, vgl.

Tab. 7) erstellt. Um die Zuverlässigkeit der vorgenommenen Codierungen zu überprüfen, wurde die Vorgehensweise des konsensuellen Codierens (Hopf & Schmidt 1993, in Kuckartz 2018, 211) angewendet. Dazu wurde ein Teil der Reparatursequenzen von einer zweiten Codiererin codiert. Die Auswahl enthielt Daten von jeder Lehrperson, im Besonderen wurden integrierte und isolierte Recasts sowie der kombinierte Feedback-Typ Fremdkorrektur-Prompt berücksichtigt. Alle Codierungen wurden aufgrund der Videoaufnahmen vorgenommen, Transkriptionen lagen erst wenige vor. Die Zuordnungen wurden im

Folgenden mit denjenigen der Forscherin verglichen. Differenzen wurden diskutiert, die Kategorienbeschreibungen und Codierregeln beigezogen und zum Teil präziser formuliert, bis aufgrund der Darlegungen ein Konsens erzielt werden konnte. Nach dieser Bereinigung wurde der verbleibende Teil der Daten von der Forscherin allein codiert.

Tab. 7: Kategoriensystem für die Feedback-Typen

Kategorie	Beschreibung, Codierregel und Ankerbeispiele
<b>Explizite Korrektur</b>	<p>Die korrekte Form wird explizit zur Verfügung gestellt. Durch begleitende Kommentare («nein», «Das ist falsch», «... heisst es», Nennung des Namens der bzw. des Lernenden) gibt die Lehrperson klar zu erkennen, dass ein Fehler aufgetreten ist. Wird unmittelbar nach der Korrektur explizit zur Wiederholung aufgefordert, wird der Vorgang ebenfalls als explizite Korrektur kategorisiert. Beispiel:</p> <p>AL: aber ich will ihn nicht Sagen- weil ich ihn will HAben.</p> <p>LP: &lt;&lt;sich leicht zu Alim neigend&gt; wenn du von einem OSTerei sprichst; sagst du nicht IHN- sondern (.) ES-</p>
<b>Recast</b>	<p>Die problematische Schüler:innen-Äusserung oder Teile davon werden von der Lehrperson wiederholt und die Fehler dabei implizit korrigiert. Die Korrektur kann durch para- und/oder nonverbale Mittel hervorgehoben werden. Reformulierungen, welche durch klare Signale explizit auf das Auftreten eines Fehlers hinweisen (z.B. durch eine spezielle Fehlerkarte), werden als explizite Korrekturen kategorisiert. Die Kategorie gliedert sich in zwei Subkategorien.</p>
<b>Isolierter Recast</b>	<p>Die Reformulierung der Lehrperson enthält (ausser der Korrektur) keine zusätzlichen Informationen. Beispiel:</p> <p>EL: &lt;&lt;auf Fotocollage blickend&gt; ich MAG der schweiz-&gt;</p> <p>LP: &lt;&lt;auf Vorlage am Boden zeigend&gt; DIE schweiz-&gt;</p>
<b>Integrierter Recast</b>	<p>Die Korrektur wird in eine andere Sprachhandlung eingebettet. Im untenstehenden Beispiel ist der Recast in eine verständnissichernde Rückfrage eingebettet. Beispiel:</p> <p>LP: KEIN osterei in MEInem lila rucksack- und KEInes [in ] MEIner handtasche;</p> <p>FA: [ABer]</p> <p>&lt;&lt;zeigend&gt; aber in äh ihre TISCH da?&gt;</p> <p>LP: AUF meinem tisch?</p>
<b>Prompts</b>	<p>Prompts regen die Schüler:innen an, ihre Fehler selbst zu korrigieren. Analog zu Lyster und Ranta (1997) wird diese Kategorie in vier Subkategorien gegliedert.</p>
<b>Elizitierung</b>	<p>Elizitierungen umfassen verschiedene Techniken, mit denen die Lehrpersonen versuchen, die korrekte Form zu elizitieren. Lyster und Ranta (1997, 48) führen die folgenden drei Formen auf:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Die Lehrperson pausiert vor der problematischen Form und ermöglicht den Lernenden, die lückenhafte Aussage zu vervollständigen. Die Erwartung der Weiterführung wird mittels steigender Intonation verdeutlicht. Beispiel: AL: sie waren geMISCHen schokoLAden und /vanILLen/; LP: sie WÄren, Solchen «<i>elicit completion moves</i>» (Lyster &amp; Ranta 1997, 48) werden zum Teil metasprachliche Kommentare vorangestellt (z.B. 'Hmhm'; 'Achtung').</li> <li>2. Die Lehrperson elizitiert die Selbstkorrektur mit einer Frage ('wie sagt man wenn_s ZWEI ((hält zwei Finger auf)) sind?'). Davon ausgeschlossen sind Entscheidungsfragen ('heisst es DER Buch?'), diese werden der Kategorie «metasprachliches Feedback» zugeordnet.</li> <li>3. Die Lehrperson elizitiert die Selbstkorrektur mittels einer expliziten Aufforderung ('SAGS noch einmal').</li> </ol>

<b>Metasprachliches Feedback</b>	<p>Diese Subkategorie umfasst verschiedene Techniken, mit denen Lehrpersonen auf Fehler hinweisen. Analog zu Lyster und Ranta (1997, 47) wurden die folgenden vier Formen unterschieden:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Die Lehrperson weist in Form einer Negierung ('HMhm'; 'nein') oder mittels nonverbaler Signale (mit dem Finger verneinen; den Kopf schütteln; eine Fehlerkarte zeigen) auf einen Fehler hin.</li> <li>2. Die Lehrperson benennt den Fehler ('nicht DIE auto.').</li> <li>3. Die Lehrperson bezeichnet die Fehlerart ('das war SCHWEIzedeutsch.'; 'ACHtung der begleiter').</li> <li>4. Die Lehrperson formuliert eine Frage auf metasprachlicher Ebene ('heisst es DER Buch?').</li> </ol>
<b>Wiederholung</b>	<p>Die Lehrperson wiederholt die falsche Form mit steigender Intonation. Beispiel:</p> <p>AN: &lt;&lt;mit Hand Kreis ziehend&gt; um MIR-&gt;  LP: um UM mir?</p>
<b>Klärungsfrage</b>	<p>Die Lehrperson zeigt durch eine Nachfrage den Klärungsbedarf einer Äusserung an. Klärungsbedarf kann entstehen, weil eine Äusserung nicht korrekt verstanden wurde oder weil sie nicht korrekt formuliert war ('hä?'; 'WAS hat sie?'). Explizite Hinweise auf einen Fehler ('ist das RICHTig?') werden als metasprachliche Hinweise kategorisiert.</p>
<b>Fremdkorrektur – Prompt</b>	<p>Diese Kategorie besteht aus der Kombination einer Fremdkorrektur (Recast oder explizite Korrektur) und einem Prompt (in der Regel eine Elizitierung). Die Lehrperson korrigiert den ersten Teil eines Fehlers bzw. mehrerer Fehler selbst und fordert dann mittels Prompt zur Selbstkorrektur der verbleibenden Teile auf. Beispiel:</p> <p>LE: in thailand spricht THAILand [und\ ]  LP: [SPRICHT] man-</p>

Die Kategoriensysteme zur Codierung hinsichtlich Uptake und Fehlerart basieren ebenfalls auf Lyster und Ranta (1997) und wurden aufgrund der vorliegenden Daten leicht adaptiert. Beide Kategoriensysteme können dem Anhang 6 entnommen werden.

Nach der Codierung wurden die Daten hinsichtlich der Häufigkeit der Feedback-Typen, ihrer Verteilung auf die Lehrpersonen sowie dem generierten Uptake deskriptiv-quantifizierend analysiert.

### 9.1.3 Auswertung 2: Konversationsanalyse

In einem zweiten Schritt wurden die Reparatursequenzen konversationsanalytisch bearbeitet. Dieses methodische Vorgehen stellt die primäre Auswertungsmethode der Unterrichtsinteraktionen dar, und den daraus resultierenden Ergebnissen wird mehr Gewicht gegeben als den quantitativen.

#### 9.1.3.1 Allgemeine Leitprinzipien der Konversationsanalyse

Die Konversationsanalyse basiert auf zwei komplementären methodologischen Strategien: der detaillierten Sequenzanalyse von Einzelfällen und dem Anlegen von Kollektionen, um ein in Frage stehendes Phänomen fallvergleichend und auf grösserer Datenbasis systematisch untersuchen zu können (Deppermann 2014, Heller & Morek 2018). Die wichtigsten konversationsanalytischen Leitprinzipien werden nachfolgend vorgestellt.

- Handlungscharakter: Gespräche entstehen aus Handlungen, mit denen die Gesprächsteilnehmenden bestimmte Aufgaben oder Probleme bearbeiten (Deppermann 2000). Die Konversationsanalyse möchte aufzeigen, dass eine Äusserung oft mehrere Handlungen gleichzeitig ausführt (Seedhouse 2004). Dabei gilt es jeweils, die primäre Funktion einer Handlung herauszuarbeiten.



- Sequenzialität: Damit ist die zeitliche Abfolge von Aktivitäten bzw. Beiträgen gemeint (Deppermann 2014). Für die Analyse eines Gesprächs gilt es, Zug um Zug die Systematik dieser Abfolge herauszuarbeiten und zu beschreiben. Dies wird als sequenzanalytisches Vorgehen bezeichnet. Um die Bedeutung eines Gesprächsbeitrags (Turn) zu erschliessen, muss seine Position im Interaktionsverlauf berücksichtigt werden. Wann jemand etwas tut, ist wesentlich für die Bedeutung dessen, was er tut (Deppermann 2000). Dabei werden auch Pausen vor und zwischen Beiträgen sowie Überlappungen von Beiträgen beachtet.
- Interaktivität: Alle Beiträge bzw. Handlungen in einem Gesprächsverlauf stehen in Beziehung zueinander, d.h. die Gesprächsteilnehmenden nehmen mit ihrem Gesprächsbeitrag auf einen andern Beitrag Bezug und etablieren gleichzeitig eine bestimmte Erwartung an den Folgebeitrag. Deppermann (2014, 24) spricht von einem «doppelten, retrospektiven und prospektiven zeitlichen Horizont», an dem sich die Gesprächsteilnehmenden bei jeder Handlung orientieren. Diese Interaktivität gilt es in der Gesprächsanalyse herauszuarbeiten. Das heisst, ein Beitrag oder Turn wird stets unter Berücksichtigung seines Verhältnisses zum Vorgängerbeitrag und der von ihm ausgehenden Erwartungen (Projektion) an nächstes Handeln analysiert. Für diese Analyse sind zwei Leitfragen dienlich (Schegloff & Sacks 1973, in Deppermann 2014, 24). Die Frage: «*Why that now?*» ergründet, auf welche Kontextaspekte sich eine Handlung bezieht und wie sie durch den vorangegangenen Kontext vorbereitet oder erwartbar gemacht wurde. Die Frage: «*What comes next?*» untersucht, welche Funktion eine Handlung für den weiteren Gesprächsverlauf hat und welche Handlungen sie als nächstes erwartbar macht. Sacks, Schegloff und Jefferson (1974, in Deppermann 2014, 23) sprechen diesbezüglich vom «*next turn proof procedure*» und weisen auf die Bedeutung der unmittelbar folgenden Reaktion der Rezipierenden hin, mit denen diese ihr Verständnis des vorangegangenen Beitrags zu erkennen geben.
- Konditionelle Relevanz: Gesprächsbeiträge sind in bestimmter Weise miteinander verkettet und verknüpfen sich zu grösseren Einheiten (Heller & Morek 2018). Dadurch entstehen sogenannte Nachbarschaftspaare («*adjacency pairs*», Schegloff 1968, in Deppermann 2014, 10). Sie setzen sich aus einer ersten, die Sequenz eröffnenden Handlung und einer dazu responsiven zweiten Handlung zusammen. Die erste Handlung macht dabei eine Folgehandlung eines bestimmten Typs erwartbar. Beispielsweise etabliert eine Frage die Erwartung einer Antwort, eine Einladung lässt eine Annahme bzw. Ablehnung der Einladung erwarten. Diese normativen Erwartbarkeiten zwischen bestimmten Typen von Äusserungen werden als konditionelle Relevanz bezeichnet (Heller & Morek 2018). Entspricht eine Folgehandlung nicht dem erwarteten Typ, wird die normative Erwartung verletzt. Ein solcher Verstoss wird von den Gesprächsteilnehmenden auf irgendeine Art und Weise angezeigt, beispielsweise durch insistierendes Nachfragen oder durch Kritik an der unzulänglichen Antwort (Deppermann 2014).
- Emische Perspektive: Es wird eine emische Perspektive – das heisst eine Perspektive der Teilnehmenden – eingenommen. Es soll rekonstruiert werden, wie die Gesprächsbeteiligten selbst wechselseitig ihr Handeln interpretieren und koordinieren (Heller & Morek 2018). Ausschlaggebend ist nie, wie die Forschenden aus einer etischen Perspektive eine Handlung einschätzen, es muss stets nachgewiesen werden, dass ein aus Sicht der Forschenden relevant erscheinendes Problem auch für die Interaktionsteilnehmenden selbst relevant ist, d.h. von ihnen im Gespräch erkennbar relevant gemacht wird (Schegloff 1997).

## Exemplarische Durchführung einer Sequenzanalyse

Zur besseren Verständlichkeit wird die Durchführung einer Sequenzanalyse unter Anwendung der präsentierten Leitprinzipien nächstfolgend anhand einer transkribierten Unterrichtssequenz<sup>16</sup> aus der vorliegenden Arbeit konkretisiert.

### Bsp. 1: RB2\_C17 in ihre Tisch

In der 3. Klasse Böhnisch suchen die Schüler versteckte Ostereier im Zimmer. Vorab informiert die Lehrperson, wo sich keine Eier befinden.

001 LP: KEIN osterei in MEInem lila rucksack-  
002 und KEInes [in MEIner ] handtasche;  
003 FA: [<<zeigend> Aber>]  
004 <<zeigend> aber in äh ihre TISCH da?>  
005 LP: AUF meinem tisch?  
006 FA: ja-  
007 LP: KÖNNte etwas sein ja.

Ausgangspunkt der Analyse stellt der Lehrpersonen-Beitrag in Zeile 05 dar. Um ihn zu kontextualisieren und seinen Handlungscharakter bzw. seine Funktion herauszuarbeiten, wird retrospektiv analysiert, auf welche Vorgängerhandlung er Bezug nimmt und prospektiv, welche Folgehandlung er erwartbar macht (Interaktivität). Die Vorgängerhandlung in den Zeilen 03 bis 04 ist eine Frage Fahredins, die einige sprachformale Fehler enthält. Der Beitrag der Lehrerin ist keine Antwort auf Fahredins Frage, sondern wird von der Lehrerin selbst als Frage gerahmt, um ihr Verständnis von Fahredins Beitrag zu überprüfen. Integriert in diese Frage wird die Korrektur der sprachformalen Fehler. Um herauszuarbeiten, ob die Lehrerin ihren Beitrag tatsächlich in erster Linie als verständnissichernde Rückfrage oder aber als Korrektur geplant hat, werden nun die Folgehandlungen in Z06 und in Z07 angeschaut. Eine verständnissichernde Rückfrage etabliert die Erwartung einer Bestätigung bzw. Ablehnung (konditionelle Relevanz). Tatsächlich reagiert Fahredin mit einer Bestätigung, woraus geschlossen werden kann, dass er die Funktion der Lehrpersonenhandlung in Z05 als Absicherung ihres Verständnisses interpretiert hat. Die Lehrerin zeigt mit ihrer Reaktion in Z07, dass sie diese Interpretation stützt und die Schülerhandlung ihrer etablierten Erwartung entspricht. Erst nach der schülerseitigen Bestätigung ihres Verständnisses beantwortet sie seine Frage aus Z04. Dass sie akzeptiert, dass der Schüler die Korrektur seiner Fehler nicht wiederholt, zeigt an, dass sie ihren Beitrag in Z05 nicht in erster Linie als Korrektur geplant hat.

## Die multimodale Transkription

In der Konversationsanalyse interessiert nicht nur, was gesagt wurde, sondern auch wie es gesagt wurde. Es gilt die Maxime, dass auch kleine Details wie ein kurzes Stocken oder eine besondere Betonung nicht zufällig sind, sondern «einer Geordnetheit und Funktionalität» (Heller & Morek 2018, 226) unterliegen. Deshalb wird die mündliche Kommunikation in einem Transkript möglichst exakt abgebildet. Es sollen nach Möglichkeit alle interaktionsrelevanten multimodalen Ausdrucksressourcen (Stimme, Gestik, Mimik, Körperbewegung, Blickverhalten) und alle räumlichen-visuellen Sachverhalte (räumliche Strukturen, Gegenstände, die in der Interaktion benutzt werden) festgehalten werden. Dazu sind Transkriptionskonventionen, welche die präzise Notierung der Besonderheiten der gesprochenen Sprache (wie Abbrüche, Korrekturen, Intonation) und zeitlich organisierten Aspekten der Interaktion (wie Sprecherwechsel, Überlappungen, Pausen) sicherstellen, unverzichtbar (Deppermann

---

<sup>16</sup> Transkription nach GAT 2, vgl. Anhang 1.

2014). Beim Transkribieren gilt es, Gespräche nicht zu bereinigen, sondern typisch Mündliches wie Versprecher, Ungrammatisches, simultanes Reden u.a. zu verschriften (Heller & Morek 2018). Weiter sind stark interpretierende oder bewertende Kommentare (wie «ironisch», «grinst hämisch») zu vermeiden und möglichst neutrale Beschreibungen (wie «lächelt») vorzuziehen (Deppermann 2008). Nach den Richtlinien der Konversationsanalyse ausgeführte Transkripte stellen gleichzeitig Analysen und Repräsentationen der Interaktionen dar (Mondada 2018).

In der vorliegenden Arbeit wurde das gesprächsanalytische Transkriptionssystem GAT 2 (Selting et al. 2009) verwendet, das sich in der Gesprächsforschung im deutschsprachigen Raum weitestgehend als Standard durchgesetzt hat. Bei GAT sind grundsätzlich drei Detailliertheitsstufen möglich, in der vorliegenden Arbeit wurde die Stufe des Basistranskripts eingesetzt. Um eine Überfrachtung des Transkripts zu vermeiden, wurde mit Bezug auf Mempel (2010) selektiv vorgegangen, und es wurden nur nonverbale Verhaltensweisen verschriftlicht, die tatsächlich kommunikativ relevant erschienen. Das eingesetzte Transkriptionssystem ist dem Anhang 1 zu entnehmen.

### **9.1.3.2 Konkretes Vorgehen in der vorliegenden Arbeit**

In Anlehnung an Deppermann (2008) und Heller und Morek (2018) wurde für die vorliegende Arbeit das folgende Vorgehen umgesetzt:

- Für jede Lehrperson wurde ein kleiner Teil der transkribierten Reparatursequenzen gesichtet und nach Phänomenen Ausschau gehalten, die im Hinblick auf erste Forschungsfragen potenziell relevant erscheinen (beispielsweise zu verschiedenen Formen der Peerbeteiligung, zu Reparaturen mit bestimmten Prompts).
- Einzelne Fälle wurden einer detaillierten Sequenzanalyse unterzogen mit dem Ziel, die zugrunde liegende Ordnung zu rekonstruieren.
- Danach wurden ähnlich gelagerte Fälle aus den Daten gesammelt und Kollektionen angelegt. Eine Kollektion umfasst rund 15 bis 60 Fälle.
- In diesen Kollektionen wurde nach fallübergreifenden Regelmässigkeiten und Mustern gesucht.
- Um die emische Logik eines entdeckten Musters zu explizieren, wurden weitere Fälle – möglichst von jeder Lehrperson – einer detaillierten Sequenzanalyse unterzogen.
- Dabei wurden auch Fälle berücksichtigt, die von der bislang rekonstruierten Musterhaftigkeit abzuweichen scheinen. Sie werden als besonders aufschlussreich für das Aufdecken des normativen Handelns erachtet (Heller & Morek 2018).
- Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse wurden die anfänglichen Forschungsfragen neu überdacht und präzisiert.
- Es wurden regelmässig kollegiale Datensitzungen durchgeführt, um subjektive Interpretationen abzugleichen und zu korrigieren. Insgesamt wurden sechs Datensitzungen mit jeweils drei bis zehn Teilnehmenden durchgeführt.

## **9.2 Erhebung und Auswertung des Noticing**

### **9.2.1 Gegenstandsbeschreibung**

In seiner Noticing-Hypothese geht Schmidt (1990) davon aus, dass Lernen nur stattfinden kann, wenn die Ausrichtung der Aufmerksamkeit, mit anderen Worten das Wahrnehmen einer neuen sprachlichen Form, mit einem Mindestmass an Bewusstheit abläuft. Damit sich die Lernwirksamkeit von Fehlern und dem darauffolgenden korrektiven Feedback entfalten kann,

müssen diese von den Lernenden folglich bewusst wahrgenommen werden. Mit Schmidt (2010, 4) wird Noticing als «*the conscious registration of attended specific instances of language*» definiert. Der Begriff Noticing impliziert demnach immer ein Mindestmass an Bewusstheit. Für ausführliche Informationen zum Konzept des Noticing sei im Sinne einer Gegenstandsbeschreibung auf Kapitel 2 «Aufmerksamkeit beim Lernen einer Zweitsprache» – insbesondere auf die Teilkapitel 2.1, 2.2 sowie 2.4 – verwiesen.

### **9.2.2 Erhebung: Stimulated Recall**

Im Rahmen videostimulierter introspektiver Interviews (Stimulated Recall) wurden Daten erhoben, aus denen sich Indikatoren zum Konstrukt des Noticing generieren liessen. Einleitend werden im Folgenden verschiedene Varianten introspektiver Erhebungsverfahren sowie die Besonderheiten bei deren Durchführung mit Kindern vorgestellt. Dem schliesst sich die Beschreibung des durchgeführten Erhebungsverfahrens im Rahmen der vorliegenden Arbeit an. Ausgehend von der Pilotierung<sup>17</sup> wird detailliert auf das konkrete Vorgehen eingegangen.

#### **9.2.2.1 Allgemeine Grundlagen zu introspektiven Erhebungsverfahren**

Unter Introspektion wird nach einem weiten Verständnis jede Form von Erhebungsverfahren verstanden, «durch die eine zu untersuchende Person selbst durch Verbalisieren ihrer Gedanken Einblick in ihr Denken gewährt» (Heine 2014, 123). Introspektive Verfahren können «sich auf körperliche, kognitive, willentliche oder emotionale Abläufe in bewusst erlebten Situationen beziehen» (Witt 2010, 493). Nach der Introspektion wird der Prozess der Retrospektion eingesetzt, um die Introspektionsdaten aus dem Gedächtnis abzurufen und auf verschiedene Weise nach aussen zu bringen (sprechen, schreiben, etc.). Erst durch diesen Prozess werden die Daten für andere Personen zugänglich. Introspektive Methoden liefern «wertvolle Einblicksmöglichkeiten in Einstellungen, subjektive Theorien, Strategien und Emotionen der Lerner» (Heine 2014, 132). In der Fremdsprachenforschung werden unter introspektiven Erhebungsverfahren vor allem lautes Denken und retrospektive Interviews verstanden (Heine 2014). Während beim lauten Denken Untersuchungsteilnehmende simultan zum Ausführen einer Tätigkeit ihre Gedanken verbalisieren, werden sie bei retrospektiven Interviews erst im Anschluss an eine Tätigkeit befragt.

#### **Retrospektive Introspektionsverfahren**

In der Literatur werden zwei Varianten retrospektiver Introspektionsverfahren unterschieden: lautes Erinnern und retrospektive Befragungen (Heine 2014). Verfahren des lauten Erinnerns werden mit dem Ziel eingesetzt, mentale Prozesse zu rekonstruieren, die während einer vergangenen Handlung abgelaufen sind (Knorr 2013). Es werden folglich Erinnerungen verbalisiert. Dabei wird häufig ein Videostimulus eingesetzt, der die Teilnehmenden noch einmal in die jeweilige Situation zurückversetzen soll und das Abrufen der mentalen Prozesse, die während des gesichteten Ereignisses abgelaufen sind, stimuliert. Gass und Mackey (2000) gehen davon aus, dass den Untersuchungsteilnehmenden durch solchen Stimulated Recall ermöglicht wird, eine ursprüngliche Situation nochmals zu erleben. Dazu müssen die Gedanken erinnert, das heisst aus dem Langzeitgedächtnis rekonstruiert werden (Heine 2014). Dabei ist zu berücksichtigen, dass sie dort mit bereits vorhandenen Wissensbeständen verknüpft wurden und folglich von Emotionen und Motiven der Teilnehmenden beeinflusst sind. Unter Umständen weisen sie auch metakognitive Bestandteile auf (Knorr 2013; Feick 2013).

---

<sup>17</sup> Die Pilotierung bezieht sich auch auf die Erhebung der Lerneffekte sowie der Einstellungen.

Retrospektive Befragungen dagegen fokussieren auf postaktionale Gedanken, d.h. auf Gedanken, die erst nach der ausgeführten Handlung im Zuge von Reflexionsprozessen evoziert wurden. Es wird demnach verbalisiert, was die Teilnehmenden in der aktuellen Befragungssituation in Bezug auf die vergangene Handlung denken. Dazu werden die Teilnehmenden aufgefordert, ihre Handlungen rückblickend zu kommentieren und zu reflektieren (Knorr 2013). Verschiedene Studien zeigen, dass sich erinnerte und postaktionale Gedanken in Protokollen videostimulierter Verbalisierungsverfahren vermischen und sich nur schwer beurteilen lässt, inwiefern die Verbalisierungen erinnerte Gedanken wiedergeben, die tatsächlich während der gesichteten Handlung abgelaufen sind, oder aber postaktionale Gedanken, die erst im Zuge des Reflexionsprozesses evoziert wurden (ebd.). In der vorliegenden Arbeit wird zur Erhebung des Noticing in erster Linie lautes Erinnern (Stimulated Recall) eingesetzt, das durch retrospektive Befragungen ergänzt wird. Es wird dabei kaum einzuschätzen sein, ob die Verbalisierungen der Kinder im Rahmen des introspektiven Interviews tatsächlich Rückschlüsse über erinnerte handlungsbegleitende Gedanken zulassen oder ob sie Gedanken wiedergeben, die erst im Rahmen der Videosichtung entstanden sind. Mit Knorr (2013) wird jedoch davon ausgegangen, dass auch postaktionale Gedanken für die Erforschung von Einstellungen, Überzeugungen, subjektiven Sichtweisen und Wissensbeständen einer Person von Interesse sein können.

Weiter muss für die Interpretation der Ergebnisse der zeitliche Faktor mitberücksichtigt werden. Je weniger Zeit zwischen Aktivität und retrospektiver Erinnerung verstreicht, desto eher kann auf tatsächliche Erinnerungen zugegriffen werden. Entsprechend weniger werden allgemeine Annahmen wiedergegeben, die durch generelle Erklärungsmuster und Vorwissen geprägt sind (Heine 2014). Gass und Mackey (2000, 50) gehen mit Bezug auf Cohen (1987 in ebd.) und Bloom (1954 in ebd.) davon aus, dass Erinnerungen an die Kognitionen, die ins Langzeitgedächtnis aufgenommen wurden, innerhalb von 48 Stunden noch mit einer Genauigkeit von 95 Prozent wiedergegeben werden können.

Es wird angenommen, dass die Erinnerung an vergangene Gedanken sowohl sprachlich als auch bildlich, emotional und episodisch abläuft (Heine 2014). Die Versprachlichung dieser Gedankenfragmente gestaltet sich prinzipiell immer adressatenorientiert (ebd.) Die Teilnehmenden verbalisieren das bruchstückhafte Gedankengut nach Möglichkeit so, dass es vom Gegenüber nachvollzogen werden kann, sie sind um Kohärenz bemüht und versuchen, ihre Kognitionen zu erklären (Knorr 2013). Die immanente Adressatenorientierung erschwert eine genaue Unterscheidung, ob ein Gedanke tatsächlich erinnert oder erst im Nachhinein evoziert wurde (Knorr 2013). Feick (2013) merkt an, dass soziokulturelle Einflussfaktoren nicht ausgeblendet werden dürfen, sondern bewusstgemacht und reflektiert werden sollen.

Werden Gedanken in einer Zweitsprache formuliert, sind introspektive Daten mit zusätzlicher Vorsicht zu betrachten. Gass und Mackey (2000) weisen auf die Gefahr hin, dass weniger fortgeschrittene Zweitsprachlernende nur verbalisieren, was sie sprachlich verständlich ausdrücken können. Inwieweit Teilnehmende Relevantes aufgrund geringer zweitsprachlicher Ressourcen weglassen und wie gut sie in der Lage sind, ihre Gedanken adäquat in Worte zu fassen, ist gemäss Knorr (2013) kaum überprüfbar.

### **Planung introspektiver Interviews**

Gass und Mackey (2000, 59) empfehlen in ihrem Methoden-Handbuch zum Stimulated Recall konkrete verbale Instruktionen seitens der Interviewenden. Vorab sollen die Teilnehmenden

darüber informiert werden, wie das Interview genau abläuft und dass in der folgenden Befragung interessiert, was die Teilnehmenden im Moment gedacht haben, der eben im Video gesichtet wurde. Es wird geraten, nach jeder Sichtung mit einer allgemeinen, offenen Frage zu starten, beispielsweise: «Was hast du in diesem Moment gedacht?» Möglich ist auch, die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden auf einen bestimmten Aspekt der gesichteten Sequenz zu lenken, beispielsweise: «Was hast du gedacht, als die Lehrerin ... gesagt hat?» Ausserdem sollten die Reaktionen seitens der Interviewenden auf die Äusserungen der Teilnehmenden möglichst neutral ausfallen. Auch Helfferich (2011) betont die bewusst zurückhaltende Rolle der Interviewenden. Sie hebt als zentralen Aspekt bei der Durchführung von Interviews «aktives» oder «personenbezogenes» (Helfferich 2011, 90) Zuhören hervor. Das Zugeständnis einer eigenen Sichtweise der Teilnehmenden, der Verzicht auf eine Beurteilung sowie die Kontrolle spontaner Reaktionen seitens der Interviewenden sind für diese Gesprächshaltung konstitutiv (ebd.). Dazu gehört die bewusste Handhabung nonverbaler Signale. Körperliche Zuwendung, Blickkontakt, ein freundlicher Tonfall, Zunicken und -lächeln, neutrale Rezeptionssignale und das Aushalten von Pausen werden als positive nonverbale Elemente betrachtet (Helfferich 2011, 101). Um diesen Anforderungen Rechnung zu tragen, ist eine akribisch geplante und sorgfältig durchgeführte Erhebung der introspektiven Daten unabdingbar (Heine & Schramm 2007).

### **Forschung mit Kindern**

In der vorliegenden Arbeit werden introspektive Interviews mit 8- bis 9-jährigen Kindern durchgeführt. Bei Forschung mit Kindern gilt es weitere Aspekte besonders zu bedenken. Punch (2002) weist darauf hin, dass Kinder einen eingeschränkten und anderen Wortschatzgebrauch haben können und Wörter teilweise anders verstehen als Erwachsene. Zudem verfügen sie über eine kürzere Aufmerksamkeitsspanne und leichtere Ablenkbarkeit. Weiter macht Punch (2002) auf das Machtgefälle zwischen Kindern und den erwachsenen Forschenden aufmerksam. In einer von Erwachsenen dominierten Gesellschaft lernen Kinder, dass es wichtig sein kann, den Erwachsenen zu gefallen, und sie sind es unter Umständen nicht gewohnt, ihre Ansichten gegenüber Erwachsenen frei auszudrücken. Gerade die Schule stellt eine von Erwachsenen kontrollierte Umgebung dar. An Schulen durchgeführte Forschung sollte deshalb berücksichtigen, dass sich die Kinder möglicherweise unter Druck gesetzt fühlen, das zu sagen, wovon sie denken, dass es die Interviewenden hören möchten. Die Gefahr sozial erwünschter Antworten ist Befragungen immanent, bei Forschung mit Kindern scheint sie jedoch besonders hoch zu sein (ebd.). Pinter (2014) weist zudem auf die Gefahr hin, dass Kinder möglicherweise nicht um Klärung bitten, wenn sie mit einer für sie unklaren und sinnlosen Aufgabe konfrontiert werden und sich stattdessen mit einer Antwort ohne Aussage behelfen. Die Etablierung einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Forschenden und Kindern stellt eine wichtige Ausgangslage dar. Die Kinder sollten darin bestärkt werden, dass es im Rahmen der Befragung keine richtigen oder falschen Antworten gibt, sondern alle ihre Ansichten und Gedanken von Interesse sind (Punch 2002).

#### **9.2.2.2 Konkretes Vorgehen in der vorliegenden Arbeit**

##### **Pilotierung**

Es wurde in insgesamt drei DaZ-Gruppen (2. Klasse) von zwei verschiedenen DaZ-Lehrpersonen eine Pilotierung durchgeführt. Insbesondere sollte der detaillierte Leitfaden getestet werden, der für die Durchführung der introspektiven Interviews (Stimulated Recall,

Elizitierung von Sprachformen, Erhebung von Indikatoren zu den Einstellungen) entwickelt worden war.

Es hat sich gezeigt, dass sich der von Gass und Mackey (2000) empfohlene offene Frageimpuls («Was hast du in diesem Moment gedacht?») nicht für den Einsatz mit zweisprachigen Kindern eignete. Verschiedene Schüler:innen konnten mit der Frage nach abgelaufenen Denkprozessen offensichtlich nicht viel anfangen. Denken ist eine abstrakte Handlung, die für jüngere Kinder noch wenig fassbar ist (vgl. dazu Flavell, Green & Flavell 1995). Auch wenn das korrektive Feedback in der gesichteten Videosequenz explizit angeboten wurde und/oder die Kinder ihre Fehler erfolgreich korrigieren konnten, wurde das Feedback anlässlich der Frage nach dem Denken kaum angesprochen. Verschiedentlich antworteten die Kinder mit Aussagen wie: «Ich weiss es nicht» oder «Nichts». In anderen Fällen beschränkten sich ihre Aussagen auf die inhaltliche Ebene, oder es wurden begleitende Umstände kommentiert, beispielsweise, dass aufgrund einer Erkältung leise gesprochen worden sei. Erst gezieltere Nachfragen der Interviewerin<sup>18</sup> (bspw. «Frau Huber sagt hier «Achtung». Warum sagt sie das?») führten zur Verbalisierung von Gedanken im Zusammenhang mit dem korrektiven Feedback.

Die Elizitierung der Sprachformen hat gut funktioniert. Auf diese Methode wird im Kapitel 9.3 ausführlicher eingegangen. Die Kinder schienen verstanden zu haben, was von ihnen erwartet wird, wenn das Video unmittelbar nach der Sichtung eines Prompts gestoppt wurde. Bei der nachträglichen Sichtung der aufgenommenen Interviews ist aufgefallen, dass die Interviewerin nach eigenständigen Erwähnungen des korrektiven Feedbacks seitens der Kinder oder nach gelungenen Selbstkorrekturen teilweise stark positiv evaluiert hat, beispielsweise: «Ja, genau, sehr gut.» Dadurch könnten sich die Kinder unter Druck gesetzt fühlen, korrekatives Feedback immer zu erwähnen oder sich möglichst immer verbessern zu können, um vermuteten Erwartungen der Interviewerin zu entsprechen.

Der Leitfaden für die Erhebung der Einstellungen zum korrektiven Feedback erwies sich als zielführend konzipiert und gut umsetzbar.

Aufgrund der Pilotierungen wurde der Leitfaden für den Stimulated Recall und die Elizitierung von Sprachformen wie folgt angepasst:

- Anstelle der eröffnenden Frage nach dem Denken wurde eine Erzählaufforderung eingebracht: «Erzähl einmal etwas zu diesem Moment.» Wurde das korrektive Feedback nicht angesprochen, fragte die Interviewerin explizit danach.
- Anstelle positiver Bewertungen wie «sehr gut» kamen neutrale Rezeptionssignale («mhm», «ok») zum Einsatz.

Nach einer zweiten Pilotierung in einer weiteren DaZ-Gruppe konnte der angepasste Leitfaden als gut und zielführend beurteilt werden.

### **Vorbereitung der Erhebung**

Bereits während der Unterrichtsbeobachtungen hat sich die Forscherin jeweils Notizen zu aufgetretenen Reparatursequenzen gemacht. Nach Abschluss der Lektion hat sie die Unterrichtsaufnahmen gesichtet und für jede Schülerin und jeden Schüler interessant erscheinende Reparatursequenzen in ein Raster (vgl. Anhang 5) eingetragen. Dabei wurde jeweils auf die Sekunde genau notiert, an welcher Stelle das Video gestartet und gestoppt werden soll.

---

<sup>18</sup> Im Rahmen der Interviews wird die Forscherin jeweils als Interviewerin bezeichnet.

Ausserdem wurden mögliche Sequenzen mit der Funktion von Distraktoren (Unterrichtssequenzen ohne korrekatives Feedback) aufgeführt. Diese Zusammenstellungen bildeten die Grundlage für die introspektiven Interviews am Folgetag.

### Organisation der Erhebung

Die introspektiven Interviews fanden jeweils am Folgetag nach den Unterrichtsaufnahmen in einem separaten Raum im Schulhaus statt. Zeitlich standen für die Durchführung der introspektiven Interviews jeweils eine bis zwei Lektionen (45 bis 90 Minuten) zur Verfügung. Diese Zeit reichte für die Befragung von drei bis fünf Kindern. An beiden Interviewsitzungen nahmen jeweils die gleichen Kinder teil. Aus der 3. Klasse Möller nahmen an der zweiten Interviewsitzung zwei zusätzliche Schülerinnen teil. Sie meldeten ihr Interesse im Vorfeld bei der Interviewerin an, und da die Zeit ausreichte, war ihre zusätzliche Teilnahme möglich. Insgesamt wurden die Interviews mit 22 Kindern durchgeführt. Das Unterrichtsvideo wurde auf einem Laptop abgespielt, die Lautstärke wurde mit zwei externen Lautsprechern verstärkt. Die Interviews wurden mit einer statischen Kamera auf einem Stativ aufgenommen.

### Ablauf des Stimulated Recall

Zu Beginn wurden die Schüler:innen über den Ablauf des Interviews informiert: «Wir schauen jetzt verschiedene Momente aus dem Unterricht von gestern an. Ab und zu stoppe ich den Film. Ich kann zwar hören, was du im Film gesagt hast, aber ich weiss nicht, was du in diesem Moment gedacht hast. Vielleicht kannst du mir etwas dazu erzählen. Was hast du in diesem Moment gedacht (Interviewerin zeigt auf Kopf)? Wie hast du dich gefühlt (Interviewerin zeigt auf Herz)? Mich interessiert alles, was du mir dazu erzählen kannst.» Als minimales Training wurde der Stimulated Recall jeweils mit der Sichtung und Kommentierung eines Distraktors eröffnet: Anhand einer Unterrichtssequenz ohne korrekatives Feedback wurde getestet, ob die Schüler:innen verstanden haben, dass sich ihre verbalisierten Gedanken auf den gesichteten Moment in der Vergangenheit beziehen sollten. Das introspektive Interview wurde entlang des Leitfadens in Tab. 8 durchgeführt. Die eingesetzten Formulierungen wurden bei Bedarf den sprachlichen Fähigkeiten der teilnehmenden Kinder angepasst und wichen teilweise vom notierten Wortlaut leicht ab. Der letzte Frageimpuls zur Erläuterung einer Sprachform hat explorativen Charakter und ist nur am Rande Gegenstand der Forschungsfragen.

Tab. 8: Leitfaden zur Erhebung des Noticing

Ausformulierte Erzähl- und Frageimpulse	Vorgang
Start mit einem Distraktor (Sequenz ohne korrekatives Feedback): «Erzähl einmal etwas zu diesem Moment.» (Interviewerin zeigt auf Bildschirm.)	Lautes Erinnern
Erste Reparatursequenz wird geschaut bis nach erfolgtem Recast. Start mit offenem Erzählimpuls: «Erzähl einmal etwas zu diesem Moment.» (Interviewerin zeigt auf Bildschirm.)	Lautes Erinnern
Falls korrekatives Feedback nicht angesprochen wurde: «Ist dir (sonst noch) irgendetwas aufgefallen?»	Lautes Erinnern
Falls korrekatives Feedback nicht angesprochen wurde: «Hat Frau X eigentlich etwas korrigiert?» Falls ja: «Kannst du sagen, was sie korrigiert hat?»	Retrospektive Befragung
Punktuell wird nach einer Erläuterung gefragt: «Warum heisst es eigentlich x und nicht y?» «Kannst du mir das erklären?»	Elizitierung von metasprachl. Wissen



Nach ein bis drei Reparatursequenzen wurde jeweils eine Sequenz ohne korrekatives Feedback gezeigt (bspw. die Einführung zu einem Spiel). Diese Distraktoren wurden aus zwei Gründen eingesetzt. Einerseits sollten sie verhindern, dass die Schüler:innen den Fokus der Interviewerin erkannten und ihre Aufmerksamkeit bereits im Voraus auf das korrektive Feedback ausrichteten, andererseits sollten sie die gehäufte Sichtung eigener Fehler auflockern, um die Schüler:innen nicht zu demotivieren.

### **9.2.3 Auswertung: Qualitative Inhaltsanalyse**

#### **Datenaufbereitung**

Der Datensatz zum Noticing setzt sich aus allen verbalen und nonverbalen Reaktionen zusammen, welche die Schüler:innen im Rahmen der introspektiven Interviews infolge einer gesichteten Reparatursequenz mit Fremdkorrekturen (Recasts oder explizite Korrekturen) gezeigt haben. Zur Datenaufbereitung wurden die in MPEG-4-Videoformaten umgewandelten Aufnahmen der introspektiven Interviews gesichtet, alle Noticing-Sequenzen im Transkriptions- und Analyseprogramm Transana als Clips abgespeichert und nach konversationsanalytischen Prinzipien transkribiert. Eine Noticing-Sequenz beginnt jeweils mit der Sichtung der Videoaufnahme einer Reparatursequenz bis zum Abschluss der darauffolgenden Besprechung zwischen Interviewerin und Schülerin bzw. Schüler. Die Analyseeinheit bzw. ein Fall konstituiert sich jeweils aus einer Noticing-Sequenz (aus dem introspektiven Interview) und der zugrunde liegenden Reparatursequenz (aus dem Unterricht).

#### **Datenauswertung**

Schwerpunktmässig basiert die Analyse auf der Entwicklung eines Kategoriensystems, das die verschiedenen Ausprägungsformen des Noticing der vorliegenden Daten erfasst. Es wurde nach den Prinzipien der inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) erstellt. Die Entwicklung erfolgte unter Anwendung eines deduktiv-induktiven Vorgehens, bei dem konzeptgesteuerte, a priori gebildete Kategorien durch am Material entwickelte Kategorien ergänzt und beide datengeleitet präzisiert wurden. Die konzeptgesteuerte Bildung basiert auf Schmidts (1990; 2010) Ausführungen zum Noticing (vgl. 2.1).

Drei Kategorien wurden a priori aufgrund der Systematisierungen von Schmidt (1990, 2010) aufgestellt: «Kein Anzeichen von Noticing», «Noticing the gap» und «Noticing the gap und Understanding». In einem ersten Durchgang wurden alle Noticing-Sequenzen (geordnet nach Lehrperson) gesichtet und unter Anwendung der drei Kategorien codiert. Aufgrund dieser Sichtung wurde das a priori entwickelte Kategoriensystem und seine Zuordnungsregeln präzisiert, und es wurden weitere Kategorien generiert: «Verändertes Sprachhandeln als Indiz für unbewusste Registrierung», «Noticing der korrektiven Absicht», «Noticing der korrektiven Absicht und der Trouble Source». Zur Unterstützung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit wurden Kategoriendefinitionen erarbeitet, die einerseits eine detaillierte Beschreibung der Einschlusskriterien (Indikatoren), andererseits eine mögliche Interpretation des Beobachteten enthalten. Diese wurden mit Ankerbeispielen aus dem Datenmaterial ergänzt.

Die herauskristallisierten Kategorien stellen eine erste Form von Ergebnis dar (Kuckartz 2018). Das entwickelte Kategoriensystem wird unter 10.5 «Ergebnisse Forschungsfrage 5» präsentiert.

### **Intercoder-Übereinstimmung**

Um die Güte der vorgenommenen Codierungen zu sichern, wurde die Intercoder-Übereinstimmung überprüft. Dazu wurde die Vorgehensweise des konsensuellen Codierens (Hopf & Schmidt 1993, in Kuckartz 2018, 211) angewendet. Ein Teil des Materials wurde durch zwei zusätzliche Codierende unabhängig voneinander codiert. Bei der Auswahl der Noticing-Sequenzen wurde einerseits darauf geachtet, dass jede Kategorie vertreten war, andererseits wurden gezielt Fälle gewählt, welche die Forscherin noch nicht eindeutig einer Kategorie zuordnen konnte. Es wurde jeweils zuerst die Videoaufnahme der Reparatursequenz im Unterricht gesichtet und danach die entsprechende Noticing-Sequenz, zu deren Rezeption jeweils unterstützend die Transkription beigezogen wurde. Die Zuordnungen der zusätzlichen Codierenden wurden im direkten Anschluss mit denjenigen der Forscherin verglichen und Differenzen diskutiert. Teilweise mussten die Kategoriendefinitionen präzisiert werden, bis aufgrund der Darlegungen ein Konsens erzielt werden konnte. Nach der Bereinigung der Kategoriendefinitionen wurde ein weiterer Teil des Materials von einer dritten Codiererin unabhängig von der Forscherin codiert. Der anschließende Vergleich der Codierungen bestätigte die Nachvollziehbarkeit der Kategoriendefinitionen und die Zuverlässigkeit der Zuordnungen der Forscherin. Der verbleibende Teil des Materials (rund ein Drittel der Noticing-Sequenzen) wurde von der Forscherin allein codiert.

### **Weitere Auswertungsschritte**

Alle Reparatursequenzen waren bereits vorgängig im Rahmen der Auswertung der Reparaturtechniken hinsichtlich Prompt-Art, Uptake, Fehlerart sowie Klassenstufe kategorisiert worden (vgl. 9.1.2). Diese zugewiesenen Codes wurden herangezogen, um die Verteilung der Fälle deskriptiv-quantifizierend zu analysieren. In einem weiteren Auswertungsschritt wurden die Kategorien qualitativ beschrieben, indem sowohl die Noticing-Sequenzen als auch die zugrunde liegenden Reparatursequenzen konversationsanalytisch untersucht und danach miteinander in Beziehung gesetzt wurden. Ziel dieses Vorgehens war, fallübergreifende Gemeinsamkeiten der zugrunde liegenden Unterrichtssequenzen (beispielsweise die besondere Herausforderung von Schüler:innenaussagen mit mehreren Trouble Sources) herauszuarbeiten und Besonderheiten des Noticing zu beschreiben. Diese Auseinandersetzungen beruhten sowohl auf den Videoclips als auch auf den Transkriptionen.

## **9.3 Erhebung und Auswertung kurzzeitiger Lerneffekte**

### **9.3.1 Gegenstandsbeschreibung**

Empirische Entwicklungsstudien mit (quasi-)experimentellem Design haben Lerneffekte aufgrund des korrektiven Feedbacks nachgewiesen. Das korrektive Feedback hat folglich zweisprachliche Fortschritte bewirkt. Dabei wird jeweils zwischen kurzfristigen Lerneffekten, die im Rahmen eines zeitnahen Posttests erhoben werden, und langfristigen Lerneffekten, die im Rahmen eines Follow-up-Tests nach mehreren Wochen oder Monaten erhoben werden, unterschieden (z.B. Doughty & Varela 1998; Mackey & Silver 2005). Die Anlage der vorliegenden Studie erlaubt es nicht, Lerneffekte aufgrund des korrektiven Feedbacks empirisch zu belegen. Es werden jedoch Daten erhoben, aus denen sich Indikatoren für Lerneffekte generieren lassen könnten. Dazu wird untersucht, inwieweit die Schüler:innen eigene Fehler, die im Unterricht mit Prompts repariert wurden, am Folgetag nach erneuter Sichtung des Prompts korrekt bilden können. Als Indikatoren für Lerneffekte gelten Fälle, bei denen im Unterricht noch keine direkte Selbstkorrektur gelungen war, im introspektiven Interview am Folgetag

jedoch schon. Ist bereits im Unterricht in der ersten Reaktion auf einen Prompt eine Selbstkorrektur gelungen, gilt die korrekte Produktion der Sprachform am Folgetag lediglich als schwacher Indikator für einen Lerneffekt.

### 9.3.2 Erhebung: Videobasierte Elizitierung von Sprachformen

Um Indikatoren für kurzzeitige Lerneffekte aufgrund des korrektiven Feedbacks zu erheben, wurde der Stimulated Recall (vgl. 9.2.2) durch die videobasierte Elizitierung von Sprachformen ergänzt. Die videografierten Reparatursequenzen wurden eingesetzt, um zu überprüfen, ob die Schüler:innen ihre infolge eines Prompts korrigierten Fehler am Folgetag korrekt produzieren konnten. Damit wurde ein sprachlicher Wissensbestand abgefragt, was gemäss Witt (2010) genau genommen nicht zu den introspektiven Verfahren gezählt wird.

Die Erhebung basierte auf dem gleichen Leitfaden, der im Rahmen der Erhebung des Noticing unter 9.2.2.2 vorgestellt wurde. Der in Tab. 9 dargestellte Leitfaden bildet lediglich die spezifischen Erzähl- und Frageimpulse ab, die sich auf die Elizitierung von Sprachformen beziehen. Der letzte Frageimpuls zur Erläuterung einer Sprachform hat explorativen Charakter und ist nur am Rande Gegenstand der Forschungsfragen.

Tab. 9: Leitfaden zur Erhebung kurzfristiger Lerneffekte

Ausformulierte Erzähl- und Frageimpulse	Vorgang
Reparatursequenz wird geschaut bis nach erfolgtem Prompt, Video wird unmittelbar vor erfolgter Selbstkorrektur gestoppt.	Elizitierung von Sprachformen
Falls Kind nicht direkt eine Selbstkorrektur einbringt, Start mit offenem Erzählimpuls: «Erzähl einmal etwas zu diesem Moment.» (Interviewerin zeigt auf Bildschirm.)	Lautes Erinnern
Falls Prompt nicht angesprochen wurde: «Frau x sagt/macht xy (Prompt wird beschrieben). Warum sagt/macht sie das?»	Retrospektive Befragung
Nachdem Kind Prompt angesprochen hat: «Kannst du das jetzt richtig sagen? / Weisst du, wie es richtig heisst?»	Elizitierung von Sprachformen
Punktuell wird nach einer Erläuterung gefragt: «Warum heisst es eigentlich x und nicht y?» «Kannst du mir das erklären?»	Elizitierung von metasprachl. Wissen

In den introspektiven Interviews wurden der Leitfaden zur Erhebung des Noticing und der Leitfaden zur Erhebung der Lerneffekte in enger Verzahnung eingesetzt. Weitere Informationen zur konkreten Durchführung der Erhebung sind Teilkapitel 9.2.2.2 «Konkretes Vorgehen in der vorliegenden Arbeit» zu entnehmen.

### 9.3.3 Auswertung: Qualitative Inhaltsanalyse

#### Datenaufbereitung

Der Datensatz zu den Lerneffekten setzt sich aus allen verbalen und nonverbalen Reaktionen zusammen, welche die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der introspektiven Interviews infolge einer gesichteten Reparatursequenz mit einem Prompt gezeigt haben. Zur Datenaufbereitung wurden die zu MPEG-4-Videodateien aufbereiteten Aufnahmen der introspektiven Interviews gesichtet und alle Prompt-Sequenzen im Transkriptions- und Analyseprogramm Transana als Clips abgespeichert und nach konversationsanalytischen Prinzipien transkribiert. Eine Prompt-Sequenz beginnt jeweils mit der Sichtung der Videoaufnahme einer

Reparatursequenz bis zum Abschluss der darauffolgenden Besprechung zwischen Interviewerin und Schülerin bzw. Schüler.

### **Datenauswertung**

Die Daten wurden nach den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Das kanonische Vorgehen wurde dabei an die vorliegenden Daten adaptiert. In einem ersten Schritt wurden die beiden deduktiven Kategorien «Produktion am Folgetag gelungen» bzw. «Produktion am Folgetag nicht gelungen» entwickelt, die je in die induktiv gebildeten Subkategorien «Erfolgreiche Selbstkorrektur im Unterricht» und «Keine erfolgreiche Selbstkorrektur im Unterricht» gegliedert wurden. Die Analyseeinheit bzw. ein Fall konstituierte sich jeweils aus einer Prompt-Sequenz (aus dem introspektiven Interview) und der zugrunde liegenden Reparatursequenz (aus dem Unterricht). Da alle Reparatursequenzen bereits vorgängig im Rahmen der quantitativen Auswertung der Reparaturtechniken hinsichtlich Prompt-Art, Uptake, Fehlerart sowie Klassenstufe kategorisiert worden waren (vgl. 9.1.2), konnten diese zugewiesenen Codes herbeigezogen werden, um die Verteilung der Fälle in einem ersten Schritt deskriptiv-quantifizierend darzustellen. In einem zweiten Schritt wurden die Subkategorien qualitativ beschrieben, indem sowohl die Prompt-Sequenzen der introspektiven Interviews als auch die zugrunde liegenden Reparatursequenzen der Unterrichtsinteraktion konversationsanalytisch ausgewertet und miteinander in Beziehung gesetzt wurden. Ziel dieses Vorgehens war, Besonderheiten der beobachteten Lernfortschritte sowie fallübergreifende Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten (beispielsweise der parallele Gebrauch von korrekten und falschen Formen). Diese Auseinandersetzungen beruhten sowohl auf den Videoclips als auch auf den Transkriptionen.

## **9.4 Erhebung und Auswertung der Einstellungen zum korrektiven Feedback**

### **9.4.1 Gegenstandsbeschreibung**

Forschungsfrage 7 befasst sich mit den Emotionen, Überzeugungen und Präferenzen der Zweitsprachlernenden bezogen auf korrekatives Feedback und damit mit lerner:innenseitigen Merkmalen. Zur Erfassung dieser psychologischen Phänomene wird eine Annäherung über das Konstrukt der Einstellung vorgenommen. In der Sozialpsychologie wird dem mentalen Konstrukt der Einstellung (*attitude*) eine komplexe interne Struktur zugeschrieben. Eine weitverbreitete Konzeptualisierung postuliert, dass Einstellungen «Gesamtbewertungen eines Einstellungsobjekts sind, die sich aus kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Informationen ableiten» (Haddock & Maio 2014, 200, in Soukup 2019, 90). Dabei umfassen die kognitiven Komponenten die mit einem Einstellungsobjekt assoziierten Überzeugungen, Annahmen und Gedanken, die affektiven Komponenten beziehen sich auf die Gefühle und Emotionen und die Verhaltenskomponente auf Verhaltensweisen gegenüber dem Einstellungsobjekt (Soukup 2019).

In der Fachdisziplin des Zweitspracherwerbs definiert Lasagabaster den Begriff Einstellung wie folgt: «*An attitude is a positive or negative feeling towards a person (teacher or speakers of the L2), object (textbook) or issue (methodology) acquired through social interaction*» (Lasagabaster 2015, 46). Einstellungen zum korrektiven Feedback sind folglich eng mit den Interaktionen im Unterricht und weitergehend mit den Interaktionen in der Familie oder in anderen sozialen Bereichen verflochten.

Wie alle mentalen Konstrukte sind Einstellungen nur indirekt zugänglich. Die am weitesten verbreitete Erhebungsmethode sind quantitative Fragebogen, in welchen die Probandinnen und Probanden Urteilsaussagen anhand vorgegebener Skalen abgeben. Dabei muss berücksichtigt werden, dass Selbsteinschätzungen stets Verfälschungen wie dem «*social desirability response bias*» (Soukup 2019, 86) ausgesetzt sind. Möglicherweise wird einer gesellschaftlich erwünschten Einschätzung gegenüber einer subjektiveren der Vorzug gegeben. Mit dieser Erhebungsmethode ist die theoretische Konzeption der Einstellung als einigermaßen solides und beständiges mentales Gebilde verbunden (Soukup 2019). Dies stellen qualitative, diskursiv ausgerichtete Forschungsansätze grundsätzlich infrage. Sie konzipieren Einstellungen nicht als stabile mental-latente Gebilde, sondern als interaktionell-prozessuale Konstrukte, die je nach Konfiguration des Ermittlungskontextes erst ihre Ausprägung erhalten (ebd.). Die interaktional-soziolinguistische Grundannahme, dass jede menschliche kommunikative Aktivität kontextuell situiert, kontextspezifisch und kontextrelativ ist, wird also auch auf die Manifestation von Einstellungen angewendet.

Der Schülerfragebogen von Spychiger, Kuster und Oser (2006), der zur Erhebung der Fehlerkultur eingesetzt wurde (vgl. 6.2), umfasste die vier Skalen «Lernorientierung», «Fehlerfreundlichkeit», «Normtransparenz» und «Fehlerangst». Für die vorliegende Untersuchung sind vor allem die Skalen «Lernorientierung» und «Fehlerangst», die beide die Einstellungen und das Verhalten der Schüler:innen adressieren, von Interesse. Während sich die Skala «Lernorientierung» auf den Umgang mit Fehlern im kognitiven Bereich bezieht, erhebt die Skala «Fehlerangst» negative Emotionen oder allgemeiner das Befinden der Schüler:innen. Die Items dieser Skalen können für die vorliegende Untersuchung nicht direkt übernommen werden, geben jedoch Anregungen für die Entwicklung von Leitfragen. Im Folgenden wird aufgrund des bisher Diskutierten eine Beschreibung des Gegenstands «Einstellung zum korrektiven Feedback (kF)» vorgenommen. Tab. 10 führt in der linken Spalte die Dimensionen auf, die für die vorliegende Arbeit von Interesse waren. Sie umfassen – nicht immer trennscharfe – emotionale und kognitive Komponenten der Einstellungen sowie kontextuelle Aspekte des korrektiven Feedbacks. Aus den Dimensionen liessen sich Erhebungsfragen ableiten, die zu einem Leitfaden zusammengestellt wurden. Die Erhebung fand in drei Teilen statt, die in der rechten Spalte vermerkt werden.

Tab. 10: Dimensionen der Einstellungen und zugeordnete Erhebungsfragen

Dimensionen	Erhebungsfragen	Teil
Emotionales Befinden in Reparatursequenzen	Wie ist es für dich, wenn du in der Schule beim Sprechen einen Fehler machst? (Einschätzung anhand dreistufiger Skala mit Emoticons.) Warum?	1
	Hast du in der Schule vor dem Sprechen manchmal Angst, dass du einen Fehler machst? (Einschätzung anhand dreistufiger Skala mit Emoticons.) Warum?	3
	Nach Sichtung einer Reparatur: Wie hast du dich in diesem Moment gefühlt? (Einschätzung anhand dreistufiger Skala mit Emoticons.) Warum?	2, 3
Befürwortung von kF persönlich	Wenn du im Unterricht beim Sprechen einen Fehler machst, möchtest du dann eigentlich, dass dich deine Lehrerin korrigiert? Warum?	3
Befürwortung von kF allgemein	Stell dir vor, du bist erwachsen und arbeitest selbst als Lehrer/Lehrerin. Deine Schüler:innen sprechen zu Hause verschiedene Sprachen und lernen wie du in der Schule DaZ. Wenn sie nun beim Sprechen einen Fehler machen, würdest du sie dann korrigieren? Warum?	3

Kontext des kF	Gibt es Situationen, in denen du lieber nicht möchtest, dass dich deine Lehrerin korrigiert? Wenn ja: Welche?	3
Art und Weise des kF	Wie soll deine Lehrerin korrigieren? Soll sie selbst sagen, wie es richtig ist, oder soll sie sagen: «Achtung, hier ist ein Fehler!», und dann kannst du es selbst nochmals versuchen?	3
Person, die kF erteilt	Nach Sichtung einer Peerkorrektur: Wie findest du das?	2, 3

Während die Dimension «Emotionales Befinden in der Reparatursequenz» emotionale Komponenten erhebt, zielen die Dimensionen «Befürwortung von kF persönlich» und «Befürwortung von kF allgemein» sowohl auf kognitive (Überzeugungen, Annahmen) als auch auf emotionale Komponenten (Gelassenheit, Angst, Scham). Es wird angenommen, dass insbesondere die ich-bezogene Einschätzung («Befürwortung von kF persönlich») neben Überzeugungen zur Bedeutung von korrektivem Feedback verstärkt auch Emotionen (Angst, Ärger) adressiert. Die auf fiktive Schüler:innen bezogene Entscheidung («Befürwortung von kF allgemein») läuft dagegen vermutlich distanzierter ab. Es kann angenommen werden, dass weniger bedrohliche Aspekte aktiviert werden und dementsprechend weniger Emotionen in die Einschätzung involviert sind.

#### 9.4.2 Erhebung: Leitfadeninterviews

Mithilfe des entwickelten Leitfadens (vgl. Tab. 10) wurden Daten erhoben, aus denen sich Indikatoren zu den Einstellungen zum korrektiven Feedback generieren liessen. Die Formulierung der Leitfragen orientierte sich an den Prinzipien der Leitfadenerstellung von Helfferich (2011, 182 ff). Der Leitfaden sollte flexibel gehandhabt und den sprachlichen Fähigkeiten der L2-Lernenden angepasst werden. Es wurden geschlossene Fragen (Einschätzungen anhand einer Skala und Entscheidungsfragen) und offene Fragen (Begründungen) kombiniert. Eine weitere Unterscheidung findet sich in der Art des Frage-Impulses. Einige Fragen basieren auf verbalen Impulsen. Die Frage nach dem emotionalen Befinden basiert jedoch auf einem Videostimulus (Reparatursequenz aus dem Unterricht vom Vortag). Dieser sollte die Kinder nochmals in die erlebte Situation zurückversetzen und ihnen ermöglichen, sich an erlebte Emotionen zu erinnern. Die Erhebung dieses Teilaspekts beruht folglich auf der Methode des Stimulated Recall. Für die Einschätzung des erinnerten emotionalen Befindens in einer konkreten Reparatursequenz (sowie des emotionalen Befindens allgemein und der Fehlerangst) wurde eine dreistufige Skala mit Emoticons eingesetzt (vgl. Abb. 6).



Abb. 6: Skala zur Einschätzung des emotionalen Befindens

Die Frage der Interviewerin gestaltete sich mit kleinen Abweichungen wie folgt: Sie zeigte auf das Standbild der Unterrichtssequenz und fragte: «Weisst du noch, wie du dich in diesem Moment gefühlt hast?» Dann nahm sie den Frosch in die Hand und verbalisierte die Bedeutung der Emoticons («gut, mittel oder nicht so gut»), während sie mit dem Frosch auf das jeweilige Bild zeigte. Danach positionierten die Kinder den Frosch gemäss ihrer Einschätzung. In einigen Fällen wurden die Kinder von der Interviewerin zusätzlich aufgefordert,

ihre Einschätzung zu begründen. In diesen Fällen verbalisierten die Kinder, was sie aktuell in der Befragungssituation dachten.

Die Leitfadeninterviews wurden in drei Teile gesplittet. Bei allen drei Interviewsitzungen mit den Kindern kam ein Teil des Leitfadens zum Einsatz (vgl. 8.3).

#### **9.4.3 Auswertung: Qualitative Inhaltsanalyse**

Für die Auswertung der Leitfadeninterviews wurde die inhaltlich-strukturierende Form der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) eingesetzt.

##### **Datenaufbereitung**

Der Datensatz konstituiert sich aus allen Aussagen, welche die Schüler:innen auf einstellungsbezogene Fragen der Interviewerin gemacht haben. Einerseits gehören dazu die videostimulierten Einschätzungen der emotionalen Befindlichkeit in den gesichteten Reparatursequenzen (sowie eventuelle Begründungen), andererseits die im Rahmen des Leitfadeninterviews erhobenen Äusserungen generell zur Einstellung zum korrektiven Feedback. Die Äusserungen der Interviewerin wurden mit Bezug auf Kuckartz (2018) nur so weit berücksichtigt, wie es für das Nachvollziehen einer Antwort nötig war. In einem ersten Schritt wurden die zu MPEG-4-Video dateien aufbereiteten Aufnahmen der Interviews gesichtet und alle einstellungsbezogenen Sequenzen isoliert, d.h. im Transkriptions- und Analyseprogramm Transana als Clips abgespeichert. Diese Sequenzen wurden infolge mit Transana nach GAT 2-Basistranskript transkribiert. Im Rahmen der ersten Interviewsitzung (im Anschluss an die Sprachstandserhebung) wurden keine Video-, sondern Audioaufnahmen gemacht. Diese Sprachdaten wurden nach GAT 2-Minimaltranskript transkribiert. Schliesslich wurden alle transkribierten Sprachdaten für jede Schülerin und jeden Schüler in einem Transkript zusammengeführt (vgl. Anhang 8).

##### **Initiierende Textarbeit**

Im Rahmen initiierender Textarbeit wurden alle Transkripte zunächst systematisch gelesen. Dabei wurde versucht, den subjektiven Sinn des Textes zu verstehen. Zentrale Begriffe und wichtige Abschnitte wurden markiert, unverständliche Passagen gekennzeichnet und Auffälligkeiten in den Texten sowie aufgekommene Ideen in Form von Memos festgehalten. Es wurde hauptsächlich anhand eines Ausdrucks gearbeitet und nur bei Bedarf auf die Rohdaten (Audio- und Videoaufzeichnungen) zurückgegriffen. Nach dem ersten Durcharbeiten der Transkripte wurden Fallzusammenfassungen geschrieben. Diese Komprimierung geschah orientiert nach Kuckartz (2018) faktenorientiert und eng am Text, weitergehende Interpretationen wurden vermieden. Die Fallzusammenfassungen sollten dazu dienen, auf dem Hintergrund der Forschungsfragen zentrale Charakterisierungen der Einzelfälle festzuhalten und den analytischen Blick für die Unterschiedlichkeit der Fälle zu schärfen (Kuckartz 2018).

##### **Entwicklung des Kategoriensystems und Intercoder-Übereinstimmung**

Die Entwicklung des Kategoriensystems erfolgte einerseits theoriegesteuert (deduktiv), andererseits datengesteuert (induktiv). Mit Blick auf geltende Qualitätskriterien (Kuckartz 2018) wurde darauf geachtet, dass die Kategorien disjunkt, erschöpfend, auf einem ähnlichen Abstraktionsniveau sowie verständlich und nachvollziehbar sind. Die a priori gebildeten thematischen Kategorien wurden aus den Ausprägungen der emotionalen und kognitiven Dimensionen der Gegenstandsbeschreibung abgeleitet. In einem ersten Codierdurchgang wurde die Kategoriendefinition geschärft und weitere Kategorien wurden am Material

entwickelt. Die Codiereinheit bildeten Sinneinheiten, die einen Satz oder mehrere umfassen konnten, teilweise enthielten sie zwischengeschobene Fragen der Interviewerin. Im Zuge einer Systematisierung des Kategoriensystems wurden ähnliche Kategorien zu einer allgemeineren zusammengefasst.

Um die Güte der vorgenommenen Codierungen zu sichern, wurde die Inter-coder-Übereinstimmung überprüft. Dazu wurde die Vorgehensweise des konsensuellen Codierens (Hopf & Schmidt 1993, in Kuckartz 2018, 211) angewendet. Eine zweite Person codierte das gesamte Datenmaterial, und ihre Zuordnungen wurden im direkten Anschluss mit denjenigen der Forscherin verglichen. Die Differenzen wurden diskutiert und die Kategoriendefinitionen präzisiert, bis ein Konsens erzielt werden konnte. Beispielsweise mussten die Zuweisungskriterien für die Kategorie «Lernbezug» in Abgrenzung zur Kategorie «Unterstützung in der Reparatursequenz» geschärft werden. Neben Aussagen, dass man etwas gelernt hat, sollten auch alle Aussagen, dass man dank der Unterstützung der Lehrperson etwas besser weiss oder etwas richtig kann, der Kategorie «Lernbezug» zugewiesen werden. Eine Auswahl des Datenmaterials – insbesondere alle Aussagen, bei denen zuvor keine Inter-coder-Übereinstimmung erreicht wurde – wurde zusätzlich von einer dritten Person codiert. Dieser Codierdurchgang bestätigte die Nachvollziehbarkeit der Kategoriendefinitionen und die Zuverlässigkeit der Zuordnungen der Forscherin. In der Folge wurde das gesamte Datenmaterial mit dem überarbeiteten Kategoriensystem codiert bzw. die gesetzte Codierung überprüft.

Für die weitere Auswertung wurden alle Textstellen der gleichen Kategorie in einer Tabelle zusammengestellt und die umfassenderen Kategorien wurden durch am Material gebildete Subkategorien weiter strukturiert. Da der Datenumfang gut überblickbar war, war der Einsatz einer Software für die Auswertung nicht notwendig. Das Codiermanual sowie das Kategoriensystem mit allen zugewiesenen Textstellen können im Anhang 7 eingesehen werden.

### **Ergebnisdarstellung und Interpretation**

Aus den stabilen Kategorien wurden die für die Forschungsfragen relevanten Informationen herausgefiltert, interpretiert und die Ergebnisse dargestellt. Dazu wurde u.a. eine Quantifizierung der aufgetretenen Kategorien vorgenommen. Mit Kuckartz können Zahlen Argumentationen verdeutlichen und «als Unterfütterung für Verallgemeinerungen gelten» (Kuckartz 2018, 54).



## 10 Ergebnisdarstellung und Ergebnisdiskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse entlang der sieben Forschungsfragen vorgestellt und diskutiert.

### 10.1 Ergebnisse Forschungsfrage 1

Forschungsfrage 1 lautet:

«Wie werden Reparaturen im FoF-basierten DaZ-Unterricht (2./3. Klasse) initiiert?»

Zur Beantwortung von Forschungsfrage 1 wurden die beobachteten Reparaturtechniken bzw. Feedback-Typen gemäss einem Kategoriensystem aus der FoF-Forschung codiert, das in der vorliegenden Arbeit datengesteuert angepasst worden war. Das zugrunde liegende Kategoriensystem mit Ankerbeispielen kann im Methodenkapitel unter 9.1.2 eingesehen werden. Die Ergebnisse werden im Folgenden deskriptiv-quantifizierend dargestellt und im Anschluss diskutiert.

#### 10.1.1 Deskriptiv-quantifizierende Darstellung der Ergebnisse

Die Reparaturen wurden mit Fremdkorrekturen (isolierter Recast, integrierter Recast, explizite Korrektur), mit Prompts (metasprachlicher Hinweis, Elizitierung, Klärungsfrage, Wiederholung) sowie mit dem kombinierten Feedback-Typ Fremdkorrektur–Prompt initiiert. In Tab. 11 wird dargestellt, wie häufig Fremdkorrekturen, Prompts und die Kombination Fremdkorrektur–Prompt im Unterricht aufgetreten sind und wie sie sich auf die sechs Lehrpersonen verteilen.

Tab. 11 Deskriptiv-quantifizierende Darstellung der Fremdkorrekturen, Prompts und der Kombination Fremdkorrektur–Prompt verteilt auf die sechs Lehrpersonen

Feedback-Typ	Lehrperson (Anzahl & prozentualer Anteil der Feedback-Typen)						Total
	LP Amsler	LP Möller	LP Maler	LP Hess	LP Böhn.	LP Näf	
FK total	43 (61%)	29 (43%)	17 (29%)	34 (37%)	83 (91%)	36 (38%)	242 (51%)
Prompt total	24 (34%)	36 (54%)	40 (68%)	48 (52%)	7 (8%)	38 (40%)	193 (41%)
FK-Prompt	3 (4%)	2 (3%)	2 (3%)	10 (11%)	1 (1%)	20 (21%)	38 (8%)
<b>Total</b>	<b>70 (100%)</b>	<b>67 (100%)</b>	<b>59 (100%)</b>	<b>92 (100%)</b>	<b>91 (100%)</b>	<b>94 (100%)</b>	<b>473</b>

Die insgesamt 473 korrektiven Feedbacks<sup>19</sup> verteilen sich nicht gleichmässig auf die sechs DaZ-Lehrpersonen. Während im Unterricht von Lehrperson Maler lediglich 59 Reparaturen auftraten, können im Unterricht von Lehrperson Näf 94 Reparaturen notiert werden. Insgesamt sind etwas mehr Fremdkorrekturen (242, 51%) als Prompts (193, 41%) zu verzeichnen. Bedeutend seltener trat die Kombination Fremdkorrektur–Prompt auf (38, 8%). In mehr als der Hälfte der Fälle wurde sie von Lehrperson Näf eingesetzt, die DaZ-Anfängerinnen und -Anfänger unterrichtet. Die sechs Lehrpersonen zeigen unterschiedliche Präferenzen bezüglich Fremdkorrekturen und Prompts. Bei den Lehrpersonen Amsler und Böhnisch waren mehr Fremdkorrekturen als Prompts zu beobachten. Während Böhnisch jedoch nur

<sup>19</sup> Es wurde jeweils nur das initiiierende korrektive Feedback codiert. Teilweise sind im Rahmen einer Selbstkorrektur oder einer Wiederholung der Korrektur neue Fehler aufgetreten, auf welche die Lehrperson wiederum reagiert hat. Solche weiteren korrektiven Feedbackschritte wurden nicht codiert und werden damit in der deskriptiv-quantifizierenden Darstellung nicht ersichtlich.

sieben Prompts (8%) einsetzte, machen diese bei Amsler immerhin 34% (24) aus. Bei Lehrperson Näf traten Prompts und Fremdkorrekturen in ziemlich ausgewogener Verteilung auf. Bei den Lehrpersonen Möller, Maler und Hess schliesslich waren mehr Prompts als Fremdkorrekturen zu beobachten. Während der Unterschied bei Möller mit 54% Prompts zu 43% Fremdkorrekturen und bei Hess mit 52% Prompts zu 37% Fremdkorrekturen moderat ausfällt, finden sich bei Lehrperson Maler mehr als doppelt so viele Prompts (68%) wie Fremdkorrekturen (29%). Die Unterschiede zwischen den eingesetzten Feedbackstrategien akzentuieren sich folglich zwischen Lehrperson Maler (68% Prompts) und Lehrperson Böhnisch (8% Prompts).

Fremdkorrekturen (FK) und Prompts umfassen verschiedene Feedback-Typen. Tab. 12 zeigt deren Häufigkeit insgesamt und für jede Lehrperson einzeln auf.

Tab. 12: Verteilung der verschiedenen Feedback-Typen insgesamt und für jede Lehrperson einzeln

		Lehrperson (Anzahl & prozentualer Anteil der Feedback-Typen <sup>20</sup> )						Total
	Feedback-Typ	LP Amsler	LP Möller	LP Maler	LP Hess	LP Böhn.	LP Näf	
FK	Recast isoliert	32 (46%)	12 (18%)	2	18 (20%)	29 (32%)	13 (14%)	106 (22%)
	Recast integr.	10 (14%)	17 (25%)	14 (24%)	13 (14%)	41 (45%)	18 (19%)	113 (24%)
	Explizite Korr.	1	0	1	3	13 (14%)	5	23 (5%)
Prompts	Elizitierung	11 (16%)	12 (18%)	7	27 (29%)	0	13 (14%)	70 (15%)
	Meta. Hinweis	10 (14%)	19 (28%)	28 (47%)	18 (20%)	4	23 (24%)	102 (22%)
	Klärungsfrage	2	4	2	3	1	2	14 (3%)
	Wiederholung	1	1	3	0	2	0	7 (1%)
	FK-Prompt	3	2	2	10 (11%)	1	20 (21%)	38 (8%)
Total		70 (100%)	67 (100%)	59 (100%)	92 (100%)	91 (100%)	94 (100%)	473

Es zeichnen sich drei Feedback-Typen ab, die insgesamt am häufigsten und in fast gleichem Ausmass eingesetzt wurden: isolierte Recasts (106, 22%), integrierte Recasts (113, 24%) und metasprachliche Hinweise (102, 22%). Weiter machen Elizitierungen mit 15% (70) einen nennenswerten Anteil aus. Die anderen Feedback-Typen sind mit geringerer Häufigkeit vorgekommen. Während die beiden Recast-Typen zu fast gleichen Teilen eingesetzt wurden, zeigen sich auf Seiten der Prompts klare Präferenzen für metasprachliche Hinweise (22%) und Elizitierungen (15%). Zählt man die 8% des kombinierten Feedback-Typs FK-Prompt (der in der Regel aus einer Kombination von Recast und Elizitierung besteht) zu den Elizitierungen hinzu, bilden metasprachliche Hinweise (100, 22%) und Elizitierungen (104, 23%) fast gleich grosse Kategorien.

Die bereits festgestellten Feedback-Präferenzen der Lehrpersonen werden in dieser differenzierteren Auflistung präzisiert. So wird ersichtlich, dass die Lehrpersonen Amsler und Böhnisch, die beide Fremdkorrekturen bevorzugen, auf unterschiedliche Recasts setzen. Während Amsler mehrheitlich (32, 46%) isolierte Recasts verwendet, zieht Böhnisch integrierte Recasts vor (41, 45%). Mit Blick auf die Lehrpersonen, die mehrheitlich Prompts verwenden (Möller, Maler, Hess), fällt die klare Präferenz von Lehrperson Maler für metasprachliche Hinweise (28, 47%) auf. Die Lehrpersonen Möller und Hess dagegen verwenden Elizitierungen (Möller: 18%; Hess: 29%) und metasprachliche Hinweise (Möller: 28%; Hess:

<sup>20</sup> Bei Werten < 10 wurde auf die Berechnung des prozentualen Anteils verzichtet.

20%) relativ ausgeglichen. Explizite Korrekturen werden einzig von Lehrperson Böhnisch in substanziellem Ausmass (13, 14%) eingesetzt.

### 10.1.2 Diskussion der Ergebnisse

Im Unterricht der sechs DaZ-Gruppen sind insgesamt etwas mehr Fremdkorrekturen als Prompts aufgetreten. Die Präferenz für Fremdkorrekturen deckt sich mit den Ergebnissen zahlreicher Unterrichtsstudien (bspw. Lyster & Ranta 1997; Fasel Lauzon & Pekarek Doehler 2013). Das Verhältnis fällt mit 51% Fremdkorrekturen zu 41% Prompts in der vorliegenden Studie jedoch ausgewogener aus. Bei Lyster und Ranta (1997) nahmen Fremdkorrekturen einen Anteil von 62% ein, bei Fasel Lauzon (2013) sogar 100%. Es liess sich ausserdem ein kombinierter Feedback-Typ identifizieren, der sich aus einer Fremdkorrektur (Recast oder expliziter Korrektur) und einem Prompt (Elizitierung) zusammensetzt und mehrheitlich im DaZ-Anfangsunterricht (bei Lehrperson Näf) zu beobachten war. In Äusserungen von DaZ-Anfängern und -Anfängerinnen treten häufig mehrere Fehler auf. Hier bietet sich ein sukzessives Eingehen auf die Fehler an.

Die Feedback-Typen verteilen sich nicht gleichmässig auf die sechs DaZ-Lehrpersonen. Da sich die Dauer der Unterrichtsaufnahmen unterscheidet<sup>21</sup>, lässt sich die Reparaturfrequenz der Lehrpersonen jedoch nur bedingt vergleichen. Die Verteilung der Feedback-Typen weist auf unterschiedliche Feedbackstrategien der Lehrpersonen hin. Wie in der Unterrichtsstudie von Vincente-Rasoamalala (2009) zeigen die sechs Lehrpersonen unterschiedliche Präferenzen bezüglich Fremdkorrekturen und Prompts. Die Unterschiede akzentuieren sich zwischen Lehrperson Maler (68% Prompts) und Lehrperson Böhnisch (8% Prompts). Mit Ausnahme von Böhnisch scheinen alle Lehrpersonen Prompts mit einem Anteil von einem bis zu zwei Dritteln fest in ihr Feedbackrepertoire integriert zu haben.

Die Feedbackstrategien der Lehrpersonen lassen sich wie folgt charakterisieren:

- Lehrperson Amsler (2. Klasse) initiiert fast jede zweite Reparatur mit einem isoliertem Recast. Viel zurückhaltender verwendet sie etwa zu gleichen Teilen integrierte Recasts, Elizitierungen und metasprachliche Hinweise.
- Lehrperson Möller (3. Klasse) zeigt einen ziemlich ausgeglichenen Einsatz von Fremdkorrekturen und Prompts, mit einem leichten Vorteil zugunsten der Prompts (insbesondere von metasprachlichen Hinweisen und Elizitierungen).
- Lehrperson Maler (3. Klasse) zeigt eine klare Präferenz für Prompts. Fast jede zweite Reparaturinitiiierung erfolgt mittels metasprachlicher Hinweise. Daneben verwendet sie integrierte Recasts.
- Lehrperson Hess (2. Klasse) zeigt einen ziemlich ausgeglichenen Einsatz von Fremdkorrekturen und Prompts, mit einem leichten Vorteil zugunsten der Prompts (insbesondere von Elizitierungen und metasprachlichen Hinweisen).
- Lehrperson Böhnisch (3. Klasse) zeigt eine klare Präferenz für Fremdkorrekturen. Insbesondere der Einsatz integrierter Recasts sticht als präferierte Feedbackstrategie heraus. Prompts können nur vereinzelt beobachtet werden.
- Lehrperson Näf (2. Klasse) zeigt einen ausgeglichenen Einsatz von Fremdkorrekturen und Prompts. Ausserdem verwendet sie regelmässig den kombinierten Feedback-Typ Fremdkorrektur und Prompt.

---

<sup>21</sup> In jeder DaZ-Gruppe wurden zwei Lektionen gefilmt. In einigen Gruppen dauerte eine Lektion jedoch länger als 45 Minuten, da die Pause in den DaZ-Unterricht integriert wurde.

## 10.2 Ergebnisse Forschungsfrage 2

Forschungsfrage 2 lautet:

*«Welche Interaktionsmuster lassen sich infolge der verschiedenen Reparaturinitiiierungen beobachten?»*

- *Welche Formen der lerner:innenseitigen Beteiligung an der Reparatur lassen sich beobachten?*
- *Welche Indikatoren für eine lerner:innenseitige Formfokussierung lassen sich herausarbeiten?»*

Dieses Kapitel befasst sich mit der Rekonstruktion der äusserlich beobachtbaren interaktionalen Dimension der sozialen Unterrichtswirklichkeit. Als Annäherung an die Beantwortung der Frage nach der schüler:innenseitigen Beteiligung und Formfokussierung wird in einem ersten Schritt dargelegt, zu welchen Formen von Uptake die verschiedenen Reparaturtechniken bzw. Feedback-Typen geführt haben. Diese Ergebnisse werden deskriptiv-quantifizierend dargestellt und im direkten Anschluss diskutiert. Danach folgt die Darstellung der Ergebnisse aus der Konversationsanalyse. Zunächst wird beschrieben, welche rekurrenten Interaktionsmuster sich infolge der verschiedenen Reparaturinitiiierungen beobachten liessen. Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse werden die herausgearbeiteten Beteiligungsformen und die Indikatoren für eine schüler:innenseitige Formfokussierung präsentiert. Es folgt eine übergreifende Diskussion der Ergebnisse. Weiterführende Diskussionen und Implikationen für den L2-Unterricht schliessen das Kapitel ab.

### 10.2.1 Deskriptiv-quantifizierende Darstellung der Ergebnisse

Die 473 identifizierten Reparatursequenzen wurden gemäss dem etablierten Kategoriensystem aus der FoF-Forschung hinsichtlich des erfolgten Uptakes codiert (vgl. Anhang 6). Als erfolgreiches Uptake gilt

- nach einer Fremdkorrektur: die Wiederholung der Korrektur sowie die Inkorporierung in eine längere Aussage.
- nach einem Prompt: eine Selbstkorrektur. Dabei wird unterschieden zwischen direkten Selbstkorrekturen, die bereits im ersten Versuch gelingen, und solchen, die erst nach weiteren unterstützenden Moves der Lehrperson gelingen. Diese werden im Folgenden als «unterstützte SK» bezeichnet.

Als nicht erfolgreiches Uptake gelten

- nach einer Fremdkorrektur: eine fehlerhafte Wiederholung (mit einem neuen oder dem gleichen Fehler), eine Bestätigung der Korrektur («ja») bzw. ein Widerspruch, ausbleibendes Uptake (Schweigen, Zögern oder eine Reaktion *off target*).
- nach einem Prompt: die Wiederholung des gleichen Fehlers, ein neuer Fehler (der auslösende Fehler wird dabei umgangen), eine Teilkorrektur, ein Zögern, eine Peerkorrektur oder Sonstiges (dazu zählen eine Bestätigung bzw. ein Widerspruch oder eine Reaktion, die sich nicht auf den sprachlichen Fokus des korrektiven Feedbacks bezieht).

Im Folgenden wird das beobachtete Uptake getrennt nach Fremdkorrekturen und Prompts dargestellt.

#### Uptake nach Fremdkorrekturen

Tab. 13 zeigt auf, welche Formen von Uptake nach verschiedenen Fremdkorrekturen (isolierte Recasts, integrierte Recasts, explizite Korrekturen) identifiziert werden konnten. Die Prozentangaben beziehen sich jeweils auf die Verteilung innerhalb einer Zeile.

Tab. 13: Unterschiedliche Formen von Uptake verteilt auf die Fremdkorrekturen

Fremdkorrektur	Uptake (absolute Anzahl & Prozent)				
	erfolgreich	nicht erfolgreich			
	Wiederholung	Fehlerhafte Wiederholung	Bestätigung/ Widerspruch	Ausbleibendes Uptake	Total
Isolierte Recasts	85 (80%)	4 (4%)	1 (1%)	16 (15%)	106 (100%)
Integrierte Recasts	13 (12%)	1 (1%)	49 (43%)	50 (44%)	113 (100%)
Expl. Korrekturen	16 (69%)	2 (9%)	3 (13%)	2 (9%)	23 (100%)
Total	114	7	53	68	242 (100%)
	114 (47%)	128 (53%)			242 (100%)

Die Übersicht zeigt, dass die total 242 Fremdkorrekturen insgesamt in fast der Hälfte der Fälle zu erfolgreichem Uptake führten (47%). Weiter wird ersichtlich, dass die drei Feedback-Typen unterschiedlich erfolgreich waren. Isolierte Recasts führten mehrheitlich (80%) zu erfolgreichem Uptake, während der Erfolg integrierter Recasts mit nur 12% bescheiden ausfiel. Explizite Korrekturen weisen ebenfalls eine hohe Erfolgsquote auf (69%), sind aber aufgrund ihrer geringen Anzahl weniger aussagekräftig.

### Uptake nach Prompts

Tab. 14. führt das Uptake nach einem Prompt auf. Grundsätzlich wurde nur die erste Reaktion auf einen Prompt codiert. Eine Ausnahme bildet die Kategorie «unterstützte SK». Diese Kategorie wurde jeweils zusätzlich zur Codierung der ersten – erfolglosen – Reaktion zugewiesen<sup>22</sup>. Die Prozentangaben beziehen sich jeweils auf die Verteilung innerhalb der Zeile.

Tab. 14: Verteilung Prompt-Typ nach Uptake

	Uptake (absolute Anzahl & Prozent)								
	erfolgreich (unterstützt)		nicht erfolgreich						
Prompt-Typ	Selbst- korrektur	unte- stützte SK	gleicher Fehler	neuer Fehler	Teil- korrektur	Zögern	Peer- korrektur	Sonstiges	Total
Metasprachl. Hinweis	51 (50%)	11 (11%)	10 (10%)	13 (13%)	3 (3%)	9 (9%)	15 (15%)	1 (1%)	102 (100%)
Elizitierung <sup>23</sup>	35 (32%)	15 (14%)	27 (25%)	15 (14%)	7 (6%)	11 (10%)	7 (6%)	6 (6%)	108 (100%)
Klärungsfrage	0	0	10 (71%)	0	2 (14%)	1 (7%)	0	1 (7%)	14 (100%)
Wiederholung	3 (43%)	0	1 (14%)	0	0	0	0	3 (43%)	7 (100%)
Total	89 (39%)	26 (11%)	48 (21%)	28 (12%)	12 (5%)	21 (9%)	22 (9%)	11 (5%)	231 (100%)
	115 (50%)		116 <sup>24</sup> (50%)						231 (100%)

<sup>22</sup> Hat eine Schüler:in in einem ersten Reparaturversuch einen neuen Fehler gemacht und erst nach einem oder mehreren weiteren unterstützenden Moves der Lehrperson ist die Selbstkorrektur gelungen, wurde «neuer Fehler» und «unterstützte SK» codiert.

<sup>23</sup> Zu den 70 Elizitierungen wurden die 38 Kombinationen aus Fremdkorrektur und Elizitierung dazugezählt.

<sup>24</sup> Berechnung: 142 Fälle «nicht erfolgreiches Uptake» – 26 Fälle «unterstützte SK» = 116 Fälle

Insgesamt führten 39% aller Prompts zu einer direkten Selbstkorrektur. Rechnet man die 26 Fälle (11%) dazu, in denen eine Selbstkorrektur im weiteren Verlauf der Reparatursequenz gelang (unterstützte SK), erhöht sich die Erfolgsquote auf 50%. Bei rund jeder zweiten Reparaturinitiierung mit einem Prompt gelang es den Lernenden folglich im Verlauf der Reparatursequenz, die eigenen Fehler selbst zu korrigieren.

Als erfolgreichster Prompt-Typ erwiesen sich metasprachliche Hinweise, sie führten in 50% der Fälle zu einer direkten Selbstkorrektur. Einschliesslich der 11% unterstützten Selbstkorrekturen ergibt sich eine Erfolgsquote von 61%. Danach folgen Elizitierungen als zweit-erfolgreichster Prompt-Typ, sie führten in 32% der Fälle zu einer direkten Selbstkorrektur. In der Summe mit den 14% unterstützten Selbstkorrekturen ergibt sich eine Erfolgsquote von 46%. Erwähnenswert ist, dass Elizitierungen regelmässig (25%) zu einer Wiederholung des gleichen Fehlers führten. Nach metasprachlichen Hinweisen kam diese Reaktion seltener vor (10%). Das Auftreten eines neuen Fehlers war nach metasprachlichen Hinweisen (13%) und nach Elizitierungen (14%) in ähnlichem Ausmass zu beobachten. Peerkorrekturen traten mehr als doppelt so oft nach metasprachlichen Hinweisen (15%) wie nach Elizitierungen (6%) auf. Klärungsfragen führten nie zu einer erfolgreichen Selbstkorrektur. Mehrheitlich (71%) lösten sie die Wiederholung des gleichen Fehlers aus, andere Reaktionen traten nur vereinzelt auf und lassen kaum Aussagen zu. Die Reaktionen nach einer Wiederholung sind aufgrund der geringen Fallzahlen ebenfalls wenig aussagekräftig. Sie führten in je 3 Fällen (43%) zu einer direkten Selbstkorrektur oder zu Sonstigem (Bestätigung oder Ablehnung des Lehrpersonen-Turns). Einmal wurde der gleiche Fehler wiederholt.

Abschliessend soll dargestellt werden, wie sich die Selbstkorrekturen auf die beiden Klassenstufen verteilen. Die Prozentangaben beziehen sich jeweils auf die Verteilung innerhalb einer Zeile, die kursiv gesetzten Prozentangaben auf die Verteilung in der Spalte.

Tab. 15: Verteilung der gelungenen Selbstkorrekturen nach Klassenstufen

	Selbstkorrekturen	nicht erfolgreiche Selbstkorrekturen (inkl. unterstützte Selbstkorrekturen)	Total Prompts
<b>2. Kl.</b>	55 (38%)	88 (62%)	143 (100%/62%)
<b>3. Kl.</b>	34 (39%)	54 (61%)	88 (100%/38%)
<b>Total</b>	89	142	231 (100%)

Tab. 15 zeigt, dass die insgesamt 231 Prompts nicht gleichmässig auf die Klassenstufen verteilt sind. 62% der Prompts sind in 2. Klassen aufgetreten, 38% in 3. Klassen. Hinsichtlich der erfolgreichen Selbstkorrekturen unterscheiden sich die Klassenstufen kaum, sie verzeichnen eine Erfolgsquote von 38% (2. Kl.) respektive 39% (3. Kl.).

### 10.2.2 Diskussion der quantitativen Ergebnisse

Die verschiedenen Feedback-Typen erweisen sich als unterschiedlich erfolgreich gemessen am Uptake, das sie seitens der Schüler:innen generieren. Grosse Unterschiede finden sich bei den Fremdkorrekturen. Während isolierte Recasts (80%) und explizite Korrekturen (69%) mehrheitlich erfolgreiches Uptake generieren, führen integrierte Recasts kaum (12%) zu einer Wiederholung der Korrektur. Die hohe Erfolgsquote expliziter Korrekturen ist mitunter damit zu begründen, dass explizite Korrekturen oft mit einer expliziten Aufforderung zur Wiederholung verbunden sind. Isolierte Recasts dagegen motivieren die Schüler:innen ohne explizite Aufforderung zu einer Wiederholung der Korrektur. Welche Gestaltungsaspekte isolierter

Recasts die schüler:innenseitige Wiederholung im Besonderen begünstigen, wird in den nachfolgenden konversationsanalytischen Darstellungen detailliert beschrieben. Mit Bezug auf die Studie von Lyster und Ranta (1997) wird deutlich, dass die vorliegenden Erfolgsquoten vergleichsweise hoch sind. Lyster und Ranta haben nicht zwischen isolierten und integrierten Recasts unterschieden. Sie weisen für Recasts allgemein eine Erfolgsquote von 18% auf. In der vorliegenden Studie dagegen liegt die durchschnittliche Erfolgsquote für die beiden Recast-Typen bei 46%. Auch die Erfolgsquote von expliziten Korrekturen liegt mit 36% bei Lyster und Ranta deutlich tiefer als in der vorliegenden Studie (69%).

Als erfolgreichster Prompt-Typ zeigen sich metasprachliche Hinweise. Sie führen in mehr als der Hälfte der Fälle zu einer unmittelbaren oder im weiteren Verlauf der Reparatursequenz gelungenen Selbstkorrektur. Direkt danach folgen Elizitierungen als zweiterfolgreichster Prompt-Typ. In fast der Hälfte der Fälle gelang hier eine direkte oder unterstützte Selbstkorrektur. Dass in einem Viertel der Fälle als direkte Reaktion auf eine Elizitierung die Wiederholung des gleichen Fehlers zu beobachten ist, könnte darauf hinweisen, dass die Schüler:innen die korrektive Funktion des elizitierenden Lehrpersonen-Moves nicht verstanden haben. Insgesamt ermöglichte rund jeder zweite Prompt (50%) eine direkte oder unterstützte Selbstkorrektur. Daraus kann geschlossen werden, dass die sechs DaZ-Lehrpersonen über entsprechende diagnostische Fähigkeiten verfügen und gut einschätzen können, welche Fehler sie den Schülerinnen und Schülern zur Korrektur verantworten können. Lyster und Ranta (1997) haben unter erfolgreichem Uptake Selbst- und Peerkorrekturen zusammengefasst. Sie geben eine durchschnittliche Erfolgsquote für Prompts von 38% an<sup>25</sup>. Werden in der vorliegenden Studie Selbstkorrekturen und Peerkorrekturen ebenfalls zusammengefasst, ergibt dies eine deutlich höhere Erfolgsquote von 59%.

### **Schüler:innenseitige Beteiligung und Formfokussierung**

Aus den deskriptiv-quantifizierenden Darstellungen des Uptakes können erste Folgerungen für die Formfokussierung seitens der Lernenden gezogen werden. Erfolgreiches Uptake wird als Indikator für eine schüler:innenseitige Formfokussierung betrachtet.

Isolierte Recasts führen mehrheitlich zu erfolgreichem Uptake. Damit kann von einer mehrheitlich gelingenden schüler:innenseitigen Formfokussierung ausgegangen werden. Infolge integrierter Recasts lässt sich dagegen in den meisten Fällen gar keine Beteiligung der Lernenden oder lediglich eine Bestätigung beobachten. Damit bleibt in vielen Fällen offen, ob die schüler:innenseitige Formfokussierung nach integrierten Recasts gelingt. In der FoF-Forschung werden isolierte und integrierte Recasts gemeinhin in der umfassenden Kategorie Recast zusammengefasst. Die vorliegenden Daten zeigen jedoch, dass diese Gleichbehandlung nicht zielführend ist, will man mehr über die Beteiligung und die Formfokussierung der Lernenden erfahren.

Auf Seiten der Prompts werden mit Selbst- und Teilkorrekturen sowie unterstützten Selbstkorrekturen gehaltvollere Formen der Beteiligung identifiziert. Erfolgreiche Selbstkorrekturen werden als Indikator einer schüler:innenseitigen Formfokussierung betrachtet. Eine misslungene Selbstkorrektur dagegen lässt keine allgemeinen Aussagen diesbezüglich zu. Hat die Lehrperson oder ein Peer im Verlauf des Reparaturprozesses die korrekte Form zur Verfügung gestellt, ist eine gemeinsame Formfokussierung grundsätzlich möglich und

---

<sup>25</sup> Da in der Studie von Lyster und Ranta (1997) alle Prompts im Verlauf einer Reparatursequenz codiert wurden und nicht nur der initiiierende, lassen sich diese Zahlen nur bedingt vergleichen.

wahrscheinlich. Ob die korrigierten Schüler:innen die angebotene Korrektur abschliessend wiederholt haben, wurde nicht quantitativ ausgewertet.

### 10.2.3 Konversationsanalytische Darstellung der Ergebnisse

In diesem Teilkapitel wird dargelegt, wie sich Reparaturprozesse infolge der verschiedenen Reparaturinitiierungen Schritt für Schritt in der Interaktion entfalten und welche rekurrenten Interaktionsmuster sich beobachten lassen. Dazu wurden ausgewählte Reparaturen einer qualitativen Sequenzanalyse nach der Methode der Konversationsanalyse unterzogen. Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse wird anschliessend vorgestellt, welche Formen der Schüler:innenseitigen Beteiligung den verschiedenen Interaktionsmustern inhärent sind und welche Indikatoren für eine Formfokussierung der Lernenden identifiziert werden können.

Gestartet wird mit den verschiedenen Fremdkorrekturen (isolierte Recasts, integrierte Recasts, explizite Korrekturen), gefolgt von den Prompts und der kombinierten Reparaturtechnik Fremdkorrektur–Prompt. Die beobachtbaren Muster werden jeweils anhand ausgewählter Daten konkretisiert und schliesslich in einer konkludierenden Beschreibung der rekurrenten Interaktionsmuster zusammengeführt. Im Anhang 2 kann zu jeder Reparaturtechnik eine Auswahl an Reparatursequenzen eingesehen werden (Transkriptionen und Videoclips).

#### 10.2.3.1 Interaktionsmuster nach Fremdkorrekturen

##### Isolierte Recasts

Isolierte Recasts unterbrechen die laufende Gesprächshandlung. Die Korrektur wird von der Lehrperson direkt und exponiert eingebracht und in der Regel von der Schülerin bzw. dem Schüler im Folgeturn wiederholt. Ein Beispiel aus der 3. Klasse Möller soll dieses Interaktionsmuster konkretisieren.

##### Bsp. 1: AM2\_C25b den Wort<sup>26</sup>

Die Gruppe befasst sich damit, schulsprachliche Begriffe aus schriftlichen Arbeitsaufträgen zu erklären. Antonia versucht sich mit dem Begriff «ankreuzen».

```
001  AN:   zum beispiel es gibt ein kleinen KÄSTchen;  
002        und nachher gibt es einen WO:RT;  
003        und nachher müssen wir den wort LEsen und wenn es\ wenn es das  
004        i:st;  
005        dann müssen wir die den wort [AN\  ]  
006  LP:        [DAS:-]  
007  AN:   das wo\ [DAS wort ankreuzen;]  
008  LP:        [((nickt)) ]  
009        mhm (.) GUT erklärt.
```

Antonia verwendet in ihrer Erklärung das Nomen «Wort» wiederholt mit einem falschen Artikel. Die Lehrerin reagiert auf die dritte falsche Genusmarkierung und korrigiert direkt und exponiert mit einem isolierten Recast. Sie wartet mit der Korrektur nicht bis ans Ende des Schülerinnen-Turns, sondern bringt den korrekten Artikel turnunterbrechend und mit der Schülerinnenäusserung überlappend ein. Die Intonation bleibt am Turn-Ende schwebend, damit signalisiert die Lehrerin, dass sie eine Reaktion von der Schülerin erwartet und die Reparatur noch nicht abgeschlossen ist. Der normativ bindende Charakter der dadurch etablierten konditionellen Relevanz ist augenfällig. Antonia bricht ihre Äusserung mitten im

---

<sup>26</sup> Bei der Bezeichnung der Reparatursequenzen handelt es sich um Kürzel, in denen jeweils der Fehler ersichtlich ist.



Wort ab und inkorporiert den korrekten Artikel anschliessend in ihre Äusserung. Die Lehrerin ratifiziert die gelungene Selbstkorrektur knapp mit einem Nicken und evaluiert dann Antonias Erklärung positiv. Die unaufgeregte Inszenierung von Korrektur, Wiederholung und Ratifizierung markiert den Ablauf der Reparatursequenz als vertrautes Interaktionsmuster. Antonia scheint mit der offen dargelegten Korrektur vertraut zu sein und der Lehrperson ihr disruptives Vorgehen im Rahmen ihrer Funktion zuzugestehen. Die unmittelbare Wiederholung der Korrektur in die laufende Äusserung wird als Indikator für die Formfokussierung der Schülerin gewertet.

Im dokumentierten Unterrichtsbeispiel hat die Lehrperson lediglich das problematische Element ('DAS : -') reformuliert. Ein Beispiel aus der 2. Klasse Hess zeigt einen Extremfall, in dem sich die Reduzierung des isolierten Recasts auf die Reformulierung eines einzelnen Lautes beschränkt.

#### Bsp. 2: SH2\_C42b Aste

Die Gruppe spricht über ein Bild zu einem Hörtext. Selda zählt auf, was sie auf dem abgebildeten Waldboden sieht.

```
001 SE: ASte-
002 LP: <<Kopf hebend> Ä->
003 SE: ÄS[te- ]
004 AL: [ÄSte;]
005 LP: <<nickend> mHM;>
```

Selda lässt in ihrer Pluralmarkierung die Umlautung weg. Die Lehrerin korrigiert nur den einzelnen falschen Laut. Dazu hebt sie den Kopf leicht an – eine subtile Gestik mit starker Signalwirkung. Dadurch wird ein Spannungsbogen aufgebaut, der sich erst durch Seldas Wiederholung der Korrektur löst. Leicht verzögert bringt auch ihr Mitschüler Alan die korrekte Pluralform ein. Die Lehrerin ratifiziert mit einem knappen 'mHM'.

Alle sechs Lehrpersonen zeigen eine Präferenz für kurze isolierte Recasts. Es finden sich jedoch durchaus auch Fälle, in denen isolierte Recasts längere Turneinheiten bis hin zum ganzen Schüler:innen-Turn umfassen. Ein Beispiel aus der 2. Klasse Amsler soll dies dokumentieren.

#### Bsp. 3: VA22\_C5 ich weiss nicht

Die Schüler:innen beschreiben ihr fiktives Wunschzimmer. Daruk erwähnt, dass es in seinem Wunschzimmer viele Bilder haben sollte.

```
001 LP: WAS für bilder?
002 DA: (3) m:h (1.5) ich weiss NICHT. ((lacht))
003 LP: ich weiss ES nicht;
004 DA: ich weiss es NICHT.
005 LP: mHM;
```

In Daruks Äusserung fehlt das unpersönliche Objekt «es». Die Lehrerin reformuliert die ganze Äusserung und hebt dabei das von ihr ergänzte Pronomen durch Betonung hervor. Daruk kann die Korrektur ohne erkennbare Schwierigkeiten übernehmen.

## Fazit: Rekurrente Interaktionsmuster von isolierten Recasts

Isolierte Recasts zeichnen sich durch zurückgestellte Rezeptions- bzw. Ratifizierungsmittel sowie durch schwebende oder steigende Intonation am Ende des Korrekturturns aus. Die Lehrpersonen bringen die Korrektur exponiert und disruptiv ein und kaschieren sie nicht durch Rezeptions- oder Ratifizierungsmittel. Der Einsatz multimodaler Mittel kann die Korrektur zusätzlich hervorheben. Es werden einerseits paraverbale Mittel wie Betonung, andererseits nonverbale Mittel wie Körper- und Blickausrichtung eingesetzt. Durch schwebende oder leicht steigende Intonation wird ein Spannungsbogen aufgebaut, der erst durch die schüler:innenseitige Wiederholung der Korrektur aufgelöst wird. Das exponierte und disruptive Einbringen der Korrektur signalisiert deutlich, dass ein Wechsel auf die Formebene stattgefunden hat und ist damit der schüler:innenseitigen Fokussierung auf die Form zuträglich. Die Schüler:innen scheinen die signalisierte Erwartung eines Aufgreifens des Korrekturangebots in der Regel zu erkennen und reagieren entsprechend. Erst nach erfolgter Wiederholung bringen die Lehrpersonen Ratifizierungs- bzw. Evaluierungsmittel ein. Damit wird die Reparatursequenz abgeschlossen und das Gespräch durch die Lehrperson oder die Schüler:innen weitergeführt.

### Integrierte Recasts

Neben isolierten Recasts fanden sich in den Daten etwa im gleichen Umfang Recasts, die in eine andere Sprachhandlung integriert wurden. In den vorliegenden Daten waren dies Ratifizierungen bzw. Evaluierungen, inhaltliche Weiterführungen, verständnissichernde Rückfragen und Erkenntnisdarlegungen.

#### a) *Integration in Ratifizierungen bzw. Evaluierungen*

Einbettungen in Ratifizierungen bzw. Evaluierungen machen den grössten Teil der integrierten Recasts aus. Das folgende Unterrichtsbeispiel aus der 3. Klasse Böhnisch soll die Besonderheiten dieses Interaktionsmusters dokumentieren.

#### Bsp. 4: RB2\_C32 ein grosse Glocke

Es ist kurz vor Ostern. Die Lehrerin hat Schokoladeneier im Zimmer versteckt, welche die beiden Schüler suchen dürfen. Die Lehrerin gibt Amir einen Tipp, wo er ein weiteres Ei finden könnte.

```
001  LP:   was möchte der schellenursli HAben?
002  AM:   ein grosse <<mit Händen formend> GLOcke;>
003  LP:   ja: geNAU;
004        [eine grosse GLOcke;      ]
005  AM:   [das heisst dass es (..)] in die GLOcke ist;
```

Auf die Frage der Lehrerin nach dem Wunsch von Schellenursli<sup>27</sup> gibt Amir eine inhaltlich korrekte, aber grammatikalisch falsche Antwort (falsche Genusmarkierung am Artikel). Die Lehrerin evaluiert seine Antwort in Z03 mit Bezug auf den Inhalt positiv ('ja: geNAU;'), ihre fallende Intonation am Turn-Ende signalisiert, dass die Sequenz damit abgeschlossen ist und keine Reaktion seitens Amirs erwartet wird. Zur Bestätigung wiederholt sie die ratifizierte Schülerantwort und korrigiert dabei implizit den Artikel. Wiederum signalisiert ihre sinkende Intonation am Turn-Ende den Abschluss der Sequenz. Zeitgleich mit ihrer Wiederholung leitet Amir einen neuen Beitrag ein. Aufgrund des Tipps der Lehrerin formuliert er eine Schlussfolgerung, wo das Ei versteckt sein könnte. Er fokussiert damit weiter auf die

<sup>27</sup> Hauptfigur eines bekannten Bilderbuchs

Inhaltsebene. Es lassen sich keine Anzeichen dafür beobachten, dass Amir die integrierte Korrektur im Lehrerinnenturn wahrgenommen hat<sup>28</sup>.

Die vorliegenden Daten zeigen, dass Lehrpersonen etwa zu gleichen Teilen formal korrekte und formal falsche Schüler:innen-Beiträge zur inhaltlichen Bestätigung wiederholen. Dies erschwert die schüler:innenseitige Formfokussierung zusätzlich.

#### *b) Integration in inhaltliche Weiterführungen*

Gelegentlich bringen die Lehrpersonen im direkten Anschluss an Ratifizierungen bzw. Evaluierungen inhaltliche Weiterführungen an. Dadurch ist der Slot für eine Wiederholung der Korrektur besetzt und bietet keine Chance für eine Wiederholung seitens der Schüler:innen. Das folgende Beispiel aus der 3. Klasse Böhnisch soll dies dokumentieren.

##### Bsp. 5: RB1\_C1 in den Deutschland

Die Lehrerin zeigt eine Karte mit der deutschen Flagge und einem Mädchen und lässt die zwei Schüler Vermutungen über eine mögliche Bedeutung der Karte aufstellen.

```
001  AM:  <<auf Karte zeigend> ein mädchen will in: den DEUTSCHland gehen,>
002  LP:  vielLEICHT will ein mädchen nach deutschland gehen-=
003        =und damit es nach deutschland gehen kann muss es DEUTSCH
004        können;
004        JA:;
```

Amir verwendet in seinem Vorschlag eine falsche Präposition und eine falsche Genusmarkierung am Artikel. Seine Dehnung der Präposition ('in:') vor dem falschen Artikel lässt auf eine gewisse Unsicherheit beim Formulieren schliessen. Die Lehrerin evaluiert seinen Vorschlag mit der Beurteilung 'vielLEICHT' und reformuliert seinen Vorschlag in korrekter Form. Ohne Pause führt sie Amirs Gedankenfaden weiter und schliesst die Sequenz dann mit einem ratifizierenden 'JA:;' ab. Der Korrektur der Präposition wird interaktiv kein Gewicht gegeben. Sie wird in keiner Weise hervorgehoben und dem Schüler wird keine Gelegenheit zur Wiederholung zugestanden. Ob Amir die integrierte Korrektur wahrgenommen hat, bleibt offen.

#### *c) Integration in verständnissichernde Rückfragen*

Ein Beispiel aus der 2. Klasse Näf soll das rekurrente Interaktionsmuster von Recasts dokumentieren, die in verständnissichernde Rückfragen integriert sind.

##### Bsp. 6: JN1\_C52 ich bin gesehen

Die Schüler:innen stellen ihre Herkunftsländer vor. Naila hat ihre Präsentation beendet und steht immer noch vor der Weltkarte an der Tafel. Sie zeigt auf Somalia, ihr Herkunftsland.

```
001  NA:  frau näf ich bin <<auf Karte zeigend> ein> HUNdert mal gesehen.
002  LP:  hast du schon mal geSEHen?
003        ((weist NA mit Hand an ihren Platz zurück))
004  NA:  <<zum Platz zurückkehrend> JA:;>
005  LP:  hundert MAL gesehen,
006  NA:  <<zum Platz zurückkehrend> JA:;>
007  LP:  ((lächelt))
```

Naila hat in ihrer Mitteilung das falsche Hilfsverb verwendet, sie wollte wahrscheinlich ausdrücken, dass sie Somalia schon oft auf der Weltkarte gesehen hat. Die Lehrperson reagiert darauf in Z02 mit einer verständnissichernden Rückfrage, in welche sie die Korrektur des

---

<sup>28</sup> Zwar verwendet Amir in Z05 das korrekte Genus. Daraus zu schliessen, dass er in der Reformulierung der Lehrperson in Z04 die Markierung des femininen Genus erkannt hat, erscheint jedoch unwahrscheinlich.

Hilfsverbs integriert. Wendet man die konversationsanalytische Leitfrage «*What comes next?*» (vgl. 9.1.3.1) auf den Lehrpersonen-Turn an, muss im Folgeturn eine Bestätigung bzw. Ablehnung dieser Frage erfolgen. Tatsächlich orientiert sich Naila an dieser konditionellen Relevanz und bestätigt die Verständnissicherung mit 'JA:'. Die Reichweite ihrer Bestätigung bleibt obskur. Sie bezieht sich wohl einerseits auf den inhaltlichen Gehalt des Lehrerinnen-turns, andererseits könnte sie auch eine Anerkennung des korrigierten Hilfsverbs miteinschliessen. Ihre Bestätigung kann damit nicht oder lediglich als schwacher Indikator für eine Formfokussierung betrachtet werden. In Z05 bringt die Lehrerin eine zweite verständnis-sichernde Rückfrage ein – diesmal ohne integrierte Korrektur. Wieder reagiert Naila mit einer Bestätigung, welche die Lehrerin mit einem Lächeln quittiert. In der abgebildeten Sequenz lassen sich gleich zwei Nachbarschaftspaare bestehend aus einer Frage-Antwort-Verbindung beobachten. Das erste Nachbarschaftspaar enthält eine integrierte Korrektur, das zweite nicht. Die beobachtbare Reaktion der Schülerin fällt jedoch in beiden Fällen gleich aus. Die Schülerin zeigt in keiner Weise an, ob sie die Korrektur wahrgenommen hat, und die Lehrerin scheint eine Reaktion auf die Korrektur nicht zu erwarten. Dass sie Naila in Z03 nonverbal an ihren Platz zurück in den Stuhlkreis verweist und sie damit aus ihrer Stellung als Gesprächspartnerin entlässt, stützt die Vermutung, dass sie ihren Turn in Z02 nicht als Korrektur geplant hat.

#### d) *Integration in Erkenntnisdarlegungen*

Erkenntnisdarlegungen nehmen in einem Gespräch eine ähnliche Funktion wie verständnis-sichernde Rückfragen ein. Eine neu gewonnene Information wird dem Gegenüber zur Bestätigung vorgelegt. Ein Beispiel aus der 2. Klasse Näf soll dies dokumentieren.

##### Bsp. 7: JN1\_C41 viele Stürme

Die Schüler:innen stellen ihre Herkunftsländer vor. Verkamal berichtet über heftige Stürme in Indien.

```
001 LP: war dort ein HURrican oder:?=
002 VE: =und da gibt_s (.) viele <<betonend> STURme;>
003 LP: ah <<nickend> es gibt> viele STÜRme;
004 VE: ja und <<mit Ha Bewegung zeigend> BÄUme so (.) uo:>
005 LP: WOW okay;
```

Die Lehrerin stellt in Z01 zu Verkamals Wetterbeschreibungen eine verständnissichernde Rückfrage. Verkamal geht nicht darauf ein, sondern fährt mit emotionalem Engagement (vgl. seine Betonung in Z02) mit seiner Beschreibung fort. Dabei lässt er die Umlautung in der Pluralmarkierung 'STURme' weg. Die Lehrerin leitet ihren Folgeturn mit dem Erkenntnisprozessmarker 'ah' ein und legt dann ihre gewonnene Erkenntnis dar. Darin integriert sie die Korrektur der Pluralmarkierung. Verkamal bestätigt ihre Darlegung knapp und fährt unmittelbar mit seinen Ausführungen weiter. Die Dramatik der beschriebenen Szenerie unterstützt er gestisch und lautmalerisch. Auch in diesem Fall bleibt offen, worauf sich Verkamals Bestätigung bezieht: auf den inhaltlichen Gehalt der Erkenntnisdarlegung oder auf die korrigierte Pluralmarkierung oder auf beides. Ob die Lehrerin ihren Turn ursprünglich als Korrektur geplant hat, bleibt ebenfalls ungewiss. Gegen eine geplante Korrektur spricht, dass sie vom Schüler keine Wiederholung einfordert, sondern die Weiterführung seiner Erzählung in Z05 ratifiziert und mit dem Ausdruck 'WOW' signalisiert, dass sie die beschriebene Dramatik zur Kenntnis genommen hat. Beide Interagierenden sind auf die Aufgabe konzentriert, sich über das Unwetter auszutauschen. Der Bearbeitung der sprachformalen Ebene wird kein Gewicht gegeben.

Während beim Nachbarschaftspaar Rückfrage–Bestätigung der bindende Charakter der konditionellen Relevanz in allen Fällen zu beobachten ist, scheint er beim Nachbarschaftspaar Erkenntnisdarlegung–Bestätigung weniger stark zu wirken. In einigen Fällen bleibt eine beobachtbare Reaktion seitens der Schüler:innen aus.

#### Fazit: Rekurrente Interaktionsmuster von integrierten Recasts

Korrekturen in Form eines integrierten Recasts unterbrechen die aktuelle Gesprächshandlung nicht. Die Korrektur wird nebenbei – *en passant* – durchgeführt. Durch die Einbettung in eine andere Gesprächshandlung rückt die Korrektur in den Hintergrund und wird kaschiert. Die Einbettung hat Konsequenzen für die Folgehandlung der Schüler:innen. Diese reagieren in der Regel nicht auf die Korrektur, sondern auf die Rahmenhandlung. In der Regel wird die Korrektur von den Lernenden nicht wiederholt, und seitens der Lehrpersonen scheint eine Wiederholung nicht erwartet zu werden. Die sichtbare Beteiligung der Schüler:innen an der Reparatur fällt damit äusserst gering aus. Sie beschränkt sich auf eine Bestätigung ('ja') oder fällt ganz weg. Damit finden sich in Reparatursequenzen mit integrierten Recasts in der Regel keine oder nur schwache Indikatoren für eine Formfokussierung seitens der Lernenden.

Integration in eine Ratifizierung bzw. Evaluierung: Die Lehrpersonen reagieren mit Ratifizierungs- bzw. Evaluierungsmitteln ('geNAU', 'gut', 'mhm'), die sich auf den inhaltlichen Gehalt der Schüler:innen-Aussagen beziehen, und reformulieren danach die problematische Äusserung. Die Intonation sinkt am Turn-Ende und signalisiert den Abschluss der Sequenz. In wenigen Ausnahmefällen erfolgt die Reformulierung vor der Evaluierung. Die Lehrpersonen wiederholen etwa zu gleichen Teilen wohlgeformte und formal falsche Schüler:innen- oder Schüler-Beiträge. Sie setzen demnach zwei identische Verhaltensweisen mit unterschiedlichen Funktionen ein.

Integration in eine verständnissichernde Rückfrage: Die Korrektur wird in eine Frage integriert, mit der die Lehrperson ihr Verständnis zur Überprüfung vorlegt. In den vorliegenden Daten orientieren sich die Schüler:innen an dieser Rahmenhandlung und reagieren immer mit einer Bestätigung (oder in seltenen Fällen mit einer Ablehnung). Die konditionelle Relevanz des Nachbarschaftspaares Rückfrage–Bestätigung wirkt sehr stark. Eine Wiederholung der Korrektur seitens der Lernenden scheint nicht erwartet zu werden und bleibt mehrheitlich aus.

Integration in eine Erkenntnisdarlegung: Die Lehrpersonen leiten ihren Turn durch Erkenntnisprozessmarker ein ('aha', 'ah', 'ach') und legen danach ihre neu gewonnenen Erkenntnisse dar, in die sie die Korrektur integrieren. Die Schüler:innen reagieren im Folgeturn meist mit einer Bestätigung. In einigen Fällen bleibt eine beobachtbare Reaktion seitens der Schüler:innen aus.

Integration in eine inhaltliche Weiterführung: Die Lehrpersonen reformulieren die problematische Äusserung und fügen im direkten Anschluss eine inhaltliche Weiterführung an. Dadurch wird der Slot für eine Wiederholung der Korrektur seitens der Lernenden besetzt und bietet keine Chance für eine schüler:innenseitige Wiederholung. Die Schüler:innen nehmen in ihrer Folgehandlung nicht auf die Korrektur, sondern auf die inhaltliche Weiterführung Bezug.

### Kontrastierung isolierter und integrierter Recasts

Abschliessend sollen die spezifischen Interaktionsmuster in Verbindung mit isolierten und integrierten Recasts anhand zweier Reparatursequenzen ausgehend von der gleichen Trouble Source kontrastiert werden. Beide Beispiele stammen aus der 2. Klasse Amsler. In beiden Sequenzen erzählt Belkis von einem Familienmitglied – von ihrem Bruder und ihrem Cousin – und erwähnt, in welche Klasse die Jungs gehen. Dabei verwendet sie beide Male die falsche Präposition ‘bei’.

#### a) *Isolierter Recast*

##### Bsp. 8: VA12\_C5 bei de vierte Klasse

Die Schüler:innen erzählen im Rahmen eines offenen Gesprächsanlasses von ihrem Zimmer und ihren Familienmitgliedern. Belkis erzählt, dass sie das Zimmer mit ihrem Bruder teilt.

```
001 LP:    das ist dein GROSSer bruder?
002 BE:    ja;
003        mein ZEHNjährige;
004 LP:    (-) noch[m- ]>
005 BE:    [bei] de (..) VIERte klasse;
006 LP:    er geht in die VIERte klasse==
007 BE:    =er geht in die VIERte [klasse und er ist im] MÖSli;
009 LP:    [((nickt)) ]
```

#### b) *Integrierter Recast (eine Woche später)*

##### Bsp. 9: VA22\_C1 bei der zweite

Die Schüler:innen sitzen gemeinsam an einem Tisch und zeichnen. Die Lehrerin stellt sich zu ihnen und schaltet sich in die Unterhaltung der Kinder ein.

```
001 BE:    der SIEbeährige ist (dann auch) äh in KINdergarten gewesen;
002        und ich bin (..) bei der erste KLASse gewesen;
003 LP:    [mHM]
004 BE:    [und] jetzt ist er bei der ERStE klasse und ich bin bei der
          ZWEItE.
005 LP:    ah IN der [(..)] in der zweiten;
006 BE:    [ja;]
007 LP:    und ä:h (..) IM mösli?
```

In Beispiel 8 stellt die Lehrerin eventuelle Ratifizierungs- und Rezeptionsmittel zurück und bietet direkt und exponiert eine Korrektur an. Ihre Intonation bleibt am Turn-Ende schwebend, womit sie das erwartete Aufgreifen ihres Korrekturangebots signalisiert. Dem kommt Belkis ohne Verzögerung nach. Sie wiederholt die Korrektur und führt ihre Erzählung zur Schulsituation ihres Bruders weiter. Unmittelbar nach der erfolgten Wiederholung und überlappend mit den Weiterführungen der Schülerin ratifiziert die Lehrerin durch Nicken.

In Beispiel 9 dagegen reagiert die Lehrerin auf die Trouble Source, indem sie ihren Erkenntnisgewinn mit dem Marker ‘ah’ einleitet und dann die falsche Präpositionalphrase reformuliert. Ihre Intonation sinkt am Turn-Ende, womit sie signalisiert, dass sie die Sequenz als abgeschlossen betrachtet. Belkis orientiert sich an dieser Rahmung. Im Folgeturn bestätigt sie die dargelegte Erkenntnis der Lehrperson und senkt dann sofort ihren Kopf, um weiterzuzeichnen. Diese Sequenz findet am Ende einer kurzen Erholungspause statt. Dass in tendenziell informellen Unterrichtsphasen oder in Übergangsphasen zwischen stärker geführten Settings mittels integrierter Recasts korrigiert wird, lässt sich in den Daten wiederholt beobachten. Integrierte Recasts werden jedoch längst nicht nur in informellen Unterrichtsphasen eingesetzt. Die überwiegende Mehrheit der beobachteten Vorkommnisse fand in gelenkten Settings statt.

## Explizite Korrekturen

Explizite Korrekturen sind von verbalen Hinweisen begleitet, die in irgendeiner Weise explizieren, dass ein Fehler aufgetreten ist, der nun korrigiert werden soll. In den vorliegenden Daten enthalten diese Hinweise mehrheitlich eine Formulierung unter Einbezug des Verbs «sagen»: «Dann sagt man x»; «Man sagt nicht x, sondern y»; «Jetzt müssen wir die Sätze nochmals ganz genau sagen.»; «Du kannst sagen: x»; «x sagen wir nicht.»; «Du könntest auch sagen: x». Ein Unterrichtsbeispiel aus der 2. Klasse Näf soll dies dokumentieren.

### Bsp. 10: JN2\_C24a der Schweiz

Die Klasse hat Collagen zur Schweiz gebastelt. Diese hängen nun an der Tafel. Eliot erzählt, warum er die Schweiz mag.

```
001  EL:  <<auf seine Collage blickend> weil (2) da viele (2) SKIbahnen  
      sind.>  
002  LP:  <<zur Tafel blickend> mHM->  
003      man sagt <<Handgeste> nicht> <<zu EL blickend> skiBAHnen  
      sondern skiPISten;>  
004  EL:  <<Blick zu LP wendend> skiPISten sind.>  
005  LP:  ((nickt))>  
006      <<Blick zur Tafel wendend> ja;>
```

Eliot verwendet in seiner Begründung eine falsche Wortbildung. Die Lehrerin ratifiziert einleitend mit ‘mHM’ und expliziert dann, was falsch ist und wie es richtig heisst. Durch die sinkende Intonation am Turn-Ende wird die Korrektur als abgeschlossenes Statement realisiert. Durch die Wendung des Blicks von der Tafel weg zu Eliot hin wird aber offenbar eine gewisse Verbindlichkeit etabliert. Eliots Reaktion zeigt, dass er der deutlich explizierten Formfokussierung der Lehrerin gefolgt ist. Auch er wendet seinen Blick von der Tafel weg zur Lehrerin hin und inkorporiert die Korrektur in seine Äusserung. Nach der Ratifizierung wendet die Lehrerin ihren Blick wieder zurück zu den Collagen an der Tafel und signalisiert damit, dass die unterbrochene Gesprächshandlung wieder aufgegriffen werden soll.

Die beobachteten expliziten Korrekturen enthalten kaum metasprachliche Informationen. Neben Hinweisen auf die Verwendung der Schweizer Mundart (‘jetzt hast du wieder ganz viel SCHWEIZERdeutsch gesprochen’) findet sich eine Erklärung, warum man nicht «ein Kolosseum» sagen kann, sowie der Hinweis, dass man bei einem Osterei nicht «ihn», sondern «es» sage.

Weiter zeigen die Daten, dass die Realisierungen expliziter Korrekturen die Erwartung eines Aufgreifens der Korrektur seitens der Lernenden nicht immer deutlich signalisieren. Oft werden explizite Korrekturen als Aussage mit sinkender Intonation am Turn-Ende realisiert. Teils wird keine Reaktion darauf seitens der Lernenden beobachtet, teils beschränkt sich die Reaktion auf eine Bestätigung der Korrektur (‘ja’). Wünschen die Lehrpersonen die Wiederholung einer Korrektur, wird eine zusätzliche explizite Aufforderung erforderlich. Ein Beispiel aus der 2. Klasse Hess soll dies dokumentieren.

### Bsp. 11: SH2\_C7b go joggen

Die Schüler:innen berichten von ihrem Wochenende. Alan möchte erzählen, dass er mit seinem Vater joggen war. Weil ihm das entsprechende Verb fehlt, erkundigt er sich bei der Lehrerin danach und fährt dann mit seinem Bericht weiter.

```
001  AL:  <<stacc> danach bin ich mit meinen VAtter->  
002  LP:  <<Kopf hebend> mit meiNEM,>  
003  AL:  VAtter (1.8) go,>  
004  LP:  JOGgen;
```

005           <<Kopf schüttelnd> nicht> [GO;                 ]  
006 AL:   [<<lachend, p> JA;>]  
007 LP: go isch\ go isch SCHWIZERdütsch.  
008 AL:   [<<lachend> JA;> ]  
009 SE:   [<<lachend, p> go;>]  
010 LP: bin ich JOGgen gegangen;  
011 SAG nochmal-  
012 AL: (1.5) ich bin mit meinem vater (1) JOGgen gegangen.  
013 LP: geNAU.

In Z01 verwendet Alan eine falsche Dativmarkierung, die von der Lehrerin in Z02 mit einem isolierten Recast korrigiert wird. Alan wiederholt diese Korrektur nicht, sondern ergänzt das darauffolgende Nomen und verzögert seine Weiterführung dann um 1,8 Sekunden. In der Folge setzt er zu einer mundartlichen Konstruktion mit der reduzierten Verbform 'go'<sup>29</sup> an. Die Lehrerin korrigiert, indem sie Alan den Infinitiv zur Verfügung stellt und zur Klärung expliziert, dass diese Form nicht korrekt sei. Alan bestätigt die Korrektur leise und leicht lachend. Die Lehrerin ergänzt in Z07 einen metasprachlichen Hinweis auf die Schweizer Mundart. Wieder reagiert Alan darauf mit einer leicht lachenden eingebrachten Bestätigung. Auch seine Mitschülerin Selda, die selbst häufig Mundartfehler macht, lacht leise und wiederholt die Form «go». Die bisherige Umsetzung der Korrektur hat in keiner Weise eine erwartete Wiederholung signalisiert. In Z10 sagt die Lehrerin die ganze Verbalphrase nochmals vor und lässt erneut die Intonation am Turn-Ende absinken, fordert dann jedoch explizit eine Wiederholung ein. Alan zögert diese leicht hinaus, vermutlich muss er kurz überlegen, wie er seinen Turnbeitrag aus Z01 mit der Weiterführung der Lehrerin in Z10 kombinieren kann. Dann wiederholt er seine Aussage – diesmal mit korrekter Dativmarkierung am Possessivpronomen –, stockt nochmals kurz an der gleichen Stelle vor dem Infinitiv, kann den Satz aber schliesslich korrekt beenden.

## Fazit: Rekurrente Interaktionsmuster von expliziten Korrekturen

Die Korrektur wird von verbalen Hinweisen begleitet, die in irgendeiner Weise explizieren, dass ein Fehler aufgetreten ist und nun korrigiert wird. In den vorliegenden Daten signalisiert die Realisierung expliziter Korrekturen die Erwartung einer Wiederholung nicht immer deutlich. Wiederholen die Schüler:innen die Korrektur nicht, folgt meist eine explizite Aufforderung zur Wiederholung ('sag s nochmal'). Dadurch gestaltet sich das Interaktionsmuster expliziter Korrekturen etwas träge.

### 10.2.3.2 Prompts (Aufforderungen zur Selbstkorrektur)

In der FoF-Forschung hat sich eine Taxonomie verschiedener Prompts etabliert. Es wird zwischen metasprachlichen Hinweisen, Elizitierungen, Klärungsfragen und Wiederholungen unterschieden (vgl. 3.2.1). In der konversationsanalytischen Auseinandersetzung mit den vorliegenden Daten wurden für diese Arbeit feinkörnigere Einheiten herausgearbeitet, aus denen sich Prompts zusammensetzen. Diese erscheinen für die Mikroanalyse der Reparaturen zielführender. Die Lehrpersonen setzen verschiedenartige Initiierungs- und Unterstützungszüge ein, um die Aufmerksamkeit der Schüler:innen auf die problematische Form zu lenken, sie zur Selbstkorrektur anzuregen und sie bei der Lösungsfindung zu unterstützen. Diese Züge werden im Folgenden als Moves bezeichnet. Es lassen sich Moves mit vier unterschiedlichen Funktionen identifizieren:

<sup>29</sup> Der Partikel «go» ist eine phonetisch reduzierte Form des Verbs «gehen». In der Schweizer Mundart ist die Verdoppelung des Verbs «gehen» bei Infinitivanschluss obligatorisch («ich gah go jogge»).



1. **Signalisieren:** Diese Moves machen darauf aufmerksam, dass ein Fehler aufgetreten ist. Beispiele: ACHtung, HMhm, nicht, Kopfschütteln, Negierung mit Finger.
2. **Informieren:** Diese Moves lokalisieren oder identifizieren den Fehler durch das Angebot metasprachlicher Hinweise. Beispiele: der beGLEiter, jetzt ist es ja vorBEI (als Hinweis auf fehlende Vergangenheitsform), das ist SCHWEIzer-deutsch.
3. **Elizitieren:** Diese Moves fordern die Schüler:innen auf, einen Korrekturvorschlag einzubringen. Beispiele: proBIER\_S nochmal, EIne- (Nomen muss ergänzt werden).
4. **Um Klärung bitten:** Diese Moves zeigen in Form einer Rückfrage an, dass ein Rezeptions- oder Produktionsproblem vorliegt und behoben werden soll. Beispiele: WAS hat sie? UM mir?

Die vier Move-Kategorien lassen sich nicht eins zu eins den klassischen Prompt-Kategorien zuordnen. Die in den vorliegenden Daten identifizierten Prompts setzen sich mehrheitlich aus Moves verschiedener Funktionen zusammen. Beispielsweise enthält die Kategorie Elizitierung neben elizitierenden meist auch signalisierende und/oder informierende Moves.

Im Folgenden wird die Realisierung signalisierender, informierender und elizitierender Moves einzeln sowie in ihrem Zusammenspiel vorgestellt. Um Klärung bittende Moves schliesslich bilden eine Gruppe für sich. Sie werden typischerweise nicht von Moves anderer Funktionen begleitet. Auf diese Gruppe wird als letzte eingegangen. Abschliessend wird die Schwierigkeit thematisiert, dass sich Reparaturen mit Prompts vereinzelt als Trial-and-Error-Ratesequenzen gestalten.

### Signalisierende Moves

Signalisierende Moves machen darauf aufmerksam, dass ein Fehler aufgetreten ist. Dazu werden verbale und nonverbale Mittel – meist in Kombination – eingesetzt. Die verbalen Mittel umfassen Signale wie ‘ACHtung’, ‘h’ (hörbares Einatmen), ‘jetzt musst du AUFpassen’, ‘wart schnell’, ‘hör mal’ (und ähnliche Aufforderungen) sowie unspezifische Negierungen wie ‘HMhm’ oder ‘nein’. Als nonverbale Mittel lässt sich einerseits der Einbezug verschiedener Körperteile beobachten: Kopfschütteln, Kopf oder ganzen Körper hin und her wiegen oder in Richtung Kind neigen, Kopf heben, Zeigfinger heben, mit Zeigfinger oder Händen negieren, mit Finger auf Kind zeigen, mit Fingern auf Tisch tippen, Gesicht verziehen. Andererseits findet sich der Einsatz eines zum Voraus vereinbarten Signals: eine orange Fehlerkarte, welche die Lehrperson Maler routinemässig beim Auftreten eines Fehlers hochhält. Auf nonverbale Moves wird an späterer Stelle ausführlicher eingegangen. Signalisierende Moves geben in der Regel kaum Hinweise auf die Lokalisierung des Fehlers. Die Schüler:innen sind herausgefordert, den Fokus der Reparaturinitiierung selbst zu identifizieren. Im Datenmaterial findet sich nur eine kleine Anzahl Reparaturinitiierungen, die aus einem einzigen signalisierenden Move besteht. In diesen Fällen handelt es sich um Trouble Sources, die im Unterricht bereits wiederholt zu einer Reparatur geführt haben. Offenbar gingen die Lehrpersonen davon aus, dass bereits ein unspezifisches Signal für eine erfolgreiche Selbstkorrektur ausreiche – was durch die mehrheitlich gelungenen Selbstkorrekturen bekräftigt wurde. Ein Beispiel aus der 2. Klasse Näf soll dies dokumentieren.

### Bsp. 12: JN2\_C24c der Schweiz

Die Klasse hat Collagen zur Schweiz gebastelt. Diese hängen nun an der Tafel. Eliot erzählt, warum er die Schweiz mag.

```
001 EL: <<Blick auf Collage> ich mag der [SCHWEIZ-> ]
002 LP:                                     [<<mit ZF verneinend> HMhm,>]
003      [<<erhobener ZF> (--)>]
004 EL: [((Blick zu LP)) ]
005 LP: ((zeigt mit ZF auf EL))
006 EL: DI:E <<Blick zu Collage> [schweiz-> ]
007 LP:                                     [<<lächelnd> ((nickt)) ]
008      jaWOHL-
009 EL: weil da viele BERge sind;
```

Eliot markiert in seinen Ausführungen zum dritten Mal in kurzer Folge das Nomen «Schweiz» mit dem falschen Genus. Die Lehrerin initiiert in Z02 mit einem gleichzeitig nonverbalen ('mit ZF verneinend') und verbalen ('HMhm, ') signalisierenden Move eine Reparatur. Dieses Signal reicht bereits aus, um eine erfolgreiche Selbstkorrektur Eliots herbeizuführen.

In der Regel werden signalisierende Moves jedoch mit Zügen anderer Funktionen kombiniert. In diesen Fällen stehen sie typischerweise an erster Stelle. Die Lehrpersonen signalisieren, dass ein Fehler aufgetreten ist, und bieten dann weitere Unterstützungsschritte in Form informierender und/oder elizitierender Moves an, welche helfen, den Fehler zu lokalisieren, oder welche die Erwartung einer Selbstkorrektur explizieren.

### Informierende Moves

Informierende Moves lokalisieren oder identifizieren den Fehler durch das Angebot metasprachlicher Hinweise. In den vorliegenden Daten wird auf die verschiedenen Fehlerbereiche verwiesen, die nächstfolgend mit Beispielen veranschaulicht werden.

- Mundartinterferenzen: jetzt bist du aber im SCHWEIzerdeutschen; jetzt hast du SCHWEIzerdeutsch gesprochen; für GSEIT gibt es ein hochdeutsches wort; nonverbaler Verweis auf ein Stofftier, das nur Hochdeutsch versteht.
- Falsches Genus: was ist der beGLEiter von zaun? DENK nochmal (-) der beGLEiter-; nicht MEIne geburtstag sondern es heisst DER geburtstag dann heisst es?; <<Fehlerkarte hochhaltend> mein MUTter,>; nonverbaler Verweis auf Genera-Poster.
- Falsche Syntax: das sowohl und auch ist noch nicht am richtigen ORT des Satzes; jetzt <<mit Daumen und Zeigefinger Drehbewegung zeigend> STELL> das noch UM-; jetzt hast du vielleicht den <<zeigend> Pfeil> gesehen den ich gemacht habe; das bedeutet dass irgendwas <<Bogengeste> ans Ende geht>; es hat EIN wort gefehlt, nonverbale Hinweise, dass Elemente umgestellt werden müssen.
- Falsches Hilfsverb: aber man sagt bei gekommen nicht HAT gekommen; bei aufgestanden heisst es auch nicht HAbE ich-; bei <<Handgeste> gegangen heisst es nicht HAbE gegangen>; wenn man sagt geFAHren <<Finger hebend> sagt man nicht HAbE sondern weisst du noch das andere wort?>.

- Falsche Zeitform: und jetzt war das ja schon am sonntag und es war vorBEI; aber jetzt <<Geste mit beiden ZF nach rechts> ist es ja vorBEI.
- Falsche Pluralmarkierung: wie sagt man wenn\_s ZWEI ((hält zwei Fi auf)) sind? ein bruder ZWEI?; <<auf Tisch tippend> und jetzt haben wir wieder> mit dem N-; ohne n;.
- Falscher Kasus: DAZ ist DA:S daz und <<Daume hebend> IN (-) ist ein hammerwort> (damit werden in der DaZ-Gruppe Präpositionen mit Dativ bezeichnet); jetzt müssen wir auch wieder aufs Merkblatt schauen- (verbaler Verweis auf Poster zum Dativ).

Aus dieser Zusammenstellung wird ersichtlich, dass die informierenden Moves im untersuchten DaZ-Unterricht kaum mit Fachbegriffen operieren. Vielmehr beschreiben die Lehrpersonen grammatische Phänomene in Alltagssprache.

Informierende Moves treten kaum isoliert auf. Werden sie mit Moves anderer Funktionen kombiniert, stehen sie typischerweise an mittlerer Stelle – nach einem signalisierenden Move und vor einem elizitierenden Move; teilweise auch nach einem elizitierenden Move.

### Elizitierende Moves

Elizitierende Moves fordern die Schüler:innen auf, einen Korrekturvorschlag einzubringen. Es lassen sich drei verschiedene Elizitierungstechniken beobachten.

- Abbruch vor dem problematischen Element: Die Lehrperson wiederholt den Anfang des Schüler:innen-Beitrags mit schwebender oder leicht steigender Intonation und bricht unmittelbar vor dem problematischen Element ab, wodurch dieses implizit lokalisiert wird. Dadurch entsteht eine elegante und subtile Reparaturinitiierung.
- Unspezifische explizite Aufforderung: Die Lehrperson fordert die korrekte Wiederholung einer Äusserung explizit ein, jedoch ohne Hinweise auf die Trouble Source zu geben ('proBIER\_S nochmal'; 'SAG\_S nochmal'; 'wie heisst es RIChtig?'; 'wie sag ich das RIChtig?'; 'kannst du den Satz nochmal RIChtig sagen?').
- Konjunktion «sondern»: Die Lehrperson elizitiert eine Selbstkorrektur durch die Konjunktion «sondern», der stets die explizite Negierung der Trouble Source vorangeht ('nicht AUF sondern, ').

Im Folgenden werden diese drei Elizitierungstechniken in der oben genannten Reihenfolge vorgestellt. Die Elizitierungstechnik «Abbruch vor dem problematischen Element» zeichnet sich als präferierte Initiierungsweise von Lehrperson Hess aus. Ein Unterrichtsbeispiel aus dieser Klasse soll diese subtilen, elizitierenden Moves dokumentieren.

#### Bsp. 13: SH2\_C22b angeluegt

Die Gruppe spricht über ein Bild, auf dem zwei Kinder einen Barfussparcour absolvieren.

```

001  AL:  <auf das Bild schauend> ich weiss warum sie so LAufen;
002      weil sie gehen über die DING-
003      und dann: dann hm hm> was könnte das SEIN,
004      und sie haben das schon ANgeluegt;
005      [und DANN\]
006  LP:  [ANge-      ]
007  AL:  <<wieder auf Bild schauend> ANgeschaut;>=
008  LP:  =ANgeschaut; ((nickt leicht))
009  AL:  und dann (-- ) und dann vielleicht denken <<auf Bild zeigend> da
        ist ein STEI:N->

```

In Alans Bildbeschreibung tritt in Z04 eine Mundartinterferenz auf. Alan kombiniert die zwei hochdeutschen Präfixe ‘ANge’ des Partizips Perfekt mit der mundartlichen Form ‘luegt’. Die Lehrerin initiiert mit einem elizitierenden Move eine Reparatur, indem sie die zwei hochdeutschen Präfixe mit schwebender Intonation wiederholt und direkt vor der problematischen Form abbricht. Dadurch lenkt sie die Aufmerksamkeit auf die nun folgende Stelle. Alan kann dieser Formfokussierung folgen und kommt der subtilen Aufforderung zur Weiterführung unmittelbar und kompetent nach. Dass er dabei den Blick bereits wieder auf das vor ihm liegende Bild senkt, deutet an, dass ihn die Korrekturaufgabe nicht stark fordert und er ihr nicht viel Gewicht beimisst. Offensichtlich wendet er sich gedanklich bereits seinen weiterführenden Beschreibungen zu.

Solche subtilen, elizitierenden Moves bergen jedoch auch ein gewisses Misserfolgsrisiko. Wie das folgende Beispiel aus der 2. Klasse Hess dokumentiert, ist die Funktion von partiellen Wiederholungen des vorangegangenen Turns mit schwebender oder leicht steigender Intonation ambig.

#### Bsp. 14: SH2 C6 Buch gelesen

Die Schüler:innen berichten von ihrem Wochenende.

```

001  AL:  am morgen war ich auf der terrasse mit meiner mutter und habe
        TEE:: getrunken und buch gelesen;
002  LP:  UND-
003      [((formt Mund zu einem stimmlosen /ei/))]
004  AL:  [UND- ]
005  LP:  EI:N-
006  AL:  buch (.) geLEsen-
007  LP:  mHM-
008  AL:  daNA:CH: (..) ä::h <<lachend> h°->

```

Alan lässt in seinem Wochenendbericht in Z01 den Artikel von «Buch» weg. Die Lehrerin initiiert mit einem elizitierenden Move eine Reparatur. Sie wiederholt das Wort unmittelbar vor dem fehlenden Artikel mit schwebender Intonation und bricht dann ab. In Erwartung einer Reaktion formt ihr Mund bereits stimmlos den Laut /ei/. Alan scheint ihrem Turn in Z02 jedoch nicht eine elizitierende, sondern eine korrigierende Funktion zuzuschreiben. Statt die Aussage der Lehrerin weiterzuführen, wiederholt er sie. Da der elizitierende Move nicht den gewünschten Effekt gebracht hat, bringt die Lehrerin nun selbst den geforderten Artikel ein – wiederum mit schwebender Intonation. Erneut reagiert Alan anders als im prototypischen Reparaturmuster vorgesehen. Er wiederholt in Z07 die Korrektur nicht, sondern führt den Lehrpersonenturn weiter. Damit weist er diesem Lehrpersonenturn eine elizitierende Funktion zu. Es lassen sich keine Anzeichen dafür beobachten, dass Alan auf die problematische Form fokussiert hat<sup>30</sup>. Trotzdem ratifiziert die Lehrerin seinen Beitrag in Z07, und Alan fährt mit seinen Ausführungen zum Wochenende fort. Dieses Beispiel macht die Herausforderung deutlich, die Intention eines Lehrpersonenturns mit ambiger Funktion zu erkennen. Sowohl isolierte Recasts als auch um Klärung bittende und elizitierende Moves bestehen aus partiellen Wiederholungen des vorangegangenen Turns mit schwebender oder leicht steigender Intonation. Aufgrund der Daten kann geschlossen werden, dass deren Funktion nicht immer richtig gedeutet wird.

<sup>30</sup> Die introspektive Befragung am Folgetag zeigte, dass Alan das Fehlen des Artikels ansatzweise wahrgenommen hat. Das Video wurde nach der Elizitierung in Z02 gestoppt und Alan sagte dazu: ‘beim BUCH (.) hab ich ein fehler- | ich erINner gar nicht- | etwas mit EINem:-‘

Die zweite Elizitierungstechnik besteht aus einer unspezifischen expliziten Aufforderung, eine Aussage korrekt zu wiederholen. Solche elizitierende Moves werden typischerweise erst nach Abschluss des problematischen Turns eingebracht. Dadurch liefern sie keine Unterstützung zur Lokalisierung des Fehlers. Die Daten zeigen, dass die Schüler:innen nach derart unspezifischen elizitierenden Moves Mühe bekunden, die Trouble Source zu erkennen. In vielen Fällen behalten sie in ihrer ersten Reaktion den Fehler bei, was darauf hinweist, dass sie der Formfokussierung der Lehrperson nicht folgen konnten. Ein Beispiel aus der 3. Klasse Möller soll dies dokumentieren.

Bsp. 15: AM1\_C31 den Pferd

Es wird ein Spiel zur Festigung des Akkusativs gespielt. Die Schüler:innen haben verschiedene Plastiktiere vor sich liegen. Wer eine gerade Zahl würfelt, darf von jemandem ein Tier einfordern (z.B. «Gib mir bitte deinen Hund.»).

```

001  SA:  mayel (-) gib mir den PFERD.
002  LP:  HMhm-
003      <<Arm zu Sadia ausstreckend> WART noch rasch;
004      SAG den satz nochmal->
005  NA:  <<p> den PFERD;>
006  SA:  (2) mayel DARF ich den pferd (.) haben?
007  LP:  GIB mir-
008  SA:  (1.5)
009  LP:  <<p> GIB mir bitte->
010  SA:  bitte den PFERD;
011  LP:  <<sich der Gruppe zuwendend> ist es DEN pferd??>
012  SA:  [<<acc>DER\] DAS;>
013  HA:  [nein-      ]
014  LP:  DAS pferd (.) gut.

```

Sadia markiert in ihrer Forderung in Z01 zwar korrekt den Akkusativ am Artikel, allerdings wählt sie das falsche Genus. Die Lehrerin initiiert eine Reparatur mit zwei signalisierenden Moves ('HMhm', 'WART noch rasch'), denen sie den unspezifischen elizitierenden Move 'SAG den satz nochmal' anfügt. Sadia zögert und reformuliert daraufhin ihre Aussage aus Z01, indem sie auf pragmatischer Ebene Anpassungen vornimmt und ihre Forderung abmildert. Die falsche Genusmarkierung am Artikel behält sie bei, was zeigt, dass die Formfokussierung nicht gelungen ist. Diese Sequenz widerspiegelt vermutlich die Tatsache, dass einem respektvollen, höflichen Umgang in der Schule allgemein viel Gewicht gegeben wird und die Schüler:innen eher dazu angehalten werden, pragmatisch nicht ganz angemessene Äusserungen zu korrigieren als grammatische Unzulänglichkeiten. Interessant ist, wie die Lehrerin nun durch weitere Moves versucht, Sadias Aufmerksamkeit auf die Trouble Source zu lenken. In Zeile 07 wiederholt sie Sadias ursprünglichen Beitrag mit schwebender Intonation und bricht unmittelbar vor dem Fehler ab, wodurch sie die Trouble Source implizit lokalisiert. Aus Sadias Schweigen in Z08 lässt sich schliessen, dass sie der Formfokussierung der Lehrerin weiterhin nicht folgen konnte. Die Lehrerin hält ihre relativ offene Elizitierungstechnik bei, ergänzt in Z09 jedoch ein 'bitte'. Offenbar interpretiert Sadia die ergänzte Höflichkeitsformel als Korrekturangebot, sie wiederholt diese, bleibt jedoch bei ihrem ursprünglichen Fehler. Nun ändert die Lehrerin ihre Reparaturstrategie und stellt in Z11 den falschen Artikel explizit in Frage. Sadias Reaktion erfolgt unmittelbar und lässt vermuten, dass erst jetzt die Fokussierung auf die problematische Form gelungen ist, was ihr nun ermöglicht, die Selbstkorrektur vorzunehmen.

Aus diesem Beispiel wird die doppelte Herausforderung vieler Prompts – nämlich die Identifizierung und die Korrektur eines Fehlers – offenkundig. Weiter dokumentiert die

Reparatursequenz, wie die eigenaktiven schüler:innenseitigen Reparaturversuche der Lehrperson ermöglichen nachzuvollziehen, ob die Formfokussierung gelungen ist und andernfalls weitere unterstützende Moves anzubieten.

Die dritte Elizitierungstechnik bestehend aus der Konjunktion «sondern», der stets die explizite Negierung der Trouble Source vorangeht, erwies sich als besonders zielführend. Diese Elizitierungstechnik konstituiert sich aus der Kombination eines gleichzeitig signalisierenden und informierenden Moves ('nicht AUF') und eines elizitierenden Moves ('sondern, '). Durch diese Kombination wird die Trouble Source klar lokalisiert und die Erwartung einer Selbstkorrektur deutlich ausgedrückt. Auf das Zusammenspiel verschieden funktionaler Moves wird im nächsten Teilkapitel ausführlicher eingegangen.

### Kombination signalisierender, informierender und elizitierender Moves

Günstigstenfalls reicht ein einziger Move, um eine Selbstkorrektur herbeizuführen. In den vorliegenden Daten setzen die Lehrpersonen jedoch überwiegend mehrere Moves mit unterschiedlichen Funktionen in Kombination ein, um eine Reparatur zu initiieren und die Schüler:innen so lange zu unterstützen, bis die Formfokussierung und in der Folge die Selbstkorrektur gelingt. Wie bereits dargelegt konstituiert sich ein rekurrentes Interaktionsmuster durch die Signalisierung, dass ein Fehler aufgetreten ist, gefolgt von weiteren Unterstützungszügen in Form informierender und/oder elizitierender Moves. Signalisieren, Informieren, Elizitieren stellen in ihrem Zusammenspiel ein zielführendes Vorgehen dar. Die Kombination mehrerer Moves erfolgt in der Regel nach dem Prinzip, dass mit einem offenen, unspezifischen Move gestartet wird und sich die nachfolgenden Züge immer fokussierter gestalten, beispielsweise den Fehler präziser lokalisieren oder verbindlicher zur Ausführung der Selbstkorrektur auffordern. Abb. 7 soll dieses Kombinationsmuster darstellen.

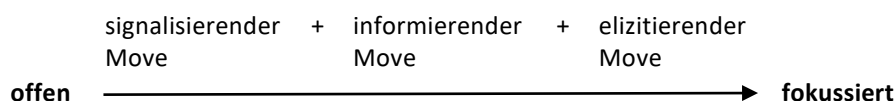


Abb. 7: Kombinationsmuster signalisierender, informierender und elizitierender Moves

Ein Unterrichtsbeispiel aus der 2. Klasse Näf soll dieses Kombinationsmuster dokumentieren.

#### Bsp. 16: JN2\_C4 habe ich aufgestanden

Es ist Montagmorgen. Die Schüler:innen berichten von ihrem Wochenende.

```

001 LP: lek was hast DU am samstag und am sonntag gemacht?
002 LE: am samstag (--) habe ich (1.8) geSCHLAFen-
003 LP: mHM;
004      [((schnäuzt sich die Nase))]
005 LE: [denn (.) habe ich aufgeSTANDen-]
006 LP: ((putzt sich Nase fertig)) ACHtung-
007      bei aufgestanden heisst es auch nicht HAbE ich==
008      =SONdern?
009 LE: BIN ich [aufgestanden-          ]
010 LP:      [((nickt, hebt Daumen))]
011      SUpEr-
012 LE: <<seinen Stuhl zurechtrückend> (3.5)> am NEUN uhr-
013 LP: mHM-
014 LE: mache ich MAThe;

```

Lek verwendet in seinem Bericht über das Wochenende in Z05 das falsche Hilfsverb. Die Lehrperson initiiert mit drei unmittelbar aufeinanderfolgenden Moves eine Reparatur. Einleitend fordert sie mit dem offenen signalisierenden Move ‘ACHtung’ Leks Aufmerksamkeit und fügt dann den präziseren informierenden Move an, dass das Hilfsverb «haben» im vorliegenden Kontext nicht passt. Dadurch expliziert sie den Fokus ihrer Reparaturinitiierung. Das Funktionswort ‘auch’ zeigt, dass in der Lektion bereits über die Verwendung der Hilfsverben gesprochen wurde<sup>31</sup>. Durch den elizitierenden Move ‘SONdern’ fordert sie schliesslich ausdrücklich einen alternativen Lösungsvorschlag. Die Lehrerin scheint von gemeinsam geteiltem Wissen auszugehen. Lek kommt der Aufforderung der Lehrerin unmittelbar nach und korrigiert seine Äusserung, ohne zu zögern. Das korrigierte Hilfsverb hebt er dabei durch Betonung hervor.

Wie bereits dargelegt, konstituiert sich ein weiteres rekurrentes Kombinationsmuster in den vorliegenden Daten durch die explizite Negierung der falschen Form (‘nicht DAS mond,’) gefolgt von der Elizitierung der korrekten. Die explizite Negierung einer Form nimmt eine Doppelfunktion ein: Sie signalisiert, dass eine Trouble Source aufgetreten ist und informiert gleichzeitig, wo diese zu lokalisieren ist. Die damit verbundene steigende bzw. schwebende Intonation elizitiert zudem eine Selbstkorrektur. Explizite Negierungen einer Form sind folglich signalisierende und gleichzeitig informierende und elizitierende Moves. Sie könnten als multifunktionale Moves bezeichnet werden. Teilweise wird die elizitierende Funktion durch die Konjunktion «sondern» zusätzlich expliziert (vgl. Beispiel 17). Durch die Verschmelzung verschiedener Funktionen in einem einzigen Move agiert dieser äusserst fokussiert und unterstützt die Formfokussierung der Lernenden besonders effizient. Das folgende Beispiel aus der 3. Klasse Möller dokumentiert eine Reparatursequenz mit einem solchen multifunktionalen Move.

Bsp. 17: AM1\_C17 das Mond

In der 3. Klasse Möller berichten die Schüler:innen, was sie im Werkunterricht am Vortag gebastelt haben. Karim hat eine Mondlandschaft gebastelt.

005 KA: die ähm (.) fläche war das MOND-  
 006 LP: <<Kopf schüttelnd> nicht DAS mond,>  
 007 KA: (--) DER mond;  
 008 LP: <<nickend> der MOND;>  
 009 KA: und ja es hatte noch ein Hügel;

Karim markiert in seinen Ausführungen in Z05 das falsche Genus. Die Lehrerin initiiert in Z06 mit einem multifunktionalen Move eine Reparatur (‘<<Kopf schüttelnd> nicht DAS mond,>’). Sie signalisiert mit verbalen (‘nicht’) und nonverbalen (Kopf schüttelnd) Mitteln, dass eine Trouble Source vorliegt und informiert gleichzeitig, wo diese zu lokalisieren ist. Indem sie den falschen Artikel betont, lässt sie keinen Zweifel offen, welches das problematische Element ist. Mittels steigender Intonation am Turn-Ende elizitiert sie zudem einen alternativen Lösungsvorschlag. Karim überlegt kurz und bringt dann den korrekten Artikel betont ein. Nach der Ratifizierung der Lehrperson führt er seinen Bericht weiter. Der multifunktionale Move der Lehrerin zeigte sich damit als höchst effizient und zielführend.

Multifunktionale Moves in Form der expliziten Negierung eines problematischen Elements eignen sich besonders bei Trouble Sources, die losgelöst von ihrem Verwendungskontext im

---

<sup>31</sup> Tatsächlich hat die Lehrerin bereits im Beitrag des Schülers, der unmittelbar vor Lek von seinem Wochenende berichtet hatte, aufgrund des falschen Hilfsverbs eine Reparatur initiiert.

Satz beurteilt werden können. Dazu zählen falsche Genusmarkierungen, Mundartinterferenzen, falsche Wortbildungen oder falsche Verbformen (bspw. ‘sie wissen nicht wo es geht;’). Andere Trouble Sources können jedoch nur bzw. besser im Satzkontext nachvollzogen werden. Dies betrifft beispielsweise falsche Kasusmarkierungen, Syntaxfehler, die Wahl des falschen Hilfsverbs, die Wahl der falschen Präposition. Es kann beobachtet werden, dass die Lehrpersonen in solchen Fällen die Negierung des problematischen Elements in den Satzkontext integrieren bzw. den ganzen Satzkontext wiederholen. Ein Beispiel aus der 3. Klasse Möller soll dies abschliessend dokumentieren.

**Bsp. 18: AM2\_C11b bekommt ein Pullover**

```
001 LP: jedes DRITte kind;
002 MO: bekommt ein pullover;
003 LP: bekommt nicht EIN pullover sondern,
```

Monica markiert in ihren Ausführungen in Z02 den Akkusativ nicht. Die Lehrerin initiiert eine Reparatur, indem sie das Verb wiederholt, das den Akkusativ verlangt, und erst danach den multifunktionalen Move ‘nicht EIN pullover’ einbringt sowie mit dem elizitierenden Move ‘sondern’ zur Selbstkorrektur auffordert. Dieses Vorgehen entspricht der Sichtweise gebrauchsbasierter Ansätze, die davon ausgehen, dass sprachliche Formen nicht isoliert, sondern in Konstruktionen integriert abgespeichert werden.

**Nonverbale Moves als Spezialform signalisierender oder informierender Moves**

Einige Lehrpersonen initiierten Reparaturen mit im Voraus festgelegten nonverbalen Moves. Insbesondere für Lehrperson Maler zeichnet sich der Einsatz eines festgelegten nonverbalen Symbols als präferierte Reparaturinitiierung. War in ihrem Unterricht ein Fehler aufgetreten, zu dem sie eine Reparatur initiieren wollte, hielt sie jeweils eine orange Karte hoch. Manchmal reichte dieser unspezifische signalisierende Move bereits aus, um eine Selbstkorrektur herbeizuführen. Das untenstehende Unterrichtsbeispiel aus der 3. Klasse Maler soll dieses Vorgehen dokumentieren.

**Bsp. 19: KM1\_C4 zu mein Vater**

Leotrim berichtet von seinem Ausflug ins Hallenbad. Dazu beschreibt er – mit Pantomime untermalt – wie er und seine Freunde vom Sprungbrett gesprungen sind.

```
001 LE: und nachher haben wir <<Pantomime> TANnezapfe32> gemacht-
002 LP: ((nickt))
003 LE: <<stacc> und ähm dann> sind wir zu mein Väter gegangen-
004 [und DORT- (1) ]
005 LP: [((hält FK auf))]
006 LE: zu mei[NEM (--) ] vater (---) gegangen-
007 LP: [((senkt FK; nickt))]
008 LE: da\ dort hat so ein <<mit Hand zeigend> LIEgen gehabt->
```

Leotrim verwendet in Z03 eine Präpositionalphrase ohne Dativmarkierung am Possessivpronomen. Während er weiterspricht, bringt die Lehrerin einen nonverbalen signalisierenden Move ein, indem sie stumm die Fehlerkarte (FK) hochhält. Leotrim bricht seine Ausführungen ab, pausiert einen Moment auf die Karte blickend und korrigiert dann zielsicher die fehlende Dativmarkierung. Die korrigierte Endung hebt er dabei durch Betonung hervor. Darauf senkt die Lehrerin die Fehlerkarte, ratifiziert nonverbal durch kurzes Nicken und Leotrim fährt mit seinem Bericht fort. Der nonverbale Move erfolgte nicht unmittelbar auf

---

<sup>32</sup> «Tannzapfen» bezeichnet eine Sprungart, bei der beide Beine angezogen und mit den Armen umschlungen werden.



den Fehler, sondern leicht verzögert, zeitgleich mit Einsetzen des nächsten Schülerturns. Dadurch fordert die Lehrerin in zweierlei Hinsicht eine anspruchsvolle Beteiligung des Schülers: Er muss den Fokus dieser unspezifischen Reparaturinitiierung selbst erkennen und anschliessend die problematische Form korrigieren. Die Lehrerin scheint von gemeinsam geteiltem Wissen auszugehen. Die unmittelbar vollzogene Selbstkorrektur bestätigt, dass Leotrim für Dativmarkierungen nach Präpositionen sensibilisiert ist. Nach Aussage der Lehrerin wurde der Dativ vor kurzer Zeit explizit thematisiert, worauf auch ein Merkblatt zum Dativ, das im DaZ-Raum an der Wand hängt, verweist. Die Unterrichtsaufnahmen dokumentieren ausserdem, dass die Lehrerin in der Lektion alle falschen bzw. fehlenden Dativmarkierungen konsequent korrigiert, wodurch diese Kasusmarkierung immer wieder in den Fokus der Aufmerksamkeit gestellt wird. Der reibungslose Ablauf der Reparatur – der seitens der Lehrperson gänzlich ohne verbale Unterstützung auskommt – macht deutlich, dass es sich hier um ein eingespieltes Vorgehen handelt, mit dem alle Beteiligten vertraut sind. Der nonverbale signalisierende Move stellt eine minimale Störung des Schülerbeitrags dar. Die Lehrerin agiert aus dem Hintergrund und überlässt das Rederecht während des ganzen Reparaturprozesses dem Schüler.

Nicht immer gelingt den Lernenden die Selbstkorrektur unmittelbar folgend auf einen unspezifischen nonverbalen Move. In einem solchen Fall wird die Formfokussierung durch weitere informierende oder elizitierende Moves unterstützt. Ein weiteres Beispiel aus der gleichen DaZ-Lektion soll dies dokumentieren.

#### Bsp. 20: KM1\_C18\_von mein Vater

Die Schüler erzählen, wie sie zu Hause Geburtstag feiern.

```

001  LP:    und wie ist denn aso bekommst du AUCH geschenke wenn du
        geburtstag hast?
002  JV:    ja-
003  LP:    ja?
004  JV:    ich gahn\ ich ich habe einmal ein IPad (---) [(--)]
005  LP:                                           [mHM-]
006  JV:    von mein VAtEr bekommen;
007  LP:    ((greift zur FK)) [(( hält FK hoch))]
008  JV:                                           [ICH-]=
009  LP:    =<<((FK haltend))> VON,>
010  JV:    meinen <<acc> meinEM> vater;
011  LP:    mHM;
012  JV:    beKOMmen;
013  LP:    mHM;
014  LP:    ein iPad?
015  JV:    ja;
016  LP:    okay und was MACHT ihr mit dem ipad?

```

Auch in diesem Beispiel reagiert die Lehrerin in Z07 auf eine fehlende Dativmarkierung, indem sie nach Abschluss des Schülerturns nach der Fehlerkarte greift und diese stumm hochhält. Jasvinder scheint zwar aufgrund dieses nonverbalen signalisierenden Moves zu realisieren, dass ein Fehler aufgetreten ist, kann diesen aber offenbar nicht lokalisieren. Er setzt zur Wiederholung seiner Aussage an, bricht jedoch sofort ab, als die Lehrerin erneut die Fehlerkarte hochhält. Den unspezifischen signalisierenden Move ergänzt die Lehrerin nun durch einen elizitierenden Move ('VON, '). Durch die Wiederholung des Elements unmittelbar vor der Trouble Source hilft sie dem Schüler, diese zu lokalisieren. Jasvinder kann dieses zusätzliche Unterstützungsangebot nutzen und passt das Possessivpronomen in Z10 an – in einem ersten Schritt markiert er den Akkusativ, korrigiert sich dann aber unmittelbar selbst

und bildet die korrekte Dativmarkierung. Auch in diesem Fall zeigt die beschleunigte selbst-initiierte Selbstkorrektur, in der die korrekte Dativendung durch Betonung hervorgehoben wird, dass der Schüler mit der Bildung von Dativmarkierungen vertraut ist.

Lehrperson Maler setzt neben der Fehlerkarte ein weiteres nonverbales Signal ein. Besteht die Trouble Source aus einer Mundartinterferenz, verweist sie auf eine Stoffeule, die in der Ecke des DaZ-Zimmers sitzt und nur Hochdeutsch versteht. Mit diesem nonverbalen Signal fordert sie die Schüler jeweils auf, ihre Aussage zu reformulieren, sodass auch die Eule sie verstehen kann. Der Verweis auf die Eule ist damit multifunktional: Er signalisiert das Auftreten einer Trouble Source und informiert gleichzeitig über deren Beschaffenheit.

### **10.2.3.3 Um Klärung bittende Moves**

Um Klärung bittende Moves initiieren eine Reparatur in Form einer Rückfrage. Sie können sich grundsätzlich auf eine rezeptive Trouble Source seitens der Lehrperson (z.B. ein Hörproblem aufgrund schlechter Akustik) oder auf eine produktive Trouble Source seitens der Schüler:innen (eine inhaltlich oder sprachformal problematische Äusserung) beziehen. Damit ist die Funktion solcher Moves ambig. Wie die Schüler:innen den Fokus der Reparaturinitiierung interpretieren, bestimmt die Art und Weise ihrer Folgereaktion. Während Reparaturen rezeptiver Trouble Sources die Wiederholung der ursprünglichen Äusserung in einer besser wahrnehmbaren Art und Weise erfordern, sind Reparaturen produktiver Trouble Sources mit der Aufforderung verbunden, die ursprüngliche Äusserung inhaltlich oder formal umzugestalten. Dass um Klärung bittende Moves kaum von signalisierenden, informierenden oder elizitierenden Moves begleitet werden, schwächt die Funktion einer sprachformalen Reparatur zusätzlich. In den vorliegenden Daten wurde lediglich eine kleine Anzahl Reparaturen mit um Klärung bittenden Moves initiiert (insgesamt 14). Nur in einem einzigen Fall wurden sie von signalisierenden, informierenden oder elizitierenden Moves begleitet. Es liessen sich zwei verschiedene Techniken beobachten, mit denen die Lehrpersonen um Klärung baten. Einerseits wurde mit unspezifischen Fragepartikeln ('hä?') oder mit Fragewörtern, welche die Trouble Source lokalisieren (z.B. 'WEN hast du gesehen?') auf ein vorhandenes Problem hingewiesen. Andererseits wurde mit einer Wiederholung der Trouble Source mit steigender Intonation ein vorhandenes Problem angezeigt. Im Folgenden werden diese zwei Techniken vorgestellt.

Um Klärung bittende Moves in Form unspezifischer Fragepartikeln ('hä?') oder betonter Fragewörter (z.B. 'WEN hast du gesehen?') scheinen in den vorliegenden Daten nie als Initiierung einer sprachformalen Reparatur geplant worden zu sein, sondern vielmehr als Behebung eines Rezeptionsproblems. Dass die Lehrpersonen teils explizit ansprechen, dass ein Verständnisproblem vorliegt ('jetzt hab ich den SATZ nicht verstanden;' 'WIE bitte?') bestätigt diesen Eindruck. Analog dazu scheinen die Schüler:innen den Fokus solcher Moves nicht bei einem sprachformalen Problem zu suchen, sondern ein Hörproblem seitens der Lehrperson als Auslöser der Reparatur zu vermuten. In allen vorliegenden Fällen haben die Lernenden in einem ersten Schritt nicht mit einer (versuchten) Selbstkorrektur, sondern mit der Wiederholung ihrer Aussage in identischer Form reagiert. Ein Unterrichtsbeispiel aus der 2. Klasse Hess soll dies dokumentieren.

### Bsp. 21: SH1 C17 ein Bund

Es wird über ein Bild gesprochen, auf dem ein Mädchen eine Augenbinde trägt.

001 LP: asMINA?  
002 was SIEHST du?  
Die Lehrerin hat ihren Blick bis Mitte Z010 auf das Bild gerichtet.  
003 AS: (...) so ein MÄDchen;  
004 sie hat einen pin:ken (-) <<ikonische Geste> BUND beim  
auge-> (--)  
005 [UN:D-]  
006 LP: [einen] pinken WAS?  
007 AS: BUND,  
008 SH: <<p> BUND? pinken->>  
009 LP: PUNKT?  
010 AS: äh <<zeigend> nein äh pinken [so äh BAND.> ]  
011 LP: [((schaut zu AS))]  
012 ein BAND;  
013 eine AU:genbinde (-- ) meinst [du? ]  
014 AS: [eine] AUgenbinde ja;  
015 und ein junge HALtet sie-

Asmina versucht das Mädchen mit der Augenbinde zu beschreiben. Sie scheint den treffenden Begriff für diesen Gegenstand nicht zu finden, sie zögert mit dem Versuch einer Bezeichnung und unterstützt ihre Wortwahl in Z04 durch eine ikonische Geste. Diese wird von der Lehrerin vermutlich nicht wahrgenommen, da sie ihren Blick auf das Bild gerichtet hat. Als die Lehrerin nicht auf ihren Vorschlag reagiert, setzt Asmina in Z05 zur Weiterführung an. Überlappend damit initiiert die Lehrerin nun mit einem um Klärung bittenden Move eine Reparatur. Die hervorgehobene Fragepartikel 'WAS' lokalisiert dabei die Trouble Source beim Wort «Bund», das sie offensichtlich nicht gut verstanden hat. Asmina wiederholt das Wort in unveränderter Form, scheint aber selbst von ihrer Wortwahl nicht überzeugt zu sein, worauf ihre fragende Intonation hindeutet. Auch Selda, Asminas Banknachbarin, äussert leise ihre Irritation über die Bezeichnung. Der Blick der Lehrerin bleibt weiter auf das Bild gerichtet, als suche sie dort nach einer Aufklärung für Asminas Beschreibung. Dann bietet sie Asmina in Z09 mit 'PUNKT?' ihrerseits ein mögliches Verständnis an. Asmina ist nun sichtlich verunsichert, sie lehnt den Vorschlag der Lehrerin ab, überbrückt mit Verzögerungssignalen und schlägt in Z10 schliesslich 'BAND' vor. Diesen Vorschlag, der semantisch besser passt als die Vorgänger-Version 'BUND', ratifiziert die Lehrerin in einem ersten Schritt und bietet dann die adäquatere Bezeichnung 'AU:genbinde' an. Überlappend mit der lehrpersonenseitigen Bitte um Bestätigung wiederholt Asmina die korrekte Bezeichnung, bekräftigt ihr Einverständnis und fährt mit ihrer Beschreibung weiter.

Die zweite um Klärung bittende Initiierungstechnik besteht in der Wiederholung der Trouble Source mit steigender Intonation. Die Lehrpersonen zeigen damit, dass sie eine Aussage so weit erfasst haben, dass sie diese reproduzieren können, sie aber aus irgendeinem Grund als problematisch erachten. Wie bereits in den Ausführungen zu integrierten Recasts sowie zu elizitierenden Moves dargelegt, ist die Funktion von partiellen Wiederholungen des vorangegangenen Turns mit steigender Intonation ambig. Solche Wiederholungen kommen in verständnissichernden Rückfragen vor, die sich nicht auf eine sprachformale Trouble Source beziehen, in verständnissichernden Rückfragen mit integriertem Recast, in elizitierenden Moves sowie in um Klärung bittenden Moves. Während die ersten beiden Kontexte eine bloss schüler:innenseitige Bestätigung oder Ablehnung des zur Überprüfung vorgelegten inhaltlichen Gehalts erfordern, wird in den letzten beiden Kontexten die Revidierung des eigenen Beitrags erwartet. Die Daten zeigen, dass es den Lernenden nicht immer gelingt, die

jeweilige Funktion einer Wiederholung zu erkennen. Ein Unterrichtsbeispiel aus der 3. Klasse Böhnisch soll dies dokumentieren.

#### Bsp. 22: RB2\_C56 in den Schweinen

Die zwei Schüler und die Lehrerin haben für sich Ostereier-Kleber auf das Bild eines Bauernhofs geklebt. Nun muss gegenseitig erraten werden, wo die Eier versteckt wurden.

```
001  FA:  IST eine (..) oster(.)ei:- (---)
002      IN die schweine?
003  LP:  IN den [schweinen?      ]
004  AM:      [<<p>(SCHWEInen?)>]
005  FA:  JA.
006  LP:  haben die das geGESSen?
007  FA:  ((schaut zu LP))
008  LP:  du meinst es ist IN den schweinen-
009        du\ oder meinst du BEI den schweinen?
010  FA:  BEI den schweinen.
011  LP:  <<nickend> BEI den schweinen> ist bei mir <<Bild zeigend> ein
          osterei.>
012  FA:  A:H:-
```

Fahredin möchte von der Lehrerin wissen, ob sie ein Osterei bei den Schweinen im Schweinestall versteckt habe. Durch die Wahl der falschen Präposition ‘IN’ bekommt seine Formulierung eine lustige Bedeutung. Die Lehrerin reagiert mit einem um Klärung bittenden Move. Sie wiederholt die Formulierung mit steigender Intonation und hebt die falsche Präposition durch starke Betonung hervor. Die fehlende Dativmarkierung korrigiert sie dabei implizit. Fahredin bestätigt ihre Rückfrage. Er scheint dabei auf den Inhalt zu fokussieren und nicht gemerkt zu haben, dass er eine falsche Präposition verwendet hat. Offensichtlich hat er den Lehrpersonenturn nicht als Reparaturinitiierung, sondern als inhaltsbezogene verständnissichernde Rückfrage interpretiert. Trotz Fahredins Bestätigung zeigt sich die Lehrerin nicht überzeugt, dass dieser wirklich ein Ei in den Schweinen vermutet und fragt nun nach, ob die Schweine das Ei gegessen hätten. Fahredin scheint nicht recht zu wissen, was er mit dieser Frage anfangen soll. Er wendet seinen Blick vom Bild weg zur Lehrerin hin. Erst als diese das Problem in Z08 und Z09 expliziert, scheint er auf die problematische Form zu fokussieren und wiederholt die angebotene Korrektur.

#### **10.2.3.4 Trial-and-Error-Ratesequenzen**

In den vorliegenden Daten finden sich einzelne Fälle, in denen die Lehrpersonen sehr lange an der gleichen Reparaturstrategie festhalten. Dadurch gestaltet sich der Reparaturprozess als langwieriger Trial-and-Error-Rateprozess. Ein Beispiel aus der 2. Klasse Näf soll dies dokumentieren. In dieser Klasse setzt die Lehrerin wiederholt die gleiche Gestik ein, um auf eine Inversion oder in anderen Fällen auf die Verbendstellung im Nebensatz hinzuweisen. In dieser DaZ-Gruppe lernen die Schüler:innen zwischen sechs und zwölf Monaten DaZ. Einige verfügen bereits in Ansätzen über die Inversion und die Verbendstellung, andere noch nicht. Im Folgenden soll aufgezeigt werden, wie sich die Reaktionen einer Schülerin auf einen nonverbalen Move – eine Umstellgeste durch Überkreuzen der Unterarme als Hinweis auf die erforderliche Inversion – im Verlauf der Unterrichtsinteraktion verändern. Die interagierende Schülerin Naila lernt seit sechs Monaten DaZ. Ihr Sprachstand kann zwischen Profilstufe 1 und 2 nach Griesshaber (2005) verortet werden.

#### Bsp. 23: JN2\_C10 am Samstag ich war

Die Schüler:innen berichten von ihrem Wochenende. Die Lehrerin fordert sie auf, zu jedem Tag etwas zu berichten und jeweils mit der Zeitangabe «Am Samstag» bzw. «Am Sonntag»

zu beginnen. Diese Struktur evoziert eine Inversion. Der folgende Ausschnitt zeigt den Anfang von Nailas Wochenendbericht.

```

001  NA:   am SAMstag ich mache zu [(xx)  ]
002  LP:                                     [WArte-]
003      <<sich zu Naila neigend> AM->
004  NA:   AM-
005  LP:   [SAMstag-]
006  NA:   [SAMstag] (---) ich war [su hau\]
007  LP:                                     [STOPP- ]
008      ((zeigt Umstellgeste durch Überkreuzen der Unterarme))
009  NA:   ich BIN-
010  LP:   HMhm
011      <<linker Arm nach rechts> am SAMstag->
012  NA:   ich HAbE-
013  LP:   ((verneint mit ZF, Arme immer noch überkreuzt, führt dann
           nochmals Umstellgeste aus))
014  NA:   ich [WAR-                                     ]
015  LP:   [<<überkreuzte UA aufeinander schlagend> TAUSCH->]

```

Naila beginnt ihren Wochenendbericht ohne eine Inversion vorzunehmen. Sie spricht schnell und undeutlich und wird von der Lehrerin sogleich unterbrochen. Die Lehrerin neigt sich zu Naila und bringt einen elizitierenden Move ein, indem sie den Satzanfang ‘AM -‘ langsam und mit schwebender Intonation wiederholt und dann abbricht, damit Naila übernehmen kann. Naila wiederholt den Satzanfang und führt ihre Aussage dann fast zeitgleich mit der Lehrerin weiter. Nun pausiert Naila, vermutlich um abzuwarten, ob die Lehrerin weitere Unterstützung anbietet. Es scheint unklar zu sein, ob die Lehrerin eine Selbstkorrektur oder die schrittweise Wiederholung ihres Korrekturangebotes elizitieren möchte. Als weitere unterstützende Moves ausbleiben, fährt Naila mit ihrem Wochenendbericht weiter. Inhaltlich unterscheidet sich dieser von ihrem ersten Beitrag in Z01, die Inversion hat sie wiederum nicht vorgenommen. Es ist offensichtlich noch nicht gelungen, Nailas Aufmerksamkeit auf die problematische Form zu lenken. Überlappend mit Nailas Turnbeitrag fordert die Lehrerin Naila nun in Z07 mit dem signalisierenden Move ‘STOPP’ explizit auf, ihre Ausführungen zu unterbrechen. Dann bietet sie mit einem nonverbalen Move weitere Unterstützung an. Durch Überkreuzen der Arme zeigt sie an, dass etwas umgestellt werden soll. Diese Umstellgeste hat sie in dieser Lektion bereits bei anderen Schülern im Rahmen des Wochenendberichts eingesetzt. Würde Naila die Funktion der Geste erkennen, könnte sie als nonverbaler informierender Move bezeichnet werden. Naila kann den nonverbalen Hinweis auf die Trouble Source jedoch offensichtlich nicht deuten und erkennt den Fokus der Reparatur immer noch nicht. Damit bleibt die Funktion des nonverbalen Moves auf eine signalisierende begrenzt. Naila setzt nun zu einem Trial-and-Error-Rateprozess an und macht einen ersten Korrekturversuch, indem sie die Zeitform wechselt: ‘ich war’ ersetzt sie durch ‘ich BIN’. Die Lehrerin verneint und versucht, Naila mit dem elizitierenden Move ‘am SAMstag-’ und einem weiteren nonverbalen Move (Umstellgeste) zu einem neuen Korrekturversuch anzuregen. Naila tauscht erneut das Verb aus (‘ich HAbE’), behält die falsche Satzstellung jedoch bei. Obwohl der nonverbale Move Naila bisher offensichtlich nicht weiterhelfen konnte, wiederholt ihn die Lehrerin ein viertes Mal. Nailas Rateprozess wird durch abermaliges Austauschen des Verbs (‘ich WAR’) akzentuiert.

Der weitere Verlauf des Reparaturprozesses wird an dieser Stelle nicht mehr abgebildet. Nachdem sich auch noch der Mitschüler Verkamal mit einem (erfolglosen) Unterstützungsangebot eingeschaltet hat<sup>33</sup>, bietet die Lehrerin schliesslich die korrekte Form an und Naila

<sup>33</sup> Vgl. Ergebnisdarstellung zu Forschungsfrage 3, Beispiel 3.

formuliert den kollaborativen Beitrag ‘am samstag WAR ich su haus’. Der präsentierte Unterrichtsausschnitt macht deutlich, dass Naila den Fokus der Reparaturinitiierung zu Beginn nicht erkannt hat. Die Inversion von Subjekt und Prädikat scheint ein grammatisches Phänomen zu sein, dem Naila zuvor wenig Aufmerksamkeit geschenkt hat (was durch das Ergebnis der Sprachstandseinschätzung gestützt wird). Weil sie die elizitierenden und die nonverbalen Moves der Lehrerin nicht nutzen konnte, setzte ein Rateprozess ein. Dieser verlief jedoch nicht chaotisch. Naila versuchte gezielt verschiedene Konstruktionen aus, die im Kontext eines Wochenendberichts häufig zum Einsatz kommen (‘ich BIN’, ‘ich HAbE’, ‘ich WAR’).

In der Fortsetzung des Unterrichtsgesprächs zeigt sich, dass offenbar trotz der beobachteten Überforderung Nailas ein Lernprozess stattgefunden hat. Im folgenden Ausschnitt fährt Naila mit ihren Ausführungen zum Wochenende fort, nun berichtet sie zum Sonntag.

027 NA: am SONntag ich [war\]  
 028 LP: [ACH ]tung- ((Umstellgeste))  
 029 NA: (1)  
 030 [WAR] ich su hause;  
 031 LP: [AM-]  
 032 ((hebt Daumen)) SUpEr ja;  
 033 NA: und (1) gespIElt;

In ihrer Einleitung zum Sonntagsbericht nimmt Naila in Z27 wiederum keine Inversion vor. Die Lehrerin initiiert turnunterbrechend mit dem signalisierenden Move ‘ACHtung-’ eine Reparatur und weist dann mit einem nonverbalen Move (Umstellgeste) auf die erforderliche Inversion hin. Naila zögert eine Sekunde und nimmt dann – zeitgleich mit einem erneuten elizitierenden Move der Lehrerin – die Inversion vor. Sie scheint aus der vorangegangenen Reparatur gelernt zu haben. Diese Vermutung wird wenige Sekunden später bestätigt. Naila berichtet weiter, was sie am Sonntag gemacht hat.

045 NA: und am SONntag (1.1) ich war-  
 046 LP: HMhm ((Umstellgeste)) [((Arme bleiben überkreuzt))]  
 047 NA: [(1.2) war ICH- ]  
 048 LP: PRIma-  
 049 NA: z:u hause und geSCHLafEn;

Zum dritten Mal infolge nimmt Naila die Inversion nicht vor. Erneut initiiert die Lehrerin mit einem signalisierenden (‘HMhm’) und einem nonverbalen Move (Umstellgeste) eine Reparatur. Nach der Durchführung der Umstellgeste lässt sie die Arme in dieser überkreuzten Stellung und schaut Naila lächelnd an. Wiederum verzögert Naila ihre Antwort um etwas mehr als eine Sekunde und stellt dann Subjekt und Prädikat um. Nach der Ratifizierung der Lehrerin schliesst sie ihre Aussage ab.

Nach Naila berichten zunächst Pablo und dann Thomas von ihrem Wochenende. Analog zu Naila beginnt Thomas seinen Bericht mit einer fehlenden Inversion: ‘am SAMStag ich war zu die\’. Wie bereits zuvor wiederholt die Lehrerin den Satzanfang und bringt dann die Umstellgeste ein: ‘am SAMStag- <<Arme überkreuzend> (--)’. Während es Thomas offenbar nicht möglich ist, auf diese Reparaturinitiierung zu reagieren, bringt Naila leise die korrekte Form ein: ‘<<p> WAR ich->’. Der hier dokumentierte Lernprozess wird schliesslich durch Nailas Aussagen im introspektiven Interview am Folgetag bekräftigt (vgl. Ergebnisdarstellung zu Forschungsfrage 6, 10.6.2, Beispiel 2).

Die dargestellte Unterrichtssequenz ist in verschiedener Hinsicht aufschlussreich. Neben dem beobachtbaren Lernprozess zeichnet sie sich durch die Ausdauer der interagierenden

Schülerin aus. Nailas Wochenendbericht erstreckt sich insgesamt über eineinhalb Minuten. Die Lehrerin unterbricht Nailas Ausführungen wiederholt, um eine Reparatur zu initiieren. Der Reparaturprozess gestaltet sich aufwendig und langwierig, weil die Selbstkorrektur meist nicht unmittelbar gelingt. Trotzdem hält die Lehrerin an ihrer Reparaturstrategie fest und fordert Naila immer wieder zu einer Selbstkorrektur auf. Ihre Mimik bleibt dabei durchwegs freundlich und wohlwollend, jede gelungene Selbstkorrektur wird ausnehmend gelobt. Es besteht während der ganzen Sequenz enger Blickkontakt zwischen der Lehrerin und der Schülerin. Naila reagiert auf jede Regung der Lehrperson und liefert unermüdlich neue Korrekturvorschläge. Auf diese Weise wird Nailas Bericht zum Wochenende kollaborativ erstellt. Die hochfrequenten Reparaturinitiiierungen der Lehrerin können aus der Aussenperspektive irritieren. Es finden sich allerdings keine Anzeichen dafür, dass sich dieser Eindruck mit Nailas persönlichem Empfinden deckt. Nach Abschluss der Reparatursequenz lässt sich am Rande der weiterlaufenden Unterrichtsinteraktion eine interessante Szene beobachten. Naila wendet sich ihrem Sitznachbarn zu und zeigt ihm lächelnd den erhobenen Daumen. Im introspektiven Interview am Folgetag sagt sie nach Sichtung der Reparatursequenz bis nach Z46 aus, dass sie sich in diesem Moment gut gefühlt habe und ergänzt: ‘sie hat mein LEHrerin und mit deutsch ich üben.’

*Last but not least* soll auf einen weiteren Aspekt hingewiesen werden, der in der langwierigen Unterrichtssequenz dokumentiert wird: Sie lässt die Herausforderung erkennen, in FoF-basierten Unterrichtsgesprächen die Balance zwischen Inhalts- und Formfokussierung zu halten. Ein Blick auf den inhaltlichen Gehalt von Nailas Wochenendbericht zeigt, dass dieser ziemlich dürftig ausgefallen ist. Die lehrpersonenseitigen Unterstützungsangebote waren einseitig auf die Sprachform ausgerichtet.

#### Fazit: Rekurrentes Interaktionsmuster von Prompts

Die Lehrpersonen der vorliegenden Untersuchung setzen verschiedenartige Moves ein, um die Aufmerksamkeit der Schüler:innen auf die problematische Form zu lenken, sie zur Selbstkorrektur anzuregen und sie bei der Lösungsfindung zu unterstützen. Die Unterstützungszüge lassen sich gemäss ihrer Funktion in signalisierende, informierende, elizitierende und um Klärung bittende Moves einteilen. In den meisten Fällen setzen die Lehrpersonen mehrere Moves mit unterschiedlicher Funktion in Kombination ein. Als rekurrentes Muster zeichnet sich die Abfolge Signalisieren gefolgt von Informieren und/oder Elizitieren sowie die zunehmende Präzisierung und Explizitheit der aufeinanderfolgenden Moves. Als besonders effizient und zielführend erweisen sich multifunktionale Moves in Form expliziter Negierungen problematischer Elemente.

Einige Lehrpersonen setzen zur Reparaturinitiierung im Voraus festgelegte nonverbale Moves ein. Sind die Lernenden mit der Funktion eines nonverbalen Moves vertraut, stellen solche Züge eine zielführende Technik dar, um schnell auf das Auftreten eines Fehlers aufmerksam zu machen, ohne den Sprechenden das Rederecht zu entziehen.

Um Klärung bittende Moves werden typischerweise nicht von Moves anderer Funktionen begleitet und erwiesen sich als weniger erfolgreich, um die Aufmerksamkeit der Schüler:innen auf die problematische Form zu lenken und die Selbstkorrektur anzuregen. Die Funktion solcher Züge ist ambig. Wie die vorliegenden Daten nahelegen, wurde insbesondere der Einsatz unspezifischer Fragepartikel (‘hä?’) oder Fragewörter (‘WEN hast du gesehen?’) von den Lehrpersonen nicht zur Reparatur sprachformaler Fehler, sondern zur Behebung eines Rezeptionsproblems geplant. Entsprechend reagierten die Lernenden

in einem ersten Schritt mit der Wiederholung ihrer Äußerung in einer besser wahrnehmbaren Art und Weise, ohne sprachformale Anpassungen vorzunehmen. Um die schüler:innenseitige Formfokussierung herbeizuführen, waren jeweils weitere unterstützende Moves oder eine Fremdkorrektur erforderlich.

Es finden sich einzelne Fälle, in denen die Lehrpersonen sehr lange an der gleichen Reparaturstrategie festhalten. Dadurch gestaltet sich der Reparaturprozess als langwieriger Trial-and-Error-Rateprozess.

### **Kombination Fremdkorrektur–Prompt**

Fremdkorrekturen beschränken die schüler:innenseitige Rolle bei der Korrektur auf eine rezipierende. Interessant ist in dieser Hinsicht die kombinierte Reparaturtechnik, die sich aus einer Fremdkorrektur (Recast oder expliziter Korrektur) und einem Prompt (Elizitierung) zusammensetzt und den Lernenden damit eine partielle Beteiligung an der Korrektur ermöglicht.

Treten in Schüler:innen-Äußerungen mehrere oder mehrteilige Fehler auf, ist es vorgekommen, dass die Lehrperson den ersten Fehler direkt mit einer Fremdkorrektur korrigiert (in der Regel mit einem isolierten Recast) und dann mittels Prompt (in der Regel mit einem elizitierenden Move) zur Selbstkorrektur der verbleibenden Fehler auffordert. Die Kombination Fremdkorrektur–Prompt wurde in den vorliegenden Daten insbesondere als Reaktion auf mehrere oder mehrteilige Trouble Sources in einem Schüler:innen-Turn eingesetzt, vereinzelt findet sie sich jedoch auch als Reaktion auf einteilige Trouble Sources. Sie führte immer zu einer schüler:innenseitigen Beteiligung (Wiederholung der partiellen Korrektur und/oder partielle Selbstkorrektur). Von den insgesamt 33 Kombinationen Fremdkorrektur–Prompt ist die überwiegende Mehrheit (28) in 2. Klassen bei den noch weniger fortgeschrittenen DaZ-Lernenden aufgetreten. Insbesondere Lehrperson Näf, die DaZ-Anfänger:innen unterrichtet, setzte diese Reparaturstrategie oft ein (vgl. 10.1.1). Im Folgenden wird das rekurrente Interaktionsmuster anhand zweier Beispiele vorgestellt. Im ersten Beispiel (Bsp. 24) liegt eine Schüleraussage mit mehreren Trouble Sources vor.

#### Bsp. 24: JN1\_C28\_spricht Thailand

In der 2. Klasse Näf stellen die Schüler:innen ihre Herkunftsländer vor. Lek hat auf der Weltkarte gezeigt, wo sein Herkunftsland Thailand liegt.

```
001  LP:   und dann kannst du sagen was man SPRICHT in thailand;  
002  LE:   in thailand SPRICHT thailand [u:nd-]  
003  LP:                                     [spricht MAN-]  
004  LE:   spricht man THAIland;  
005  LP:   hmhm es heisst ja nicht thailAND sondern (-) <<mit FI Bogen  
        ziehend> thai-(1.1)>  
006  LE:   L:Ändisch-  
007  LP:   SUpEr;  
008  LE:   und (1) ENGlisch.
```

Leks Aussage in Z02 enthält zwei Trouble Sources. Einerseits fehlt das Subjekt, andererseits verwendet er die Bezeichnung des Landes auch zur Bezeichnung der Sprache. Die Lehrerin korrigiert das fehlende Subjekt turnunterbrechend mit einem isolierten Recast. Indem sie ihre Korrektur unmittelbar vor der nächsten Trouble Source mit schwebender Intonation abbricht, fungiert diese gleichzeitig als Elizitierung. Die schwebende Intonation am Turn-Ende signalisiert eine erwartete Reaktion des Schülers: einerseits die Wiederholung der Korrektur ('MAN'), andererseits die Selbstkorrektur der zweiten Trouble Source ('thailand'). Lek



scheint die doppelte Funktion des Lehrpersonenturns nicht erkannt zu haben. Er wiederholt die Korrektur, nimmt jedoch keine Selbstkorrektur vor, sondern verwendet erneut die falsche Sprachbezeichnung 'THAILand'. Nun initiiert die Lehrperson ein zweites Mal eine Selbstkorrektur, indem sie weitere Unterstützung liefert. Sie benennt zunächst den Fehler und versucht dann mit der Konjunktion 'sondern' einen alternativen Lösungsvorschlag von Lek zu elizitieren. Als dieser nicht unmittelbar reagiert, stellt sie mit dem informierenden Move 'thai-' eine weitere Unterstützung zur Verfügung und elizitiert unter Einbezug einer Bogen-Gestik erneut eine Selbstkorrektur. Lek zögert einen Moment, kann dann aber die gesuchte Form bilden. Ökonomisch ergänzt er lediglich die noch ausstehende Endung 'L:ÄNdisch' und wiederholt nicht das ganze Wort. Nach der positiven Evaluierung der Lehrerin setzt er seine Ausführung zu den Sprachen Thailands fort. Ob die Lehrerin ihre Reparaturinitiierung tatsächlich mit der doppelten Funktion einer Korrektur und einer Elizitierung geplant hat oder ob sie die Trouble Sources lediglich Schritt für Schritt angehen wollte, bleibt offen.

Ein zweites Beispiel (Bsp. 25) soll aufzeigen, wie eine Reparaturinitiierung die Doppelfunktion eines Recasts und einer Elizitierung einnehmen kann, auch wenn sie sich nur auf eine einteilige Trouble Source bezieht.

#### Bsp. 25: RB1\_C26\_gseit

In der 3. Klasse Böhnisch wird über den vergangenen Projekttag gesprochen. Fahredin erzählt, was ihm nicht gefallen hat.

```

001  FA:   äh und es hät mich nöd geFALLen;
002        dass mara und äh veronika immer GSEIT zu die mensche äh händ
          gseit äh-
003        [chöm\]
004  LP:   [nicht] GSEIT ges:-
005  FA:   nei geSAGT-
006  LP:   mHM,
007  FA:   äh chömmmed bi MI:R (.) chömed bi mir.
```

Die Aussage von Fahredin in Z01 und Z02 enthält mehrere Trouble Sources. Die Lehrerin reagiert einzig auf das mundartliche Partizip 'gseit', das Fahredin zweimal verwendet hat. Sie leitet in Z04 eine explizite Korrektur ein, indem sie den Fehler benennt und den Anfang der korrekten Form zur Verfügung stellt ('ges:-'). Dabei überdehnt sie nach der Vorsilbe 'ge' den Laut s und elizitiert damit eine Selbstkorrektur. In Z05 zeigt Fahredin, dass er seinen Fehler erkannt hat. Es gelingt ihm, das Partizip korrekt zu bilden.

#### Fazit: Rekurrentes Interaktionsmuster der Kombination Fremdkorrektur–Prompt

Durch das Anbieten eines ersten Teils der Korrektur und das Zurückhalten des zweiten Teils wird den Lernenden massgebliche Unterstützung zur Verfügung gestellt und gleichzeitig die Möglichkeit einer (partiellen) Selbstkorrektur zugestanden. Das sukzessive Vorgehen unterstützt die Formfokussierung und ermöglicht den Lernenden eine Beteiligung, die über eine rezipierende Rolle hinausgeht.

#### **10.2.3.5 Formen der Beteiligung**

Bisher wurde dargelegt, welche rekurrenten Interaktionsmuster mit den verschiedenen Reparaturtechniken verbunden sind. Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse wird nächstfolgend dargestellt, welche Formen der Beteiligung an der Reparatur und welche Indikatoren für die schüler:innenseitige Formfokussierung herausgearbeitet werden können.

Wie bereits im Rahmen der deskriptiv-quantifizierenden Auswertung festgestellt, führen die verschiedenen Reparaturinitiiierungen zu Formen der Beteiligung mit unterschiedlichem Ausmass an Anforderungsgehalt und Verarbeitungstiefe.

#### Formen der Beteiligung nach Fremdkorrekturen

Die schüler:innenseitige Beteiligung an der Reparatur enthält keinen aktiven Beitrag zur Korrektur der Fehler. Sie beschränkt sich auf eine rezipierende oder günstigstenfalls replizierende Rolle, wenn eine angebotene Korrektur wiederholt wird. Nach isolierten Recasts geschieht dies in der Regel selbstinitiiert, nach expliziten Korrekturen oftmals anlässlich einer expliziten lehrpersonenseitigen Aufforderung. Nach integrierten Recasts bleibt die Wiederholung der Korrektur mehrheitlich aus. Die sichtbare Beteiligung beschränkt sich dann auf eine Bestätigung oder fällt ganz weg.

#### Formen der Beteiligung nach Prompts

Die Beteiligung gestaltet sich in zweierlei Hinsicht anspruchsvoller als dies infolge von Fremdkorrekturen der Fall ist. Die Schüler:innen müssen in einem ersten Schritt den Fokus der Reparaturinitiiierung – den Fehler – identifizieren und in einem zweiten Schritt selbst korrigieren. Die folgenden Beteiligungsformen lassen sich beobachten:

- Selbst- oder Teilkorrekturen infolge unspezifischer signalisierender Moves ('ACHtung', nonverbales Signal), infolge der subtilen Elizitierungstechnik mit Abbruch vor dem problematischen Element ('VON-') oder infolge unspezifischer, explizit elizitierender Moves ('proBIER\_S nochmal'), die alle nur wenig bis gar keine Unterstützung für die Lokalisierung der Trouble Source liefern.
- Selbst- oder Teilkorrekturen aufgrund alltagssprachlich formulierter metasprachlicher Hinweise in informierenden Moves ('jetzt ist es ja vorBEI' als Hinweis auf fehlende Vergangenheitsform), die eine gewisse Unterstützung für die Lokalisierung der Trouble Source liefern.
- Selbst- oder Teilkorrekturen aufgrund multifunktionaler (signalisierender, informierender und elizitierender) Moves, welche die Trouble Source explizit benennen ('nicht DAS mond, ') und durch steigende Intonation oder verstärkt durch die Konjunktion 'sondern' eine Selbstkorrektur elizitieren.
- Wiederholungen der angebotenen Korrekturen nach missglückter Selbstkorrektur.
- Korrekturen, Teilkorrekturen oder Wiederholungen der Korrekturen seitens der Peers.

Der Vergleich der Beteiligung nach Fremdkorrekturen und Prompts weist für Prompts Beteiligungsformen mit höherer kognitiver Eigenaktivität, höherem Anforderungsgehalt sowie mit dem Potenzial zur kognitiven Aktivierung mehrerer Schüler:innen aus. Aus lern-theoretischer Sicht lassen sich daraus klare Vorteile seitens der Prompts postulieren.

#### **10.2.3.6 Indikatoren für die Formfokussierung**

Es wurden Indikatoren unterschiedlicher Stärke für die schüler:innenseitige Formfokussierung nach Fremdkorrekturen und Prompts herausgearbeitet.

#### Indikatoren für die Formfokussierung nach Fremdkorrekturen

1. Die Bestätigung der Korrektur ('ja') wird lediglich als schwacher Indikator für die Formfokussierung betrachtet, weil offenbleibt, worauf sie sich bezieht.
2. Die schüler:innenseitige Wiederholung der Korrektur gilt als Indikator für die Formfokussierung.

## Indikatoren für die Formfokussierung nach Prompts

Ausgehend von Prompts lassen sich die folgenden Stufen der Formfokussierung beobachten:

1. Die korrektive Funktion der Lehrpersonenhandlung wird zwar erkannt, es wird jedoch nicht auf die problematische Form fokussiert, die Trouble Source wird vielmehr auf der inhaltlich-pragmatischen Ebene gesucht. Als Indikatoren dafür gelten schüler:innenseitige Modifizierungen auf der inhaltlich-pragmatischen Ebene. Beispielsweise wird anstelle der Korrektur einer falschen Genusmarkierung am Artikel eine Äußerung höflicher formuliert. Oder statt die falsche Kasusmarkierung an einem Personalpronomen zu korrigieren, wird die Person ausgetauscht.
2. Es wird auf die problematische Form fokussiert, die Beschaffenheit des Problems wird jedoch nicht erkannt. Als Indikatoren dafür gelten schüler:innenseitige Modifizierungen der problematischen Form, die das Problem jedoch nicht beheben. Beispielsweise wird anstelle der Umstellung von Subjekt und Hilfsverb das Hilfsverb ersetzt. Oder statt die falsche Präposition vor einem Nomen durch die korrekte Präposition zu ersetzen, wird sie durch einen Artikel ersetzt.
3. Es wird auf die problematische Form fokussiert, und die Beschaffenheit des Problems wird erkannt. Als Indikatoren dafür gelten gelungene Selbstkorrekturen sowie die schüler:innenseitige Wiederholung einer angebotenen Korrektur nach missglückter Selbstkorrektur.

Hinsichtlich der Formfokussierung lässt sich somit ebenfalls ein Vorteil auf Seiten der Prompts ausmachen. Nach Fremdkorrekturen bleibt bei ausbleibender Korrekturwiederholung offen, ob die Formfokussierung gelungen ist. Die eigenaktiven schüler:innenseitigen Reparaturversuche nach Prompts dagegen ermöglichen es der Lehrperson, die Ausrichtung der Formfokussierung laufend einzuschätzen und bei Bedarf weitere Unterstützung anzubieten.

### **10.2.4 Diskussion der Ergebnisse**

Im Folgenden werden die dargelegten Ergebnisse zu jeder Reparaturtechnik einzeln diskutiert. Es folgt die Diskussion davon abgeleiteter Gelingensbedingungen für die Formfokussierung sowie des kognitiven Aktivierungspotenzials mit Blick auf die schüler:innenseitige Beteiligung. Im Rahmen weiterführender Diskussionen wird schliesslich ein Vergleich hinsichtlich des erwerbsförderlichen Potenzials der verschiedenen Reparaturtechniken gezogen. Implikationen zum L2-Unterricht und zur Lehrpersonen-Bildung schliessen das Kapitel ab.

#### **Diskussion der Recasts**

Die deskriptiv-quantifizierende Auswertung der Daten hat gezeigt, dass sich isolierte und integrierte Recasts als unterschiedlich erfolgreich gemessen am Uptake erweisen. Während isolierte Recasts überwiegend (80%) zur Wiederholung der Korrektur führen, ist dies bei integrierten Recasts selten (12%) der Fall. Durch die konversationsanalytische Auswertung liessen sich unterschiedliche rekurrente Interaktionsmuster infolge isolierter und integrierter Recasts herausarbeiten, die als Begründung für die unterschiedliche Erfolgsquote herbeigezogen werden können. Die vorliegenden Daten bestätigen damit die Befunde aus der konversationsanalytischen Forschung (Kurhila 2001; Seedhouse 2004; Fasel Lauzon & Pekarek Doehler 2013) zur unterschiedlichen Realisierung von isolierten und integrierten Recasts und deren Konsequenzen in Bezug auf die schüler:innenseitigen Reaktionen auch für jüngere Zweitsprachlernende. In der FoF-Forschung wird das Auftreten von Uptake in direkter Abhängigkeit der Explizitheit, Salienz sowie der Länge eines Recasts skizziert (vgl. 3.3.2 und 3.3.3). Diese Annahme wird aufgrund der vorliegenden Daten kritisch betrachtet.

Die Daten weisen diesbezüglich auf keinen direkten Zusammenhang hin, sondern dokumentieren vielmehr das häufige Zusammenfallen der Merkmale Explizitheit, Salienz und reduzierte Länge einerseits und Uptake andererseits. So zeigen die Daten, dass die Korrektur in isolierten Recasts häufig durch den Einsatz multimodaler Mittel (Betonung, Gestik, Körper- und Blickausrichtung) hervorgehoben wird, was ihre Explizitheit und Salienz erhöht. Es finden sich jedoch auch vereinzelt integrierte Recasts, in denen die Korrektur betont oder anderweitig hervorgehoben wird. Weiter wird ersichtlich, dass isolierte Recasts gerade durch ihre Isolierung in der Regel kürzer ausfallen als integrierte Recasts. Letztere erstrecken sich durch ihre Einbettung in eine teils umfassende Aussage vielmals über eine gewisse Länge. Es kann somit festgehalten werden, dass isolierte Recasts meist mit erhöhter perzeptueller Prominenz realisiert werden und häufig kürzer ausfallen als integrierte Recasts. Als ausschlaggebender Faktor für die darauffolgende Reaktion der Schüler:innen wurde in der vorliegenden Arbeit jedoch klar die Exponiertheit und das Ausmass an Disruption der Korrektur herausgearbeitet.

### **Diskussion der expliziten Korrekturen**

Die deskriptiv-quantifizierende Auswertung der Daten hat gezeigt, dass explizite Korrekturen mehrheitlich (69%) zur Wiederholung der Korrektur führen. Es kann angenommen werden, dass die ausdrücklichen Hinweise auf einen Fehler die Formfokussierung seitens der Schüler:innen massgeblich unterstützen. Trotzdem wird die Korrektur von den Lernenden in rund jedem vierten Fall nicht wiederholt. Die konversationsanalytischen Auswertungen haben eine mögliche Ursache dafür herausgearbeitet. Explizite Korrekturen werden oft als Aussage mit sinkender Intonation am Turn-Ende realisiert und signalisieren damit die Erwartung einer Wiederholung seitens der Lernenden nicht immer. Wünschen die Lehrpersonen die Wiederholung einer Korrektur, wird häufig eine explizite Aufforderung dazu ergänzt.

In den vorliegenden Daten waren die expliziten Korrekturen kaum von metasprachlichen Informationen begleitet. Sheen (2007) wies den lernförderlichen Effekt von ergänzenden metasprachlichen Informationen für erwachsene L2-Lernende nach (vgl. 3.3.6). Die Studie von Roehr-Brackin und Tellier (2019) belegen für 8- bis 9-jährige Schüler:innen eine förderliche Wirkung von expliziten FoF-Techniken auf deren sprachanalytische Fähigkeiten und die Entwicklung der Zweitsprache (vgl. 2.4). Gut möglich, dass Korrekturen in Verbindung mit metasprachlichen Informationen auch dem L2-Lernen junger Schüler:innen zuträglich wären. Hinzu kommt die Bedeutung des schulischen Unterrichts für die Vermittlung von metasprachlichem Vokabular (vgl. 2.4). Eine stärkere Nutzung situativer Gelegenheiten für den Aufbau metasprachlicher Begrifflichkeiten wäre demzufolge zu bedenken.

### **Diskussion der Prompts**

Die Lehrpersonen setzen verschiedenartige Moves ein, um die Aufmerksamkeit der Schüler:innen auf problematische Formen zu lenken, sie zur Selbstkorrektur anzuregen und sie bei der Lösungsfindung zu unterstützen. Die vorliegenden Daten dokumentieren, dass sich nicht alle Moves gleich erfolgreich zeigten. So erwies sich der elizitierende Move in Gestalt einer unspezifischen expliziten Aufforderung zur Wiederholung ('SAGS noch einmal') als weniger erfolgreich als die anderen Elizitierungstechniken. Dies könnte mit Einschränkung die in der deskriptiv-quantifizierenden Auswertung festgestellte tiefere Erfolgsquote der Prompt-Kategorie «Elizitierung» gegenüber der Kategorie «metasprachliche Hinweise» erklären. Die quantitative Auswertung zeigte, dass die Schüler:innen in einem Viertel der Fälle in ihrer ersten Reaktion auf eine Elizitierung die Trouble Source beibehielten. Zum

leicht schlechteren Abschneiden beigetragen hat aber auch die subtile Elizitierungstechnik, eine Äusserung zu wiederholen und unmittelbar vor der Trouble Source mit steigender Intonation abubrechen. Weil die partielle Wiederholung eines vorangegangenen Turns viele Funktionen einnehmen kann, ist auch in diesen Fällen die schüler:innenseitige Formfokussierung nicht immer gelungen.

Die Kombination mehrerer Moves erfolgt in der Regel nach dem Prinzip, dass mit einem offenen, unspezifischen Move gestartet wird und sich die nachfolgenden Züge immer präziser bzw. verbindlicher gestalten. Damit bestätigen die vorliegenden Daten den Befund von Kitzinger (2013) hinsichtlich Initiierungen von Selbstkorrekturen in Alltagsgesprächen (vgl. 5.2.1). Das beschriebene Vorgehen entspricht dem Förderkonzept des Dynamic Assessment (vgl. 4.2). Diagnostiziert die Lehrperson in der Interaktion, dass die angebotene Unterstützung noch nicht ausreichend ist, bietet sie weitere Moves an, die den Fehler präziser lokalisieren und/oder mehr Informationen zur Fehlerbeschaffenheit liefern.

Die Kombination verschiedener Moves akzentuiert sich in der expliziten Negierung einer problematischen Form, die mit steigender Intonation eingebracht wird ('nicht DAS mond, '). Solche Moves sind multifunktional, sie nehmen eine signalisierende und gleichzeitig informierende und elizitierende Funktion ein. Durch diese Verschmelzung unterstützen sie die Formfokussierung der Lernenden besonders effizient. Multifunktionale Moves stellen in den vorliegenden Daten eine präferierte Initiierungstechnik dar. Das von Seedhouse (2004) beschriebene Phänomen, dass Sprachlehrpersonen direkte und offene negative Evaluierungen von Schüler:innen-Äusserungen vermeiden würden (vgl. 5.2.3), wird durch die vorliegenden Daten damit nicht bestätigt.

Die deskriptiv-quantifizierende Auswertung wies für die Prompt-Kategorien Wiederholung und Klärungsfrage die geringsten Erfolgsquoten aus. Die konversationsanalytischen Auswertungen haben herausgearbeitet, dass diese auf die Ambiguität um Klärung bittender Moves zurückzuführen sind. Um Klärung bittende Moves sind den Schüler:innen und Schülern aus Alltagsgesprächen bekannt (vgl. 5.2.1). In jenem Kontext beziehen sie sich in der Regel auf eine rezeptive Trouble Source des Gegenübers. Im L2-Unterricht können sie zusätzlich die Funktion übernehmen, auf einen sprachformalen Fehler hinzuweisen. Wie die vorliegenden Daten nahelegen, wurde insbesondere der Einsatz unspezifischer Fragepartikel ('hä?') oder Fragewörter ('WEN hast du gesehen?'), die der Prompt-Kategorie «Klärungsfrage» zuzuordnen sind, von den Lehrpersonen nicht zur Reparatur sprachformaler Fehler geplant. Vielmehr waren sie mit der Funktion verbunden, auf ein vorliegendes Rezeptionsproblem der Lehrperson hinzuweisen. Entsprechend reagierten die Lernenden darauf mit der Wiederholung ihrer Äusserung in einer besser wahrnehmbaren Art und Weise, ohne sprachformale Anpassungen vorzunehmen. Ob die Prompt-Kategorie Klärungsfrage tatsächlich als sprachformale Reparaturinitiierung kategorisiert werden kann, ist aufgrund der vorliegenden Daten fraglich.

Vereinzelte dokumentieren die vorliegenden Daten Reparatursequenzen, in denen das Zusammenspiel von Unterstützungsangebot und schüler:innenseitigem Korrekturversuch nicht optimal gelingt. In diesen Fällen halten die Lehrpersonen möglicherweise zu lange an ihrer Reparaturstrategie fest und versuchen wiederholt, mit den gleichen Moves eine Selbstkorrektur anzuregen. Dadurch gestalten sich die Reparaturprozesse als langwierige *Trial-and-Error*-Ratesequenzen, wie es auch Rotter (2015) in ihrer Studie zur Umsetzung von FoF im Grundschulkontext beschreibt (vgl. 3.2.2). Diese Daten weisen auf die Schwierigkeit hin, in der laufenden Interaktion situativ die Reparaturstrategie anzupassen, d.h. von Aufforderun-

gen zur Selbstkorrektur zum Angebot einer Fremdkorrektur zu wechseln oder von unspezifischen Moves zu präziseren Moves überzugehen. Aus den vorliegenden Analysen lässt sich jedoch auch erkennen, dass der schüler:innenseitige Rateprozess nicht einfach chaotisch verlaufen muss. Im dokumentierten Unterrichtsbeispiel bietet die Schülerin Konstruktionen als Korrekturvorschläge an, die im vorliegenden Kontext häufig vorkommen, in ihrem Fall jedoch falsch sind. Hervorzuheben ist ausserdem, dass offenbar trotz der beobachteten Überforderung ein Lernprozess stattgefunden hat. In der Fortsetzung des Unterrichtsgesprächs gelingt der Schülerin die Selbstkorrektur des gleichen Fehlers zweimal hintereinander. Mit Bezug auf die soziokulturelle Sichtweise von Lernen dokumentiert dieses Unterrichtsbeispiel, wie sich sprachlicher Fortschritt in der Reduktion der erforderlichen Fremdregulierung zeigen kann.

### **Diskussion der Kombination Fremdkorrektur–Prompt**

Die kombinierte Reparaturtechnik, die sich aus einer Fremdkorrektur (Recast oder expliziter Korrektur) und einem Prompt (Elizitierung) zusammensetzt, schafft die Gelegenheit zur partiellen Selbstkorrektur und damit zu einer gehaltvolleren schüler:innenseitigen Beteiligung, als es Fremdkorrekturen tun würden. Die Kombination Fremdkorrektur–Prompt erscheint für die Interaktion mit Lernenden, die erst am Anfang ihres Zweitspracherwerbs stehen und deshalb noch zahlreiche Fehler machen, besonders angebracht. Diese kombinierte Reparaturtechnik lässt sich mit der konversationsanalytischen Begrifflichkeit nicht angemessen bezeichnen. Das konversationsanalytische Vokabular müsste um einen Begriff wie «fremd-initiierte Ko-Korrektur» oder «fremdinitiierte kollaborative Korrektur» erweitert werden.

### **Abgeleitete Gelingensbedingungen für die Formfokussierung**

Damit die Schüler:innen den Fokuswechsel vom Inhalt auf die Form vornehmen, muss die Reparaturinitiierung mit einem gewissen Mass an Disruption und Exponiertheit erfolgen. Wenn der Gesprächsverlauf durch die Reparaturinitiierung unterbrochen und eine Nebensequenz zur Reparatur der Trouble Source eingeschaltet wird, scheint die Formfokussierung mehrheitlich zu gelingen. Wird die Reparatur jedoch in eine andere Sprachhandlung integriert, die den Schüler:innen aus Alltagsgesprächen bekannt ist, wird der Gesprächsverlauf nicht unterbrochen, und die Aufmerksamkeitslenkung auf die problematische Form scheint in den meisten Fällen nicht zu gelingen. Auf Seiten Fremdkorrekturen betrifft dies integrierte Recasts und auf Seiten Prompts um Klärung bittende Moves.

### **Kognitives Aktivierungspotenzial der Reparaturtechniken**

Mit Bezug auf die empirische Unterrichtsforschung (vgl. 6.1) kann davon ausgegangen werden, dass Feedback-Typen bzw. Reparaturtechniken, die eine kognitiv anregende Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand Sprache initiieren, kognitive Eigenaktivität ermöglichen und sich durch einen hohen Anforderungsgehalt auszeichnen, zur tiefgehenden Verarbeitung der fokussierten Formen anregen. Diese Aspekte treffen auf Prompts (d.h. auf signalisierende, informierende und elizitierende Moves) zu. Die öffentlich ausgetragenen Formverhandlungen motivieren ausserdem weitere Peers, sich an der Suche nach alternativen Formen zu beteiligen, was den kognitiven Anregungsgehalt von Prompts zusätzlich erweitert. Diesen Ausführungen folgend könnten Prompts als Indikator für kognitiv aktivierenden DaZ-Unterricht in Betracht gezogen werden. Das kognitive Aktivierungspotenzial von Fremdkorrekturen dagegen fällt durch die aus lehr-lern-theoretischer Sicht ungünstige Rollenverteilung bescheidener aus. Dies gilt im Besonderen für integrierte Recasts.

## 10.2.5 Weiterführende Diskussion und Implikationen

### 10.2.5.1 Vergleich des erwerbsförderlichen Potenzials

Die verschiedenen Reparaturtechniken schaffen Kontexte, die einen möglichen Lerneffekt der Reparatur nicht in gleicher Weise unterstützen. Die Datenanalyse hat ergeben, dass längst nicht jede als korrekatives Feedback kategorisierte Lehrpersonenhandlung tatsächlich zu einer schüler:innenseitigen Formfokussierung führt und sich die schüler:innenseitige Beteiligung an der Reparatur stark unterscheidet. Abschliessend sollen die verschiedenen Reparaturtechniken verglichen werden, und zwar hinsichtlich ihres erwerbsförderlichen Potenzials, d.h. hinsichtlich des Potenzials, eine schüler:innenseitige Formfokussierung herbeizuführen sowie eine eigenaktive und anforderungsreiche Beteiligung (möglichst vieler Lernender) zu ermöglichen.

*Isolierte Recasts verfügen über ein höheres erwerbsförderliches Potenzial als integrierte Recasts.*

Während isolierte Recasts überwiegend zu einer schüler:innenseitigen Wiederholung der Korrektur führen, lässt sich nach integrierten Recasts kaum eine Wiederholung der Korrektur beobachten. Die sichtbare Beteiligung beschränkt sich auf eine Bestätigung oder fällt ganz weg. Während bei Ersteren mehrheitlich eine gelungene Formfokussierung angenommen werden kann, finden sich bei Letzteren kaum Indikatoren dafür. Integrierte Recasts scheinen nicht in erster Linie zur Korrektur sprachlicher Formen, sondern zur Ausführung anderer diskursiver Funktionen<sup>34</sup> eingesetzt zu werden. Nach integrierten Recasts bleibt die Wiederholung der Korrektur mehrheitlich aus.

*Isolierte Recasts und explizite Korrekturen verfügen über ein ähnliches erwerbsförderliches Potenzial.*

Explizite Korrekturen und isolierte Recasts führen in vergleichbarem Ausmass zu einer schüler:innenseitigen Wiederholung der Korrektur. Nach isolierten Recasts geschieht dies in der Regel selbstinitiiert, nach expliziten Korrekturen vielmals nach der Aufforderung durch die Lehrperson. Metasprachliche Hinweise, die explizite Korrekturen in seltenen Fällen begleiten, könnten den Spracherwerb zusätzlich unterstützen.

*Die Kombination Fremdkorrektur–Prompt verfügt über ein höheres erwerbsförderliches Potenzial als blosse Fremdkorrekturen.*

Die Splittung der Korrektur in überschaubare Portionen unterstützt eine sukzessive Fokussierung auf die verschiedenen problematischen Formen. Die schüler:innenseitige Beteiligung setzt sich in der Regel aus der Wiederholung der partiellen Korrektur und/oder einer partiellen Selbstkorrektur zusammen. Damit wird den Lernenden eine Beteiligung mit höherer kognitiver Eigenaktivität als nach Fremdkorrekturen ermöglicht.

*Prompts verfügen über ein höheres erwerbsförderliches Potenzial als Fremdkorrekturen.*

Prompts führen in zweierlei Hinsicht zu Beteiligungsformen mit höherer kognitiver Eigenaktivität und höherem Anforderungsgehalt als Fremdkorrekturen. Die Schüler:innen sind herausgefordert, den Fokus der Reparaturinitiierung selbst zu identifizieren und in einem

---

<sup>34</sup> Diese mögen unter dem Gesichtspunkt der Gesprächsförderung und besonders im Hinblick auf die Förderung bildungssprachlicher Praktiken (Heller & Morek 2015) durchaus ihre Berechtigung haben, was jedoch nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung ist.

zweiten Schritt selbst zu korrigieren. Die öffentlich ausgetragenen Formverhandlungen motivieren ausserdem die Peers, sich an der Suche nach alternativen Formen zu beteiligen, was den kognitiven Anregungsgehalt von Prompts zusätzlich erweitert. Fremdkorrekturen dagegen beschränken die schüler:innenseitige Rolle auf eine rezipierende bzw. replizierende und führen kaum zu beobachtbarer Peerbeteiligung. Während nach Fremdkorrekturen bei ausbleibender Wiederholung offenbleibt, ob die Formfokussierung gelungen ist, ermöglichen die eigenaktiven schüler:innenseitigen Reparaturversuche nach Prompts, das Gelingen der Formfokussierung einzuschätzen und bei Bedarf weitere Unterstützung anzubieten.

*Signalisierende, informierende und elizitierende Moves verfügen über ein höheres erwerbsförderliches Potenzial als um Klärung bittende Moves.*

Signalisierende, informierende und elizitierende Moves unterstützen die schüler:innen-seitige Formfokussierung und die darauf basierende Selbstkorrektur der Lernenden massgeblich. Um Klärung bittende Moves erwiesen sich als weniger zielführend. Es finden sich kaum Anzeichen dafür, dass die Lernenden in ihrer ersten Reaktion infolge eines um Klärung bittenden Moves auf einen sprachformalen Fehler fokussieren. Dazu waren jeweils weitere informierende Moves oder eine Fremdkorrektur erforderlich.

#### **10.2.5.2 Implikationen für den L2-Unterricht und die Lehrpersonen-Bildung**

Verschiedentlich liessen sich im Verlauf des Unterrichts schüler:innenseitige Lernprozesse aufgrund des korrektiven Feedbacks beobachten. So wurden korrigierte Formen von den Schülerinnen und Schülern zu einem späteren Zeitpunkt korrekt gebildet oder konnten selbst korrigiert werden. Vermutlich ist die Reparatur häufig auftretender Fehler besonders lernwirksam. Besonders für den DaZ-Anfangsunterricht bietet es sich an, kommunikative Settings im Sinne einer Kontextoptimierung (Motsch 2017) zu planen, sodass die Verwendung einer Zielform in erhöhtem Ausmass erforderlich wird und dadurch kumuliertes korrektives Feedback zur gleichen Form wahrscheinlich wird.

Die umfassende Kategorie Recast ist durch die beiden Kategorien «isolierter Recast» und «integrierter Recast» zu ersetzen und beide sind im Fachdiskurs zu etablieren. Für die Realisierung von Recasts gilt es weiter zu beachten, dass die Explizitheit, Salienz und Länge nicht per se ausschlaggebend für die Begünstigung von Uptake sind. Vielmehr gilt es, die Korrektur exponiert und den Gesprächsverlauf kurz unterbrechend einzubringen.

Dass bereits DaZ-Lernende im Alter von acht Jahren in der Lage sind, mit Aufforderungen zur Selbstkorrektur zielführend umzugehen, wird durch die vorliegenden Daten evident. Gleichwohl dokumentieren Forschungsberichte die Übervertretung von Recasts im L2-Unterricht. Es gilt, L2-Lehrpersonen von den positiven Befunden in Bezug auf Prompts in Kenntnis zu setzen und sie mit Prompt-Techniken vertraut zu machen.

Um der Schwierigkeit entgegenzuwirken, dass Lehrpersonen teils lange an der gleichen Reparaturstrategie festhalten und sich Reparaturprozesse dadurch als langwierige Trial-and-Error-Rateprozesse gestalten, lässt sich postulieren, dass Lehrpersonen in Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen nicht nur mit verschiedenen Feedback-Typen vertraut gemacht werden sollen, sondern auch mit Ansätzen des Dynamic Assessment (vgl. 4.2). Unterrichtsvideos bieten sich an, um die situative Diagnose schüler:innenseitiger Fähigkeiten und die darauf basierende Wahl eines angemessenen Feedbackschritts zu diskutieren und zu trainieren.



### 10.3 Ergebnisse Forschungsfrage 3

Forschungsfrage 3 lautet: «*Wie ist die Peerbeteiligung organisiert?*»

Für die Beantwortung dieser Forschungsfrage wurden alle Reparatursequenzen mit Fokus auf die Peerbeteiligung nochmals gesichtet und entsprechende Kollektionen erstellt. Unter Peerbeteiligung werden dabei alle beobachtbaren Handlungen von Schüler:innen verstanden, die auf eine kognitive Beteiligung an der Reparatur eines Fehlers schliessen lassen, den sie nicht selbst gemacht haben. Die folgenden Formen von Peerbeteiligung wurden in den vorliegenden Daten beobachtet:

Die Schüler:innen ...

- strecken auf<sup>35</sup>,
- wiederholen einen Peer-Fehler,
- wiederholen oder kommentieren eine misslungene Peer-Korrektur oder
- bringen einen eigenen Korrekturvorschlag ein.

Diese Handlungen werden als Indikatoren für eine kognitive Beteiligung der Peers am Reparaturprozess und für die Fokussierung auf die problematische Form betrachtet. In einigen Fällen lässt nur das Blickverhalten der Peers auf eine kognitive Beteiligung schliessen. Diese Hinweise wurden jedoch als zu vage eingestuft und in den Kollektionen nicht berücksichtigt.

Zunächst soll eine deskriptiv-quantifizierende Darstellung einen Überblick über die beobachtete Peerbeteiligung in den sechs DaZ-Gruppen geben. Danach wird detaillierter beschrieben, welche Organisationsformen der Peerbeteiligung sich aufgrund der konversationsanalytischen Datenauswertung herausarbeiten liessen. Eine übergreifende Diskussion der Ergebnisse sowie Implikationen für den L2-Unterricht schliessen das Kapitel ab.

#### 10.3.1 Deskriptiv-quantifizierende Darstellung der Ergebnisse

In Reparatursequenzen, die durch Fremdkorrekturen initiiert wurden, liessen sich kaum Peerbeteiligungen beobachten<sup>36</sup>. Stellen die Lehrpersonen mit der Reparaturinitiierung die korrekte Form bereits zur Verfügung, ergibt sich nicht viel Raum für eine Beteiligung der Lernenden. Tab. 16 zeigt die Anzahl Peerbeteiligungen verteilt auf die sechs DaZ-Gruppen sowie den prozentualen Anteil der Peerbeteiligungen gemessen am Total der Reparaturen mit Prompts im jeweiligen Unterricht.

Tab. 16: Verteilung der Peerbeteiligung auf die sechs DaZ-Gruppen

DaZ-Gruppe	Peerbeteiligungen (Anzahl & Prozent)	Total Prompts im Unterricht
2. Kl. Amsler	9 (33%)	27 (100%)
2. Kl. Hess	25 (43%)	58 (100%)
2. Kl. Näf	20 (34%)	58 (100%)
3. Kl. Möller	21 (55%)	38 (100%)
3. Kl. Maler	26 (62%)	42 (100%)
3. Kl. Böhnisch	1 (12%)	8 (100%)
<b>Total</b>	<b>102 (44%)</b>	<b>231 (100%)</b>

<sup>35</sup> Schweizer Hochdeutsch für «die Hand heben, sich melden».

<sup>36</sup> Nach isolierten Recasts liess sich in vier Fällen eine Peerbeteiligung beobachten, nach expliziten Korrekturen in drei Fällen.

Von den insgesamt 231<sup>37</sup> Reparaturen mit Prompts können in fast der Hälfte der Fälle (102, 44%) Peerbeteiligungen beobachtet werden. Diese sind jedoch nicht ausgeglichen auf die DaZ-Gruppen verteilt. Die höchste Peerbeteiligung liess sich in den zwei 3. Klassen Maler (26, 62%) und Möller (21, 55%) beobachten. In diesen Klassen partizipierten in mehr als der Hälfte der Reparaturen mit Prompts ein oder mehrere Peers. Eine etwas tiefere Peerbeteiligung trat in den 2. Klassen Hess (25, 43%), Näf (20, 34%) und Amsler (9, 33%) auf. Durchschnittlich partizipierten in diesen Klassen in jeder dritten Reparatur mit Prompt ein oder mehrere Peers. Die geringste Peerbeteiligung trat in der 3. Klasse Böhnisch (1, 12%) auf.

### **Diskussion der quantitativen Ergebnisse**

Peerbeteiligung im Rahmen von Reparaturprozessen ist – mit Ausnahme von einer DaZ-Gruppe – regelmässiger Bestandteil des beobachteten Unterrichts. Die Zahlen zeigen, dass auch die jüngeren DaZ-Schüler:innen, die zum Teil erst über geringe zweitsprachliche Ressourcen verfügen, dazu in der Lage sind. Zwei Klassen ragen hinsichtlich der Peerbeteiligung heraus: In den 3. Klassen Maler und Möller führte durchschnittlich mehr als jeder zweite Prompt zu einer sichtbaren Partizipation der Peers. Hier scheinen sich Formverhandlungen als potenziell kollaborative Tätigkeiten etabliert zu haben. Die 3. Klasse Böhnisch bildet einen Ausnahmefall. In diesem Unterricht liess sich nur eine einzige Peerbeteiligung beobachten, was bei insgesamt 8 Reparaturen mit Prompts nicht erstaunt.

#### **10.3.2 Konversationsanalytische Darstellung der Ergebnisse**

In diesem Teilkapitel wird beschrieben, wodurch Peerbeteiligung ausgelöst wird, wie sie von der Lehrperson und dem Kind, das den Fehler begangen hat, rezipiert wird und welche Funktion im Reparaturprozess ihr zugestanden wird. Mit einer Aufforderung zur Selbstkorrektur teilt die Lehrperson die Verantwortung über die korrekte Form mit den Lernenden, was dazu führt, dass nicht selten mehrere Schüler:innen an den Formverhandlungen partizipieren. Es lassen sich zwei verschiedene Auslöser für Peerbeteiligungen beobachten: Einerseits schalten sich Schülerinnen und Schüler selbstinitiiert in fremde Reparatursequenzen ein, andererseits fordern die Lehrpersonen bislang nicht sichtbar beteiligte Schülerinnen und Schüler zur aktiven Beteiligung auf. Selbstinitiierte schüler:innenseitige Beteiligungen zeichnen dabei den Normalfall, sie machen rund zwei Drittel aller Peerbeteiligungen aus. Zunächst wird aufgezeigt, wie sich selbstinitiierte Peerbeteiligungen gestalten, bevor der Blick auf durch Lehrpersonen initiierte Peerbeteiligung gerichtet wird.

#### **Selbstinitiierte Peerbeteiligungen**

Wenn eine Schülerin oder ein Schüler mit der Lehrperson interagiert, wird den restlichen Lernenden die Rolle der Zuhörenden zugewiesen. In allen sechs DaZ-Gruppen lässt sich beobachten, dass die Schüler:innen während längeren Peerbeiträgen einen ressourcenschonenden Zuhörmodus einnehmen und die laufenden Interaktionen vermutlich mit niedrigem Bewusstseinsgrad mitverfolgen. Sie zeigen erst Anzeichen einer kognitiven Beteiligung, wenn der Gesprächsverlauf durch etwas Besonderes (z.B. eine Trouble Source, eine Reparaturinitiiierung, ein besonders lustiger Inhalt) unterbrochen wird. Dass die Schüler:innen Interaktionen ihrer Peers auf den Inhalt fokussierend mitverfolgen, lässt sich daran erkennen, dass sie nach Abschluss eines Peer-Beitrags regelmässig inhaltliche Kommentare anbringen. Es

---

<sup>37</sup> Inkl. den 38 Kombinationen Fremdkorrektur-Prompt

finden sich jedoch auch Anzeichen dafür, dass sie die Form der kommunizierten Inhalte registrieren. Dabei lassen sich in allen DaZ-Gruppen ähnliche Muster beobachten. Die meisten Schüler:innen blicken während längerer Peerbeiträgen mit regungsloser Mine vor sich hin. Einige strecken von Beginn weg auf, vermutlich, um einen eigenen Beitrag anzumelden, andere wenden ihren Blick deutlich vom laufenden Interaktionsgeschehen ab, vereinzelt rutschen sie auf ihrem Stuhl hin und her, spielen mit einem Gegenstand, mit den Fingern oder den Haaren, legen ihren Kopf auf den Tisch, gähnen oder schwatzen leise. Selbstinitiierte Peerreaktionen erfolgen oft unvermittelt und überraschend. Manchmal ist es bereits das Auftreten einer Trouble Source, häufiger jedoch erst die Reparaturinitiierung der Lehrperson oder aber ein Zögern oder eine misslungene Selbstkorrektur, welche die Aufmerksamkeit der Peers auf sich ziehen.

Es lassen sich sowohl verbale als auch nonverbale Formen selbstinitiiierter Peerbeteiligung beobachten. Nonverbale Beteiligungen manifestieren sich in der Regel dadurch, dass die Schüler:innen einen Beitrag durch Aufstrecken anmelden. Solche nonverbalen Zeichen lassen sich an verschiedenen Stellen im Reparaturprozess beobachten: Als unmittelbare Reaktion auf die Reparaturinitiierung der Lehrperson, als Reaktion auf eine nicht gelungene Selbstkorrektur eines Peers oder als Reaktion auf weitere unterstützende Moves der Lehrperson. In den meisten Fällen schenken Lehrpersonen selbstinitiierten nonverbalen Meldungen keine Beachtung, und der Reparaturverlauf wird dadurch nicht sichtbar beeinflusst. In diesen Fällen bleibt offen, worin ein angemeldeter Beitrag bestanden hätte. Gerät der Prozess der Selbstreparatur jedoch ins Stocken, kann beobachtet werden, dass die Lehrperson Schüler:innen, die durch Aufstrecken einen Beitrag anmelden, in den Interaktionsraum einlädt und sie an der Formverhandlung partizipieren lässt.

Daneben lassen sich verbale Peerbeteiligungen beobachten. Bringen Peers selbstinitiiert einen Korrekturvorschlag ein, können diese Beiträge von der Lehrperson im Nachhinein autorisiert werden oder aber keine offizielle Autorisierung erhalten. Mehr als die Hälfte selbstinitiiierter Peerbeteiligungen (40 Fälle) bleiben unautorisiert. Ihnen wird von der Lehrperson und dem interagierenden Kind in der Regel keine Beachtung geschenkt. Unautorisierte Peerbeiträge werden oft leise, zum Teil aber auch deutlich wahrnehmbar eingebracht. Trotzdem unterbrechen sie die laufenden Formverhandlungen zwischen der Lehrperson und dem Kind, das den Fehler verursacht hat, nicht. In der Regel warten die Peers nach der Reparaturinitiierung ab, ob dem interagierenden Kind die Korrektur selbst gelingt, und reagieren erst, wenn der Reparaturprozess ins Stocken gerät, beispielsweise nach einer misslungenen Selbstkorrektur oder nach einem kurzen Zögern des interagierenden Kindes. Ein Beispiel aus der 2. Klasse Näf soll dies dokumentieren.

#### Bsp. 1: JN2\_C41b der Schwein

Im Rahmen eines Spiels müssen Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Tieren gesucht werden. Verkamal vergleicht Schwein und Fuchs.

```

001 VE:   der schwein hat AUCH vier füsse-
002 LP:   nicht DER schwein sondern,
003 VE:   DIE schwein?
004 LP:   ((schüttelt Kopf))
005 NA/LE:[DAS schwein;]
006 VE:   [DAS schwein;]
007 LP:   [((nickt lächelnd zu VE))]
008 NA und LE:  [((lächeln)) ]
009 VE:   und der FUCHS hat öhren-
```

Verkamal verwendet in seinem Beitrag das Nomen «Schwein» mit falschem Artikel. Es ist das zweite Mal innert kurzer Zeit, dass dieser Fehler auftritt. Bereits drei Minuten früher hat Naila «Schwein» mit dem falschen Genus markiert. Verkamal bringt anlässlich der Reparaturinitiierung erneut einen falschen Artikel ein, der von der Lehrerin umgehend abgelehnt wird. Bis zu dieser Stelle ist den Mitlernenden in keiner Weise anzusehen, ob bzw. dass sie den Reparaturprozess mitverfolgt haben. Erst nach Verkamals misslungener Selbstkorrektur reagieren zwei Kinder. Naila und Lek bringen unverzüglich einen korrekten Korrekturvorschlag ein, der mit einem weiteren und ebenfalls korrekten Korrekturversuch Verkamals zusammenfällt. Die Lehrerin ratifiziert Verkamals Beitrag lächelnd, und dieser fährt mit seinen Ausführungen fort. Beide zeigen keine sichtbare Reaktion auf die Beteiligung von Naila und Lek. Die Lehrerin schützt mit ihrer durchgängig Verkamal zugewendeten Aufmerksamkeit dessen Rolle als Interaktionspartner und signalisiert damit, dass sie ihm die Korrektur zutraut.

Am Prinzip, dass dem interagierenden Kind das Vorrecht auf den ersten Korrekturversuch zugestanden wird, orientieren sich sowohl die Peers als auch die Lehrpersonen. Das Prinzip hat starke Geltung. Wird es missachtet, kann es vorkommen, dass es von der Lehrperson expliziert wird, wie das folgende Beispiel aus der 2. Klasse Hess dokumentiert.

#### Bsp. 2: SH1\_C3 becho

Selda stellt ihr mitgebrachtes Kuscheltier vor.

```

001 SE: ich has_s vo mini TANTe becho;
002 LP: mhm (..) jetzt hast du SCHWEIzderdeutsch gesprochen.
003 AL: <<zu SE> ÜBercho;>
004 LP: <<zu SE> ich HAbE->
005 AL: ES [von mein- ]
006 LP: [<<zu AL, mit Finger verneinend> NEIN->]
007 WART noch schnell;
008 lass SELda probieren;
009 SE: ich habe es (.) von (..) meinen TANTen (---) bekommen.
010 LP: SEHR gut;
011 beKOMmen heisst es <<zeigt auf AL> alan> gäll,
012 beKOMmen.

```

Selda formuliert ihren Beitrag auf Mundart, bei der Bildung des Partizips vermischt sie die mundartliche Form «übercho» und die hochdeutsche Form «bekommen». Als sie von der Lehrerin auf die Verwendung der Mundart hingewiesen wird, spricht ihr Alan, der neben ihr sitzt, eine alternative Form vor. Allerdings nennt er die mundartliche Form des Partizips und nicht die gesuchte hochdeutsche. Die Lehrerin ignoriert seinen unautorisierten Beitrag und elizitiert – zu Selda gewandt – eine Selbstkorrektur. Als Alan erneut unautorisiert das Rede-recht ergreift und zur Weiterführung des Satzes ansetzt, stoppt ihn die Lehrerin nonverbal (Finger) und verbal ('NEIN-'). Sie fordert ihn explizit auf, den ersten Korrekturversuch Selda zu überlassen und wendet sich dieser erneut zu. Tatsächlich gelingt es der Schülerin, ihre Aussage korrekt auf Hochdeutsch zu reformulieren. Die Lehrerin evaluiert Seldas Beitrag mit 'SEHR gut;' und wiederholt dann die korrekte Form des Partizips. Mit dieser Wiederholung scheint sie bereits Alan zu adressieren, den sie in der Folge namentlich anspricht und kurz auf ihn zeigt. Damit öffnet sie den Interaktionsraum für den Mitschüler und bezieht ihn in den Reparaturprozess mit ein. Ihre Nachfrage 'gäll,' und die erneute Wiederholung der Korrektur verdeutlichen ihr Anliegen, dass auch Alan als ursprünglich Unbeteiligter von dieser Reparatur profitieren soll. Selda hat während der ganzen Sequenz keine sichtbare Reaktion auf Alans Peerbeiträge gezeigt. Ihr Blick bleibt durchwegs auf die Lehrperson

gerichtet. Ihre Körperhaltung signalisiert, dass sie die Beiträge ihres Mitschülers nicht interessieren und sie ihm keine aktive Rolle im Reparaturprozess zugestehen möchte.

Unautorisierte Peerbeiträge bleiben von den Hauptinteragierenden mehrheitlich unbeachtet. Es kommt jedoch vor, dass die Lehrperson Peerbeiträge, die ohne Erteilung des Rederechts eingebracht wurden, ratifiziert und sie damit im Nachhinein autorisiert.

Ein weiteres Beispiel<sup>38</sup> aus der 2. Klasse Näf soll zeigen, wie kompetent bereits DaZ-Anfänger:innen Unterstützung in Reparaturprozessen anbieten können. Naila hat im Bericht zu ihrem Wochenende die Inversion von Subjekt und Prädikat nicht vorgenommen ('am SAMstag ich war'). Die Lehrerin versucht wiederholt und ohne Erfolg Naila mithilfe eines nonverbalen Moves (Überkreuzen der Unterarme) zu einer Selbstkorrektur zu unterstützen. Naila reagiert darauf, indem sie das verwendete Verb mehrmals austauscht, erkennt jedoch nicht, dass sie eine syntaktische Umstellung vornehmen müsste. Nun schaltet sich Verkamal in den Reparaturprozess ein.

Bsp. 3: JN2\_C10 am Samstag ich war

```
020 VE:  =<<zu Naila Umstellgeste mit Armen> ich war SO;>
021 VE:  [ANDere;]
022 NA:  [((wendet Kopf leicht zu Verkamal))]
        ich war <<p> su> (1.5) HAUS;
023 LP:  mhm aber man sagt <<linker Arm nach rechts> am SAMstag->
024      <<Körper nach vorne neigend; linker Arm nach rechts> WAR->
025      [((rechter Arm nach links))]
026 NA:  [ICH ] su haus;
027 LP:  <<nickend> SUpEr ja;>
```

Verkamal bietet keine Korrektur an, sondern bemüht sich, seine Mitschülerin durch einen weiteren Hinweis bei der Lösungsfindung zu unterstützen. Er imitiert die Umstellgeste der Lehrerin und versucht mit den ihm zur Verfügung stehenden verbalen Mitteln zu erklären, dass Subjekt und Prädikat bzw. die Wörter «ich» und «war» vertauscht werden müssen ('ich war SO;'). Mit diesem didaktisierten Vorgehen rahmt Verkamal seinen Beitrag als Angebot eines Tutors oder Hilfslehrers. Naila scheint den Rollenwechsel ihres Mitschülers jedoch nicht zu erkennen und interpretiert seinen Move als Peer-Korrektur. Während Verkamals Beitrag richtet sie ihren Kopf leicht zu ihm aus und wiederholt in Z23 seinen Hinweis ('ich war <<p> su> (1.5) HAUS;'). Das Wort 'so' scheint sie zu irritieren, sie spricht es leise als 'su' aus und zögert dann während 1,5 Sekunden. Vermutlich rezipiert sie das Adverb «so» als Präposition «zu». Diese Vermutung wird durch Nailas Weiterführung gestützt. Mit dem Element 'HAUS' ergänzt sie ihre angefangene Äußerung zu einem vollständigen und in sich korrekten Satz. Während der gesamten Interaktion zwischen Verkamal und Naila bleiben die Körperhaltung und Blick der Lehrerin auf Naila ausgerichtet. Sie zeigt keine sichtbare Reaktion auf Verkamals Beitrag. Erst auf Nailas unpassenden Korrekturversuch in Z23 reagiert sie und stellt eine explizite Korrektur zur Verfügung, worauf es Naila schliesslich gelingt, ihre Äußerung korrekt zu beenden.

In den bisherigen Beispielen erfolgte die Peerbeteiligung jeweils nach der Reparaturinitiierung durch die Lehrperson. Wie bereits erwähnt finden sich in den Daten aber auch Anzeichen dafür, dass Peers falsche Formen in Äußerungen ihrer Mitschüler:innen bereits vor der Reparaturinitiierung wahrgenommen haben. Ein Beispiel aus der 2. Klasse Hess soll dies dokumentieren.

---

<sup>38</sup> Vgl. Beispiel 22, Ergebnisdarstellung Forschungsfrage 2.

#### Bsp. 4: SH2\_C8c gerennt

Alan berichtet, wie er am Wochenende einen Vita Parcours<sup>39</sup> absolviert hat. Während seinen Ausführungen hat Asmina, die zwei Plätze von Alan entfernt sitzt, ihren Körper und Blick von Alan und der Lehrerin abgewendet und schaut sich im Zimmer um.

001 AL: und (.) gym\ gymNASTik [nochma:l (.)] gemacht (.) so (.) wenig-  
002 LP: [(nickt)) ]  
003 AL: und dann zuRÜCK gerennt.  
004 AS: ((wendet Blick zu LP))  
005 LP: nicht geRENNT,  
Asmina meldet sich blitzschnell und senkt ihren Arm nach Alans Selbstkorrektur wieder.  
006 AL: geRANNT.  
007 LP: <<nickend> geRANNT> (.) genau.  
008 GUET.

Zunächst sind keine Anzeichen dafür ersichtlich, dass Asmina Alans Ausführungen mitverfolgt. Als Alan das falsche Partizip ‘geRENNT’ bildet, wendet Asmina ihren Blick zur Lehrerin. Dieser Fokussierungswechsel könnte Ausdruck von Asminas Wahrnehmung der falschen Form sein. Es scheint, als hätte sie die laufende Interaktion mit niedrigem Bewusstseinsgrad verfolgt, bis die falsche Form einen Konflikt erzeugt und ihr Interesse geweckt hat und sie nun die Reaktion der Lehrerin zur Kenntnis nehmen möchte. Als die Lehrerin das Partizip ablehnt und damit eine Reparatur initiiert, schnellt Asminas Arm in die Höhe, sie erhebt sich leicht von ihrem Stuhl und öffnet den Mund. Auch Alan reagiert unmittelbar, seine Reaktion erfolgt einen Schlag später als Asminas. Es gelingt ihm, das Partizip selbst zu korrigieren, worauf Asmina ihren Arm wieder senkt. Ihre Beteiligung tangiert die laufende Interaktion nicht erkennbar. Weder die Lehrerin noch Alan schenken ihr augenscheinlich Beachtung. Selda, die dritte Schülerin der DaZ-Gruppe, spielt während der ganzen Sequenz mit ihren Haaren und lässt nicht erkennen, ob sie die Reparatur in irgendeiner Weise zur Kenntnis genommen hat.

Insgesamt liess sich in den gesammelten Reparatursequenzen in 18 Fällen beobachten, dass Schüler:innen bereits vor der Reparaturinitiierung der Lehrperson auf das Auftreten eines sprachformalen Fehlers in einem Peerbeitrag reagierten<sup>40</sup>. In der Hälfte dieser Fälle wurde diesen Peer-Reaktionen von der Lehrperson als Inhaberin der Agency offiziell der Status einer Reparaturinitiierung zugestanden. In den restlichen Fällen lässt sich nicht erkennen, ob die Lehrperson die Reaktion wahrgenommen hat. Ihre Aufmerksamkeit bleibt auf das interagierende Kind ausgerichtet, jeweils einen Schlag verzögert initiiert auch sie eine Reparatur. Die Reparaturinitiierungen der Peers bleiben damit inoffiziell und führen zu keiner ersichtlichen direkten Folgehandlung.

Es liess sich ein weiterer Hinweis dafür beobachten, dass die Schüler:innen in mündlichen Interaktionen ihre Aufmerksamkeit immer wieder auch auf die sprachliche Form ausrichten. In vier Fällen (je zweimal in einer 2. und in einer 3. Klasse) reagierten Schüler:innen nämlich auf einen sprachformalen Fehler ihrer Lehrerin. In allen vier Fällen übernahm die Lehrerin die angebotene Korrektur.

Auch wenn Schüler:innen fremde Reparaturprozesse selbstgesteuert mitverfolgen und selbst-initiiert Beiträge einbringen, zeigen die Daten, dass die Agency klar bei der Lehrperson liegt.

<sup>39</sup> ein im Wald angelegter Sport-Parcours

<sup>40</sup> Dabei ist zu berücksichtigen, dass unter Umständen aufgrund der Kameraperspektive nicht alle nonverbalen Reaktionen erkennbar waren.

Sie entscheidet, welche Peerbeiträge in den offiziellen Interaktionsraum zugelassen werden. Diese Entscheidungshoheit akzentuiert sich in der Einladung an die gesamte Gruppe, sich am Reparaturprozess zu beteiligen, ohne dass die Schüler:innen zuvor den Wunsch zur Partizipation signalisiert haben. Darauf wird als Nächstes eingegangen.

### Durch die Lehrperson initiierte Peerbeteiligungen

Grundsätzlich wird auch in von Lehrpersonen initiierten Peerbeteiligungen das Prinzip berücksichtigt, dass das interagierende Kind Vorrecht auf den ersten Korrekturversuch hat. Erst wenn dieser misslingt, wird der Interaktionsraum für alle geöffnet. Die Einladung zur Beteiligung kann nonverbal durch subtiles Ausrichten des Blicks und des Körpers zur Gruppe hin oder aber verbal durch explizites Nachfragen geschehen: ‘kann jemand HELfen?’ ‘wer KANN helfen?’. Autorisierte Peerkorrekturen werden jeweils von der Lehrperson ratifiziert und mehrheitlich vom Kind, das den Fehler gemacht hat, wiederholt. Damit fungiert die Lehrperson als Vermittlerin zwischen dem interagierenden Kind und den partizipierenden Peers, wie ein Beispiel aus der 2. Klasse Näf dokumentieren soll.

#### Bsp. 5: JN2\_C9 zu Hause gegangen

Verkamal berichtet von seinem Wochenende. Während Verkamals Beitrag (Z01) und des Folgebeitrags der Lehrerin (Z02) steht Lek auf und holt für Eliot ein Taschentuch.

```
001 VE: und dann (.) habe ich mit dem tram zu HAUse gegangen;
002 LP: ((nickt)) mit dem TRAM- (-- )
003 es <<Bogen nach re> heisst nicht ZU hause sondern? (-)> (2)
```

Eliot schnäuzt sich laut, die Lehrerin wartet, bis er fertig ist. Zeitgleich zieht Verkamal die Schultern kurz hoch und verlagert seine Position auf dem Stuhl.

```
004 LP: du bist nicht <<Bogen nach re mit Finger> ZU hause> gegangen,
005 sondern wie HEISST das richtige wort?
006 [wer kann HELfen?]
007 EL: [((schnäuzt sich laut))]
008 LE: (-) <<sich zu LP neigend> HM?>
009 LP: es heisst nicht <<Bogen nach re mit Finger> ZU hause> sondern?
010 NA: MEIN hause;
011 LP: <<Hand schüttelnd> ja: [mein HAUS->]
012 LE: [(<<aufstreckend> A:h ah ah-)]
LP erteilt Lek mit Hand das Rederecht.
013 LE: AM:- (3.1)
014 <<zu VE> SAge nochmal was hast du gesagt?>
015 VE: ((wendet Kopf leicht zu Le)) (1.8) dann habe ich im tram zu HAUse
gegangen.
016 LE: und ich <<zu LP> bin <<jedes Wort betonend> (-) IM (.)> TRAM (-)
017 <<zu VE> [nach HAUse geGANgen;>> ]
018 LP: [((nickt, bestätigt mit Finger))]
019 JAwohl super (-) gut lek ja;
020 <<schaut lächelnd zu VE> (2.9)>
021 gut verBESSert ja.
022 VE: im tram nach HAUse gegangen-
023 und (.) am sehn uhr geSCHLAFen.
```

Verkamal verwendet in seinem Bericht neben dem falschen Hilfsverb die falsche Konstruktion ‘ZU hause> gegangen’. Die Lehrerin fokussiert auf die falsche Präposition und initiiert eine Reparatur. Als Verkamal darauf keine Reaktion zeigt, wiederholt die Lehrerin ihre Reparaturinitiierung und adressiert dann die ganze Gruppe und fordert sie zur Unterstützung auf. Ihre Aufforderung wird von Eliots lautem Schnäuzen überlagert. Lek scheint die Lehrerin nicht gut verstanden zu haben und bittet in Z08 um Klärung. Die Lehrerin

wiederholt darauf ihre Initiierung erneut: ‘es heisst nicht <<Bogen nach re mit Finger> ZU hause> sondern?’. Naila bringt einen Korrekturvorschlag ein, aus dem ersichtlich wird, dass sie die Problematik der fokussierten Wortverbindung nicht wirklich erfasst hat. Zwar hat sie gemäss den Hinweisen der Lehrerin in Z04-05 die beanstandete Präposition «zu» durch ein anderes Wort ersetzt, sie formt jedoch das Adverb zu einem Nomen mit Possessivpronomen um (‘MEIN hause;’). Zwischenzeitlich scheint Lek die Trouble Source durchschaut zu haben und meldet seine Erkenntnis lautstark an. Die Lehrerin erteilt ihm das Rederecht. Lek setzt zur Reformulierung der Aussage an, bricht aber gleich wieder ab und scheint nachzudenken. Dann dreht er sich zu Verkamal, der neben ihm sitzt, und fordert ihn auf, seine Aussage zu wiederholen. Verkamal wendet seinen Kopf Lek leicht zu, zögert kurz und wiederholt dann seine Aussage unter Beibehaltung des falschen Hilfsverbs und der falschen Präposition. Nun gelingt es Lek, die Aussage korrekt zu reformulieren. Dabei artikuliert er jedes Wort deutlich und mit Kopf und Hand betonend. Als er zur Stelle der korrigierten Präposition kommt, wendet er sich Verkamal ganz zu. Die Lehrerin evaluiert Leks Korrekturbeitrag äusserst positiv und blickt dann wieder zu Verkamal, den sie freundlich anlächelt. Sie signalisiert ihm damit, dass er wieder das Rederecht hat. Verkamal wiederholt Leks Korrektur und führt seinen Wochenendbericht im direkten Anschluss weiter.

Fünf Minuten später tritt der gleiche Fehler nochmals auf. Diesmal ist es Pablo, der die falsche Konstruktion «zu Hause gegangen» verwendet. Erneut lädt die Lehrerin die ganze Gruppe in den Interaktionsraum ein: ‘wer weiss noch; es heisst nicht ZU hause sondern,’. Durch diese Referenz auf die vorangegangene Reparatursequenz unterstützt sie die Schüler:innen dabei, das zuvor verhandelte Sprachwissen abzurufen. Ausserdem signalisiert sie damit die Erwartung, dass einige Schüler:innen aus der vorangegangenen Reparatur gelernt haben und nun über das gefragte Sprachwissen verfügen. Lek, Naila und Verkamal melden sich. Die Lehrerin gibt jedoch zuerst Pablo, dem Produzenten der Trouble Source, die Gelegenheit zur Selbstkorrektur: ‘lasst erst mal PAblo;>’. Pablo gelingt die Selbstkorrektur jedoch nicht. Nun wendet sich die Lehrerin wieder den Peers zu, die immer noch die Hand hochhalten. Sie erteilt Verkamal das Rederecht und dieser kann die Konstruktion, die ihm selbst vor wenigen Minuten noch Mühe bereitet hat, korrekt zur Verfügung stellen.

In den 3. Klassen Maler und Möller lässt sich in einigen Fällen eine Abweichung vom Prinzip beobachten, dass der erste Korrekturversuch jeweils dem interagierenden Kind zusteht. Der Unterricht in diesen zwei DaZ-Gruppen gestaltet sich ausgesprochen interaktiv. Während die DaZ-Gruppe Maler nur aus drei Schülern besteht, umfasst die DaZ-Gruppe Möller elf Schüler:innen. Beide Lehrpersonen organisieren die Interaktionen ausgehend von einer Fragestellung oder einem Sprechimpuls in der Regel so, dass der Interaktionsraum von Beginn an für alle offen steht. Dies führt meist zu kollaborativen Beiträgen, an denen sich mehrere Schüler:innen beteiligen. Ein Kind beginnt, andere ergänzen. Entsprechend gestalten sich auch Reparatursequenzen interaktiv, und die dialogische Struktur wird immer wieder zu einer multilogischen erweitert. Beide Lehrpersonen adressieren wiederholt bereits die Initiierung der Reparatur an die ganze Gruppe. Die sofortige Öffnung des Interaktionsraums beschleunigt die sichtbare Peerbeteiligung. Die Schüler:innen müssen nicht erst einen übernahmereklevanten Moment (nonverbale oder verbale Einladung der Lehrperson, Zögern des interagierenden Kindes) abwarten. Wie die Reparatur als Sprachaufgabe für die ganze Gruppe organisiert



wird und wie fließend die Aufmerksamkeit der Lehrerin zwischen den verschiedenen Beteiligten oszilliert, soll ein Beispiel aus der 3. Klasse Möller verdeutlichen.

#### Bsp. 6: AM2\_C23 Aufrufe

Die Gruppe sitzt in einem Halbkreis, rechts der Lehrerin sitzen drei Kinder, links sieben. Es wird über den Lesetest vom Vortag gesprochen, für den Kenntnisse verschiedener Symbole vorausgesetzt wurden.

```

001 LP: <<etwas auf einem Blatt zeigend> welche reihe ist DAS tekin?>
002 KA: <<zu TE, p> AUFrufe;>
003 TE: mit den (-) AUFrufe-
004 MA: <<p> AUFrufe?>
005 LP: NICHT [aufrufe, ]
006 TE: [ah NEIN nein;]
007 MA: [<<p> AUSrufe\> ]
008 LP: [((wendet sich nach rechts))]
      <<nach rechts gewandt> WIE [heissen die?>]
009 TE: [AUSrufe- ]
Monica, Sadia, Arif und Antonia strecken auf.
010 LP: <<zu Arif> JA?>
011 AR: AUSrufe[zeichen; ]
012 LP: [((wendet sich zu TE))] <<lent> AUSruf\>
013 KA: AUS[rufe-; ]
014 LP: [<<lent> AUSrufe]zeichen;>
015 LP: sagt mal ALle-
016 Alle: <<Sprechgesang> AUSrufezeichen;>

```

Tekin bezeichnet in Z03 Ausrufezeichen fälschlicherweise als ‘AUFrufe’zeichen. Diese falsche Bezeichnung hat ihm sein Sitznachbar zuvor eingeflüstert. Mayel, die neben Tekin sitzt, initiiert leise eine Reparatur, indem sie die falsche Wortbildung mit steigender Intonation wiederholt. Die Lehrerin zeigt auf Mayels Initiierung keine sichtbare Reaktion und initiiert ihrerseits mit einem multifunktionalen Move (‘NICHT aufrufe,’) eine Reparatur. Ob Tekins Negierung in Z06 eine Reaktion auf den Turn der Lehrerin oder auf Mayels oder auf beide ist, lässt sich nicht ausmachen. Während Mayel die korrekte Form leise nennt, wendet sich die Lehrerin, die Tekin und Mayel gegenüber sitzt, in Z08 den Kindern zu ihrer rechten Seite zu und erkundigt sich bei ihnen nach der korrekten Form. Damit überlappend bringt nun Tekin selbst die korrekte Form ein. Dies scheint die Lehrerin jedoch nicht wahrzunehmen. Auf die Nachfrage der Lehrerin melden sich vier Schüler:innen, eine zu ihrer linken, drei zu ihrer rechten Seite. Die Lehrerin erteilt Arif das Rederecht und dieser nennt den gesuchten Begriff (‘AUSrufezeichen;’). Kaum hat er den Wortanfang ausgesprochen, wendet sich die Lehrerin von ihm ab und Tekin zu und spricht ihm die korrekte Form langsam und deutlich vor. In der Mitte des Wortes bricht sie ab, vermutlich, weil Karim die korrekte Form auch nennt. Sie fängt nochmals von Neuem an, spricht das ganze Wort deutlich vor und fordert dann die ganze Gruppe zur gemeinsamen Wiederholung auf. Dem kommen – soweit sichtbar – alle Schüler:innen umgehend nach, auch diejenigen, welche die gesuchte Form bereits zuvor korrekt genannt haben. Die Gruppe startet einen leicht melodiösen Sprechgesang, der den Eindruck eines eingespielten Rituals erzeugt. Durch die abschliessende Repetition als gemeinsames Chorsprechen wird die komplexe Wortbildung in den Aufmerksamkeitsfokus der ganzen Gruppe gestellt und als für alle relevanten Lerngegenstand dargestellt.

### 10.3.3 Diskussion der Ergebnisse

Werden im DaZ-Unterricht Reparaturen mit Prompts initiiert, sind Peerbeteiligungen regelmässiger Bestandteil. Formverhandlungen nach einem Prompt bieten günstige Rahmenbedingungen für eine Partizipation und animieren nicht nur die Schüler:innen, die den Fehler gemacht haben, sondern auch zuhörende Peers, sich in die Suche nach alternativen Formen einzuklinken. Dadurch wird das kognitive Anregungspotenzial von Prompts zusätzlich erweitert.

Mehrheitlich schalten sich die Schüler:innen ohne Aufforderung der Lehrperson in fremde Reparaturprozesse ein. Diese Beobachtung deckt sich mit Ohtas (2001) Befund, dass Peers regelmässig an Mitlernende gerichtetes korrekatives Feedback leise für sich wiederholen (vgl. 3.3.7). Selbstinitiierte Peerbeteiligungen belegen, dass Schüler:innen selbstgesteuert fremde Reparaturen mitverfolgen. In vielen Fällen laufen die kognitiven Aktivitäten wohl mit niedriger Intensität ab und manifestieren sich in der Regel erst, wenn der Gesprächsverlauf durch etwas Besonderes (z.B. eine Trouble Source, eine Reparaturinitiiierung, eine Stockung im Reparaturprozess) unterbrochen wird. Selbstinitiierte Peer-Reaktionen auf sprachformale Fehler werden als Indikator für eine kognitive Aktivierung betrachtet. Lassen sich keine Anzeichen dafür beobachten, kann daraus jedoch nicht zwingend auf fehlende kognitive Beteiligung geschlossen werden. Havranek (2002) und Muranoi (2000) berichten von signifikanten Lerneffekten dank korrektivem Feedback für die bloss mithörenden Peers (vgl. 3.3.7). Aufgrund dieser Befunde sind die vorliegenden Beobachtungen als äusserst positiv einzuschätzen.

Daneben finden von Lehrpersonen initiierte Peerbeteiligungen statt, was dem von Kasper als *«delegated repair»* (1985, 207) beschriebenen Phänomen entspricht (vgl. 5.2). Den Lernenden wird damit eine Rolle zugestanden, die normalerweise der Lehrperson vorbehalten ist. Die Lehrperson signalisiert damit, dass sie den Lernenden Fremdkorrekturen zutraut und ihre zweitsprachlichen Kompetenzen anerkennt. Die Agency bleibt jedoch klar bei der Lehrperson. Sie entscheidet, welche Peerbeiträge in den offiziellen Interaktionsraum zugelassen werden, und sie ratifiziert korrekte Peerbeiträge, was gemäss Kasper (1985) ihre Rolle als regulierende Autorität widerspiegelt. Damit decken sich die vorliegenden Befunde mit Kaspers' (1985) Beobachtung hinsichtlich der Organisation von Peerreparaturen im gymnasialen Unterricht. Auch die Tatsache, dass unautorisierten (selbstinitiierten) Peerbeiträgen von den im Reparaturprozess interagierenden Schülerinnen und Schülern in vielen Fällen keine Beachtung geschenkt wird, weist darauf hin, dass sie die Autorität der Lehrperson grundsätzlich höher gewichten.

Durch die Einladung aller Schüler:innen zur Partizipation werden Reparaturen als für die gesamte Lerngruppe relevant markiert. Es entsteht Raum für kollaborative Beiträge. Reparaturen werden dadurch weniger als Problembereiche eines einzelnen Kindes gerahmt, sondern vielmehr als Mini-Sprachaufgaben, zu deren Bewältigung die ganze Gruppe als eine Art Sprachdetektive herausgefordert wird. Die Daten zeigen, dass dies bereits im DaZ-Anfangsunterricht bei 8- bis 9-jährigen Schülerinnen und Schülern gelingen kann. Dass bereits DaZ-Anfänger:innen eine tutorierende Rolle übernehmen können, zeigt das Beispiel 3 aus der 2. Klasse Näf, in dem ein DaZ-Schüler seiner Mitschülerin keine direkte Korrektur, sondern eine didaktisierte Hilfestellung in Form eines verbalen und nonverbalen informierenden Moves anbietet.

Sowohl die Lehrpersonen als auch die Schüler:innen orientieren sich grundsätzlich am Prinzip, dass nach der Reparaturinitiierung das Vorrecht auf den ersten Korrekturversuch der Produzentin bzw. dem Produzenten der Trouble Source zusteht. In zwei DaZ-Gruppen wird von diesem Prinzip abgewichen und der Interaktionsraum oft von Beginn weg für die ganze Gruppe geöffnet. In diesen DaZ-Gruppen scheinen sich Reparaturen als potenziell kollaborative Tätigkeiten etabliert zu haben. Die Unterrichtseinblicke zeigen damit exemplarisch, wie die Umsetzung von FoF das Lernen möglichst vieler anregen kann.

Die Unterrichtsbeispiele dokumentieren, wie sich die Schüler:innen in Reparaturprozessen gegenseitig helfen. Die Beteiligungen erscheinen teilweise freundschaftlich kompetitiv, aber nie blossstellend oder überheblich. Manchmal wird gelacht, aber nie ausgelacht. Die funktionierende Kollaboration zeugt von praktizierter positiver Fehlerkultur. Dazu gehört auch, dass die Schüler:innen ihre Lehrpersonen korrigieren dürfen und diese das korrektive Feedback offenkundig annimmt.

#### **10.3.4 Implikationen für den L2-Unterricht**

Das Prinzip, den ersten Korrekturversuch jeweils der Produzentin bzw. dem Produzenten der Trouble Source zu überlassen, scheint ein allgemein akzeptiertes Vorgehen darzustellen. Fühlen sich einzelne Schüler:innen durch Peerkorrekturen bedrängt, gilt es die Regeln anzupassen. Lehrpersonen sind folglich gehalten, das soziale Lernklima stets im Blick zu halten und mit den Schülerinnen und Schülern diesbezüglich im Gespräch zu bleiben.

Trouble Sources in den Äusserungen der Schüler:innen stellen grundsätzlich ein Potenzial für gemeinsame Formfokussierungsepisoden für die ganze Gruppe dar. Reparaturpraktiken, die überwiegend auf Fremdkorrekturen setzen, schränken die Nutzung dieses Potenzials jedoch erheblich ein. Werden neben der Produzentin bzw. dem Produzenten der Trouble Source weitere Schüler:innen im Verlauf eines Reparaturprozesses kognitiv aktiviert, vervielfacht sich die mögliche Wirkung korrektiven Feedbacks. Damit resultiert aus den Befunden ein weiteres Postulat für den Einsatz von Prompts im DaZ-Unterricht.

## 10.4 Ergebnisse Forschungsfrage 4

Forschungsfrage 4 lautet: «*Wie integrieren sich die Reparaturen in den Gesprächsverlauf?*»

In diesem Kapitel wird dargestellt, wie Reparaturen sprachlicher Formen in die Entwicklung des Inhalts oder mit anderen Worten in den Gesprächsverlauf integriert werden. Dabei interessiert im Besonderen, ob sich Anzeichen dafür finden, dass die inhaltliche Erarbeitung durch die Reparaturen gestört wird. Die im Folgenden präsentierten Ergebnisse basieren auf der Konversationsanalyse. Zunächst wird darauf eingegangen, wie sich der Wechsel zwischen der Inhalts- zur Formfokussierung gestaltet. Dem schließt sich die Darstellung der Integration unmittelbar gelingender sowie nicht unmittelbar gelingender Reparaturen an. Es folgen Ausführungen zum zeitlichen Aufwand verschiedener Reparaturtechniken sowie zur flexiblen Anpassung der Reparaturstrategie. Die Diskussion der Ergebnisse schließt das Kapitel ab.

### 10.4.1 Konversationsanalytische Darstellung der Ergebnisse

#### Wechsel zwischen Inhalts- und Formfokussierung

Initiiert eine Lehrperson im Verlauf eines Gesprächs eine Reparatur, wird die Aufmerksamkeit der Schüler:innen vom Inhalt weg auf die sprachliche Form gelenkt. Nach Abschluss der Reparatur richten alle Beteiligten ihre Aufmerksamkeit erneut auf die Inhaltsebene. Es gilt, den Gesprächsstrang dort wieder aufzugreifen und weiterzuführen, wo er durch die Reparatur kurzzeitig unterbrochen wurde.

Während integrierte Recasts in die laufende Gesprächshandlung eingebettet werden, unterbrechen exponierte Korrekturen (isolierte Recasts, explizite Korrekturen, Prompts) die laufende Gesprächshandlung. Die Unterbrechung akzentuiert sich in turnunterbrechenden Reparaturinitiiierungen, das heisst in Initiierungen, die mitten im Satz einer Schülerin oder eines Schülers eingebracht werden. Die Schüler:innen werden dadurch herausgefordert, die Entwicklung des inhaltlichen Austauschs *in medias res* zugunsten einer Formfokussierung kurz zurückzustellen und nach erfolgter Reparatur wieder aufzugreifen. Die Daten zeigen, dass es den Lernenden ohne ersichtliche Probleme gelingt, einen unterbrochenen Satz nach Abschluss der Reparatur weiterzuführen (vgl. Bsp. 1 und 2).

Erfolgte die Reparaturinitiiierung am Ende eines Beitrags, lassen sich nach Abschluss der Reparatur grundsätzlich drei Möglichkeiten für die Weiterführung beobachten. Entweder führen die Schüler:innen das Gesprächsthema mit einem weiteren Beitrag fort, ein Peer fügt (ohne offizielle Erteilung des Rederechts) einen Kommentar oder einen thematisch passenden Beitrag an ('mein VAtter und ich machen das auch') oder aber die Lehrperson übernimmt das Rederecht. In vielen Fällen lenkt die Lehrperson den Fokus zurück auf die Inhaltsebene, indem sie eine inhaltliche Rückfrage an das mit ihr interagierende Kind richtet ('Was HABT ihr denn gespielt?'; 'welches ist denn dein LIEBlingshund?'; 'du hast also versucht alena zu HELfen?'). In anderen Fällen ergänzt sie einen eigenen Beitrag oder Kommentar zum Gesprächsthema ('ich WOHe ganz in der nähe von einem coop'; 'ja ich WEISS | bei alena standen immer ganz viele KINder.').

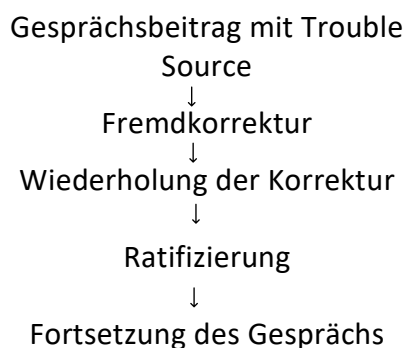
Erfolgt eine Reparatur am Ende einer Interaktionssequenz (d.h. eines in sich geschlossenen Themas), leitet die Lehrperson nach Abschluss der Reparatur eine neue Interaktionssequenz ein, indem sie einem anderen Kind das Rederecht erteilt ('so naila | was hast DU am samstag und am sonntag gemacht?'; 'THomas | machst DU weiter?';

‘wir müssen WEIter machen’; ‘ALIM ist dran;’) oder sie leitet zu einer neuen Unterrichtsphase über (‘je:tzzt machen wir etwas ANderes.’; ‘so aber eure ZIMmer werden wir uns noch genauer anschauen.’).

### Unmittelbar gelingende Reparaturen

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Wiederaufnahme der inhaltlichen Bearbeitung schwieriger wird, je länger der Unterbruch dauert und je stärker er die Aufmerksamkeit der Schüler:innen beansprucht. Unmittelbar gelingende Reparaturen unterbrechen den Gesprächsfluss nur minim. Wenn die Wiederholung der angebotenen Korrektur nach der Initiierung mit einer Fremdkorrektur bzw. die Selbstkorrektur nach der Initiierung mit einem Prompt im direkten Folgeturn gelingt, ergeben sich Interaktionsmuster, die grundsätzlich gleich viele Turns umfassen (vgl. Abb. 8).

#### Initiierung mit Fremdkorrektur



#### Initiierung mit Prompt

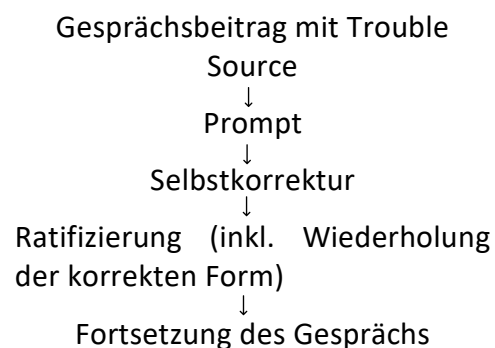


Abb. 8: Interaktionsmuster nach Fremdkorrekturen und Prompts

Abweichungen von diesen Interaktionsmustern können sich ergeben, wenn die Ratifizierung vollständig überlappend mit der Gesprächsfortsetzung seitens der Lernenden eingebracht wird oder ausbleibt. In solchen Fällen verkürzen sich die Interaktionsmuster jeweils um einen Turn. In den vorliegenden Daten lässt sich eine solche Überlappung bzw. Verkürzung in fast der Hälfte (45%) aller unmittelbar gelungenen Reparaturen mit isolierten Recasts und in fast einem Drittel (27%) aller unmittelbar gelungenen Reparaturen mit Prompts beobachten. Unmittelbar gelingende Reparaturen nehmen folglich in der Regel nur wenige Sekunden in Anspruch, der Gesprächsverlauf wird gemessen am zeitlichen Aufwand lediglich kurz unterbrochen. Die folgenden zwei Beispiele bilden verkürzte Interaktionsmuster von Reparatursequenzen ab. Beispiel 1 aus der 2. Klasse Amsler dokumentiert eine Reparaturinitiierung mit einer Fremdkorrektur (isolierter Recast), Beispiel 2 aus der 3. Klasse Möller dokumentiert eine Initiierung mit einem Prompt.

#### Initiierung mit Fremdkorrektur

##### Bsp. 1: VA12\_C4 mänglichmal

Die Kinder beschreiben ihr Zimmer zu Hause. Belkis erzählt von ihrem Etagenbett.

001 LP: schläfst du OBen oder UNten?  
 002 BE: OBen;  
 003 LP: OBen?  
 004 aber wenn du WILLST dann könntest du auch mal UNten schlafen,  
 005 BE: ich (.) mänglichmal hab ich auch UNten geschlafen [aber- ]  
 006 LP: [MANCHmal- ]  
 007 BE: manchmal [hab ich auch UNten] geschlafen aber-

008 LP: [ ((nickt)) ]  
 009 BE: dann hab ich immer HUSTen gehabt;  
 010 LP: (--) WAS hattest du?  
 011 BE: HUSTen;  
 012 LP: Ou↑,  
 013 BE: <<lächelnd> JA;>

Belkis verwendet die mundartliche Form ‘mängmal’. Die Korrektur der Lehrerin erfolgt leicht verzögert und überlappend mit Belkis’ Weiterführung. Belkis bricht darauf ihre angefangene Äusserung ab, reformuliert sie unter Einbezug des korrekten Temporaladverbs und setzt ihre Erzählung fort. Die Ratifizierung der Lehrerin erfolgt nonverbal überlappend mit Belkis’ Reformulierung. Die Reparatursequenz dauert von Beginn der Korrektur (Z06) bis Ende der Reformulierung (Ende Z07) 3,1 Sekunden. Abgesehen von dieser Unterbrechung hat die Korrektur Belkis’ Erzählvorhaben nicht erkennbar behindert.

### *Initiierung mit Prompt*

#### Bsp. 2: AM2\_C4b paarmal

Edon versucht, die Bedeutung des Worts «hinzufügen» zu erklären.

001 ED: zum beispiel beim FERNseh sagt es paarmal\  
 002 steht [hinZU-]  
 003 LP: [NICHT paarmal-]  
 004 ED: MANCHmal-  
 005 steht dort hinZUfügen.  
 006 LP: ja und was beDEUtet dann wenn <<ikon. Geste> jetzt beim fernseh  
 hinzufügen steht?>

Edon verwendet die mundartliche Form ‘paarmal’. Nur einen Schlag verzögert erfolgt die Aufforderung zur Selbstkorrektur, welcher Edon unmittelbar nachkommt. Ohne eine Ratifizierung der Lehrerin abzuwarten, fährt er mit seiner Erklärung fort. Die Reaktion der Lehrerin in Z06 bezieht sich nicht auf die gelungene Selbstkorrektur der sprachlichen Form, sondern fokussiert bereits wieder auf den inhaltlichen Gehalt von Edons Erklärung. Die Reparatursequenz dauert von der Initiierung in Z03 bis nach der gelungenen Selbstkorrektur und der Reformulierung der Äusserung in Z05 4,4 Sekunden.

In beiden dargestellten Reparatursequenzen haben die Schüler:innen die Ratifizierung der Lehrperson nicht abgewartet, sondern sich nach erfolgter Formfokussierung autonom der Weiterführung der kommunikativen Aufgabe und damit der Inhaltsebene zugewendet.

### **Nicht unmittelbar gelingende Reparaturen**

Aufgrund der bisherigen Ausführungen lässt sich festhalten, dass Prompts nicht a priori zu längeren Gesprächsunterbrüchen führen als Fremdkorrekturen. Wenn die Reparatur nicht unmittelbar gelingt, streut die Länge der Reparatursequenzen jedoch stark. Das Ausbleiben der Wiederholung einer Korrektur bzw. einer korrekten Selbstkorrektur verlangt weitere Massnahmen seitens der Lehrperson. Bei Fremdkorrekturen fordert die Lehrperson die Schüler:innen in vielen Fällen explizit zu einer Wiederholung auf, die dann in der Regel im Folgeturn eintritt. Bei einer nicht gelungenen oder nur teilweise gelungenen Selbstkorrektur erfolgen weitere unterstützende Moves der Lehrperson und günstigstenfalls im Folgeturn die Selbstkorrektur. Die Daten zeigen, dass den Lernenden auch nach längeren Unterbrüchen die Anknüpfung an ihre Äusserung vor der Reparaturinitiierung gelingt. Im folgenden Beispiel aus der 3. Klasse Möller kann beobachtet werden, wie der unterbrochene Gesprächsbeitrag nach Abschluss einer aufwendigeren Reparatur vom Schüler ohne ersichtliche Mühe weitergeführt wird.

### Bsp. 3: AM2\_C4c wenn hast du

In der DaZ-Gruppe wird weiter über die Bedeutung des Wortes «hinzufügen» diskutiert. Hamid versucht, ein Beispiel für die damit verbundene Handlung zu geben.

```
001  HA:  (da: wenn die\ ) dann wann dort irgendwas verGESsen==
002      [=KANNST-      ]
003  LP:  [<<ZF hebend> PASS auf- ]
004      FANG nochmal an->
005  HA:  wenn hast du irgendwas [verGESsen-]
006  LP:                                     [HMhm-]
007      (1.2)
008      WENN du-
009  HA:  wenn du was verGESsen [hast;      ]
010  LP:                                     [((nickt))]
011  HA:  so in ein BRIEF oder so;
012      KANN:ST du (.) <<Pantomime> es einfach wieder (..)>
          in\ drinnen schreiben;
013      das ist so [hinZUfügen.]
014  LP:                                     [oKAY;]
```

Hamid spricht sehr schnell und seine Ausführungen sind nicht gut verständlich, die verwendete Syntax ist verworren und lückenhaft. Die Lehrerin unterbricht seine Ausführungen in Z03 mit einem signalisierenden Move und elizitiert überlappend mit seinem Turn eine Reparatur. Als Hamid die Reparatur nicht gelingt, unterbricht sie ihn in Z06 erneut. Hamid zögert, worauf ihm die Lehrerin einen Satzanfang anbietet und dessen Weiterführung durch schwebende Intonation elizitiert. Mit dieser Unterstützung gelingt Hamid die Selbstkorrektur, und er setzt seine Ausführungen in unmittelbarer Folge fort und schliesst sie ab. Auf den neu aufgetretenen Fehler (fehlende Dativmarkierung) in Z11 geht die Lehrerin nicht mehr ein. Die Reparatursequenz dauert von der ersten Initiierung (Z03) bis nach der gelungenen Selbstkorrektur (Z09) 8,4 Sekunden. Die Reparaturinitiierung erfolgte mitten im Satz. Hamid wird durch die Aufgabe, seine syntaktisch fehlerhafte Aussage zu bereinigen, sichtlich gefordert. Er muss seine Aufmerksamkeit von der Inhaltsebene weg auf die Formebene verschieben. Trotzdem gelingt ihm nach Abschluss der Reparatur die Weiterführung seines unterbrochenen Beitrags ohne Zögern. Der Fokuswechsel hat seinen inhaltlichen Plan nicht erkennbar beeinträchtigt.

Unter den 473 Reparatursequenzen finden sich einige wenige, die sich über bis zu 20 Turns erstrecken. In diesen Reparatursequenzen versuchen die Lehrpersonen beharrlich, die Schüler:innen bei der Selbstkorrektur einer längeren Äusserung zu unterstützen. Da die Lernenden im Verlauf des Reparaturprozesses jeweils weitere Fehler machen, initiieren die Lehrpersonen in dichter Abfolge Reparaturen und bieten kleinschrittig zahlreiche unterstützende Moves an. Es lässt sich beobachten, dass sich oftmals weitere Peers in länger dauernde Formverhandlungen einklinken und leise oder mit normaler Lautstärke Lösungsvorschläge einbringen. Ausgedehnte Reparatursequenzen können bis zu 45 Sekunden dauern und verlangsamen den Gesprächsfluss damit erheblich.

Dass lange Formverhandlungen anstrengend sein können, zeigt die Reaktion einer Schülerin in der 2. Klasse Hess. Im Rahmen einer Bildbeschreibung zu einem Hörtext verwendet sie wiederholt die schweizerdeutsche Konstruktion «tun + Verb». Sie startet mit der folgenden Aussage: ‘zwei KNAbe mach (.) tuhen das TUCH auf den boden legen’. Die darauffolgende Reparatur dieses Satzes erstreckt sich über 19 Turns, zwei Peers beteiligen sich daran. Nach Abschluss der Reparatur fährt die Schülerin mit ihren Ausführungen wie folgt weiter: ‘un:d sie tuhen da drauf SITzen’. Erneut initiiert die Lehrerin eine Reparatur, deren Bearbeitung erstreckt sich über weitere 14 Turns. Als die

korrekte Formulierung schliesslich gelungen ist, stösst die Schülerin einen Erschöpfungslaut aus: ‘↑HUhh°’, wie er nach einem anstrengenden Kraftakt erfolgen könnte. Ihre Mimik macht dabei jedoch einen zufriedenen Eindruck. Im Interview am Folgetag soll die Schülerin nach Sichtung dieser zwei Reparatursequenzen einschätzen, wie sie sich in der gesichteten Situation gefühlt hat. Sie sagt aus, dass sie sich gut gefühlt habe und bringt als Begründung ein, dass die Arbeit mit dem Lehrmittel «Hoppla» Spass mache (aus diesem Lehrmittel stammen die im Unterricht eingesetzten Materialien). Die Einschätzung und ihre Begründung legen nahe, dass die herausfordernde Reparatur bei der Schülerin keine negativen Emotionen generierte.

### **Zeitlicher Aufwand der verschiedenen Reparaturtechniken**

Weiter soll ein Blick auf den Zeitaufwand der verschiedenen Reparaturtechniken geworfen werden. Vorauszuschicken ist jedoch, dass die investierte Zeit per se nichts zur Lernwirksamkeit einer Reparaturinitiierung aussagt. Möglicherweise verfügen ausgedehntere Reparaturen sogar über ein höheres Potenzial, Lernprozesse anzustossen. Im Hinblick auf eine Störung des Gesprächsverlaufs interessiert jedoch der zeitliche Aspekt einer Gesprächsunterbrechung.

Die verschiedenen Reparaturtechniken tangieren den Gesprächsverlauf unterschiedlich stark. Während auf Seiten der Fremdkorrekturen isolierte Recasts in der Regel kurz ausfallen, bestehen explizite Korrekturen oft aus mehreren Turn-konstituierenden Einheiten und nehmen dadurch mehr Zeit in Anspruch. Wie in der Ergebnisdarstellung zu Forschungsfrage 2 (vgl. 10.2.3.1) dargelegt, signalisiert die Realisierung expliziter Korrekturen die Erwartung einer Wiederholung nicht immer deutlich. Dies macht eine zusätzliche explizite Aufforderung zur Wiederholung erforderlich (‘SAG\_S nochmal’). Damit gestaltet sich das rekurrente Interaktionsmuster expliziter Korrekturen schwerfälliger, und der Gesprächsverlauf wird in der Regel länger unterbrochen als bei isolierten Recasts, die überwiegend ohne explizite Aufforderung von den Lernenden wiederholt werden und sich damit geschmeidiger in den Gesprächsverlauf einbetten.

Dass der geringere Zeitaufwand isolierter Recasts nicht per se positiv zu gewichten ist, macht ein Unterrichtsbeispiel aus der 2. Klasse Hess deutlich, das als Teil der Ergebnisdarstellung zu Forschungsfrage 5 (vgl. 10.5.3.6, Bsp. 2) vorgestellt wird. Dort wird exemplarisch aufgezeigt, dass für das Anstossen eines Lernprozesses eine aufwändigere Explizierung der Trouble Source unter Umständen unterstützend oder sogar erforderlich sein kann. Die Schülerin Selda verwendete im vorgestellten Fall für die Präsentation ihres mitgebrachten Kuscheltiers das Personalpronomen im falschen Genus. Die Lehrerin korrigierte turn-unterbrechend mit einem kurzen isolierten Recast (‘es-‘), der von der Schülerin umgehend übernommen wurde. Diese Reparatur schien jedoch wenig nachhaltig zu sein. Selda machte den gleichen Fehler drei weitere Male hintereinander, und der effiziente Ablauf der Reparatur wiederholte sich jeweils in gleicher Weise. Nach der vierten Korrektur fragte die Lehrerin schliesslich nach, ob Selda wisse, warum sie für die Beschreibung ihres Kuscheltiers «es» verwenden müsse, und als diese verneinte, gab sie eine metasprachliche Erklärung dazu ab. Ob Selda danach das Personalpronomen stellvertretend für ihr Kuscheltier im richtigen Genus verwenden würde, bleibt offen. Im videostimulierten introspektiven Interview am Folgetag kann sie die metasprachlichen Informationen der Lehrerin jedoch wiedergeben.

Dass der zeitliche Aufwand und die Lernwirksamkeit nicht unbedingt kongruieren, zeigt sich mit besonderer Brisanz bei integrierten Recasts. Gerade der Umstand, dass sie den Gesprächsverlauf nicht unterbrechen, vermindert ihre Lernwirksamkeit (vgl. 10.2.3.1).



Die Interaktionsmuster infolge Prompts unterscheiden sich ebenfalls bezüglich ihres zeitlichen Aufwands. Während die Initiierung mittels signalisierenden Moves (‘Achtung’, ‘Hmhm’), multifunktionalen Moves (‘NICHT das zaun’) oder der Elizitierungstechnik «Abbruch vor dem problematischen Element» sehr kurz ausfallen, nehmen informierende Moves (‘das sowohl und auch ist noch nicht am richtigen ORT des Satzes’; ‘oh jetzt bist du aber im SCHWEIZERdeutschen’) oder die Kombination verschiedener Moves in der Regel etwas mehr Zeit in Anspruch. Als besonders effiziente und störungsarme Reparaturtechnik soll auf (gründlich eingeführte) nonverbale Moves verwiesen werden. Nonverbale Moves erfolgen aus dem Off, die Lehrperson hält sich im Hintergrund und lässt ihrem Gegenüber das Rederecht. Gelingt die Selbstkorrektur unmittelbar, wird der Gesprächsfluss dadurch kaum wahrnehmbar unterbrochen.

### Flexible Anpassung der Reparaturstrategie

Die teilnehmenden Lehrpersonen haben in der Regel registriert, wenn Reparaturen zu viel Raum einnehmen. Es lässt sich in den Videos beobachten, dass sie ihre Reparaturstrategien – ob intuitiv oder bewusst, bleibt offen – dem Interaktionsverlauf anpassen und offensichtlich versuchen, eine Balance zwischen der Fokussierung auf die Form und auf den Inhalt aufrechtzuhalten. Dabei lassen sich zwei verschiedene Vorgehensweisen beobachten. Einerseits korrigieren die Lehrpersonen nach längeren Reparatursequenzen weitere Fehler in den Folgeturns nur noch implizit mit integrierten Recasts oder sie gehen gar nicht mehr auf die Fehler ein. Andererseits stellen sie dem interagierenden Kind inhaltliche Rückfragen und geben dem Inhalt damit wieder mehr Gewicht. Das folgende Beispiel aus der 2. Klasse Näf soll eine solche Anpassung der Reparaturstrategie in zwei direkt aufeinander folgenden Reparatursequenzen dokumentieren. Beide Reparatursequenzen werden an anderer Stelle ausführlich diskutiert (vgl. 10.3.2, Bsp. 5 sowie 10.5.3.1, Bsp. 1).

#### Bsp. 4: JN2\_C9 zu Hause gegangen; C9b am zehn Uhr

Verkamal berichtet von seinem Wochenende und verwendet dabei neben dem falschen Hilfsverb die falsche Wortverbindung «zuhaus gehen». Die Lehrerin initiiert eine Reparatur, die sich über zahlreiche Turns erstreckt und an der sich weitere Mitlernende beteiligen.

```
001  VE:    und dann (.) habe ich mit dem tram zu HAUse gegangen;
002  LP:    ((nickt)) mit dem TRAM- (--)
003          es <<Bogen nach rechts> heisst nicht ZU hause sondern? (-)> (2)
```

Eliot schnäuzt sich laut, die Lehrerin wartet, bis er fertig ist. Zeitgleich zieht Verkamal die Schultern kurz hoch und verlagert seine Position auf dem Stuhl.

```
004  LP:    du bist nicht <<Bogen nach re mit Finger> ZU hause> gegangen,
005          sondern wie HEISST das richtige wort?
006          [wer kann HELfen?]
007  EL:    [((schnäuzt sich laut))]
008  LE:    (-) <<sich zu LP neigend> HM?>
009  LP:    es heisst nicht <<Bogen nach re mit Finger> ZU hause> sondern?
010  NA:    MEIN hause;
011  LP:    <<Hand schüttelnd> ja: [mein HAUS->]
012  LE:    [(<<aufstreckend> A:h ah ah-)]
LP erteilt Lek mit der Hand das Rederecht.
013  LE:    AM:- (3.1)
014          <<zu VE> SAge nochmal was hast du gesagt?>
015  VE:    ((wendet Kopf leicht zu LE)) (1.8) dann habe ich im tram zu HAUse
          gegangen.
016  LE:    und ich <<zu LP> bin <<jedes Wort betonend> (-) IM (.)> TRAM (-)
017          <<zu VE> [nach HAUse geGANGen;]>> ]
```

018 LP: [((nickt, bestätigt mit Finger))]  
 019 JAwohl super (-) gut lek ja;  
 020 <<lächelnd zu VE schauend> (2.9)>  
 021 gut verBESsert ja.  
 022 VE: im tram nach HAUse gegangen-

Die dargestellte Reparatursequenz dauert von der Initiierung (Z02) bis zu Verkamals Abschluss (Z22) 53,7 Sekunden. Danach führt Verkamal seine unterbrochene Äusserung in Z23 zu Ende. Dabei tritt erneut ein Fehler auf. Nun ändert die Lehrerin ihre Reparaturstrategie.

023 VE: und (.) am sehn uhr geSCHLafen.  
 024 LP: <<Augenbrauen hochziehend> um ZEHN uhr?>  
 025 so SPÄT?  
 026 VE: <<lächelnd> ((nickt))>  
 027 LP: °h bist du Müde heute?  
 028 VE: ((lächelt, schüttelt Kopf)) <<Kopf schüttelnd> nein.>  
 029 LP: nein? ((lächelt))  
 030 da war frau näf schon <<Handgeste> LANG> im bett.

Obwohl die zwei Fehler in den beiden Reparatursequenzen von ähnlicher Relevanz sind, gibt ihnen die Lehrerin interaktiv unterschiedliches Gewicht. Nachdem sie die Reparatur des ersten Fehlers Verkamal und anderen Mitlernenden übertragen und damit eine längere Formverhandlung ausgelöst hat, korrigiert sie den zweiten *en passant*, integriert in eine verständnissichernde Rückfrage. Damit belässt sie den Fokus der Interaktion auf der Inhaltsebene. Dies wird durch ihre unmittelbar angefügten inhaltlichen Nachfragen in Z25 und Z27 sowie durch den Verweis auf die eigene Schlafenszeit weiter akzentuiert.

Das dokumentierte Beispiel stammt aus dem DaZ-Anfangsunterricht. Hier tritt in fast jeder Schüler:innen-Äusserung ein Fehler auf. Die präsentierten Gesprächsausschnitte stammen aus einem Redeanlass, der 12 Minuten dauert und in dem sich zuerst die Lehrerin, danach alle sechs Schüler:innen zu ihrem Wochenende äussern. Insgesamt treten 41 sprachformale Fehler auf. Zu 26 Fehlern initiiert die Lehrerin eine Reparatur, 15 lässt sie unkorrigiert stehen. Dabei lässt sich beobachten, wie die Lehrerin die Fehler gewichtet. Syntaxfehler (fehlende Inversion) und Fehler in der Bildung der Zeitform (Präsens statt Perfekt, Wahl des Hilfsverbs) werden prioritär, Kasusfehler dagegen nicht korrigiert.

#### 10.4.2 Diskussion der Ergebnisse

Im untersuchten DaZ-Unterricht integrieren sich Reparaturen gut in den Gesprächsverlauf und unterbrechen diesen nur kurzzeitig und lokal. Die Schüler:innen können nach Abschluss einer Reparatur ihren unterbrochenen Beitrag ohne erkennbare Schwierigkeiten fortsetzen. Die Reparaturen stellen also keine Störung der inhaltlichen Erarbeitung dar. Damit wird der Befund von Vincente-Rasoamalala (2009) bestätigt, dass der Kommunikationsfluss trotz hochfrequenten korrektiven Feedbacks nicht sichtbar gestört werden muss (vgl. 3.3.2). Dies erscheint mit Blick auf Befürchtungen, wie sie in kommunikativen Ansätzen geäußert werden (vgl. 3.2), als ein wichtiges Ergebnis. Hinzu kommt, dass Prompts nicht a priori zu längeren Gesprächsunterbrüchen als Fremdkorrekturen führen. Dieser Befund ist insbesondere für die im Fachdiskurs zum FoF geführte Diskussion des geeignetsten Feedback-Typs von Belang. In dieser Hinsicht gilt es weiter zu berücksichtigen, dass der zeitliche Aufwand und die Lernwirksamkeit einer Reparaturtechnik nicht unbedingt kongruieren.

Die Dauer der Unterbrechung bzw. das Ausmass an Störung hängt massgeblich vom Erfolg einer Reparatur ab. Unmittelbar gelingende Reparaturen unterbrechen den Gesprächsfluss nur minim. Gelingt die Wiederholung der Korrektur bzw. die Selbstkorrektur im Folgeturn,

umfassen die beiden Interaktionsmuster in der Regel gleich viele Turns. Gelingt die Selbstkorrektur im Folgeturn jedoch nicht, streut die Länge der Reparatursequenzen stark. Die Initiierung mittels Prompts birgt folglich immer die potenzielle Gefahr einer längeren Unterbrechung. Dies muss bei der situativen Wahl der Reparaturtechnik im Unterricht in Betracht gezogen werden.

Grundsätzlich lässt sich beobachten, dass die Lehrpersonen darum bemüht sind, ihre Reparaturstrategie dem Interaktionsverlauf flexibel anzupassen, und offensichtlich versuchen, eine Balance zwischen der Fokussierung auf die Form und auf den Inhalt aufrechtzuerhalten, wie es im FoF-Ansatz vorgesehen ist. Besonders im DaZ-Anfangsunterricht treten viele Fehler auf, und Selbstreparaturen dauern mitunter sehr lange, weil die Schüler:innen erst auf begrenzte zweitsprachliche Ressourcen zurückgreifen können. In diesem Unterrichtskontext ist eine adaptive Anpassung der Reparaturstrategie besonders wichtig. Die kommunikative Funktion eines Redeanlasses muss stets im Auge behalten werden und darf nicht zugunsten der Formfokussierung in den Hintergrund gedrängt werden. Dazu ist eine sinnvolle, d.h. den sprachlichen Fähigkeiten der Schüler:innen angepasste Gewichtung der Fehler erforderlich, wie sie im untersuchten Unterricht beobachtet werden konnte.

In wenigen Fällen lässt sich beobachten, dass die Lehrpersonen einen Reparaturprozess überdehnen, indem sie sehr lange am Einsatz von Prompts festhalten. Würde jede Bearbeitung einer Trouble Source so aufwändig gestaltet, zeigten die interagierenden Schüler:innen möglicherweise Ermüdungserscheinungen, und die zuhörenden Peers würden unruhig und die Formverhandlungen nicht mehr weiter mitverfolgen. Langwierige Reparatursequenzen erscheinen aus der Aussenperspektive mühsam und anstrengend. Anzumerken ist jedoch, dass auch in diesen Fällen die reibungslose Fortsetzung des Gesprächs nach Abschluss der Reparatur gelungen ist und sich keine Anzeichen negativer Emotionen auf Seiten der Schüler:innen beobachten lassen. Das konsequente Einfordern korrekterer Sprache scheint von den Lernenden bis zu einem gewissen Grad akzeptiert zu sein.

Für die Einschätzung des Störungspotenzials von Reparaturen gilt es ferner zu beachten, dass DaZ-Unterricht nie allein das Ziel verfolgt, einen inhaltlichen Austausch anzuregen, sondern immer auch darauf abzielt, an der verwendeten sprachlichen Form zu arbeiten. Sprachformale Fehler und ihre Bearbeitung konstituieren zweitsprachliche Lehr-Lern-Settings. Wie viel Unterbrechung durch korrekatives Feedback eine inhaltliche Erarbeitung erträgt, wird von verschiedenen Beobachtenden vermutlich individuell und damit unterschiedlich eingeschätzt. Wichtig erscheint, dass nicht nur das subjektive Empfinden der Forschenden oder der Lehrperson als Massstab genommen werden, sondern das tatsächlich beobachtbare Verhalten der Schüler:innen mitberücksichtigt wird.

## 10.5 Ergebnisse Forschungsfrage 5

Forschungsfrage 5 lautet: «Inwieweit nehmen die DaZ-Lernenden ihre Fehler bzw. das korrektive Feedback am Folgetag wahr?»

Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage wurden jeweils am Folgetag des Unterrichts die Unterrichtsvideos als Stimuli für eine introspektive Befragung der Schüler:innen (Stimulated Recall) eingesetzt, um das Noticing oder in anderen Worten die Wahrnehmung der eigenen Fehler und des korrektiven Feedbacks zu erheben. Die im Folgenden präsentierten Ergebnisse basieren auf der qualitativen Inhaltsanalyse. Die zugrunde liegenden Fälle (Reparatur- und Interviewsequenzen) wurden zuvor konversationsanalytisch ausgewertet.

Einleitend wird das entwickelte Kategoriensystem zu den Ausprägungsformen des Noticing vorgestellt. Danach wird die Verteilung der Ausprägungsformen zur Übersicht zunächst deskriptiv-quantifizierend dargestellt und im direkten Anschluss diskutiert. Es folgt eine Konkretisierung der verschiedenen Ausprägungsformen anhand ausgewählter Falldarstellungen, indem das beobachtete Noticing mit den zugrunde liegenden Reparatursequenzen der Unterrichtsinteraktion in Beziehung gesetzt werden. Eine übergreifende Diskussion der Ergebnisse sowie weiterführende Diskussionen und Implikationen schliessen das Kapitel ab.

### 10.5.1 Kategoriensystem zu den Ausprägungsformen des Noticing

Zur Beschreibung der schüler:innenseitigen Reaktionen auf gesichtete Reparatursequenzen mit Fremdkorrekturen (Recasts, explizite Korrekturen) im Rahmen der videostimulierten introspektiven Interviews (Stimulated Recall) wurde nach inhaltsanalytischer Herangehensweise ein Kategoriensystem gebildet, mit dem sich die verschiedenen Ausprägungsformen des Noticing erfassen lassen. Die Bildung erfolgte einerseits konzeptgesteuert (deduktiv) und andererseits datengesteuert (induktiv). Mit Schmidt (2010) impliziert der Begriff Noticing immer ein Mindestmass an Bewusstheit. Im abgebildeten Kategoriensystem (Tab. 17) werden die Ausprägungsformen benannt, die für die Zuordnung relevanten Indikatoren beschrieben und Ankerbeispiele zur Verfügung gestellt. Zusätzlich wird jeweils eine Interpretation der zugrunde liegenden kognitiven Prozesse vorgeschlagen.

Tab. 17: Kategoriensystem zu den Ausprägungsformen des Noticing

Ausprägungsform 1 (F1): Kein Anzeichen von Noticing			
Indikator	Die Schüler:innen sprechen die Korrektur im Interview nicht an und verneinen die Frage danach bzw. begründen die Lehrpersonenhandlung auf Nachfrage mit Bezug auf die Inhaltsebene. Die korrigierte Form wird weder im Interview noch in der Unterrichtsinteraktion korrekt verwendet.		
Ankerbeispiel	001	IN:	kannst du DÄzu etwas sagen?
	002	S :	ich habe gesagt dass ich am ZEHN uhr geschlafen und dann hat frau näf gefragt bist du müde?
	003	IN:	ja
	004	S :	ich habe NEIN gesagt.
	005	IN:	mhm geNAU.
	006		<<auf Bildschirm zeigend> hat> frau näf hier eigentlich etwas (-)korriGIERTt?
	007	S :	(7.2) ((schüttelt Kopf)) HMhm;
Interpretation	Es hat keine kognitive Registrierung eines Fehlers oder einer korrektiven Handlung stattgefunden.		

### Ausprägungsform 2 (F2): Verändertes Sprachhandeln als Indiz für unbewusste Registrierung

Indikator	Die Schüler:innen sprechen die Korrektur im Interview nicht an und verneinen die Frage danach, verwenden die korrigierte Form jedoch korrekt in der Unterrichtsinteraktion und/oder während des Interviews.
Anker-beispiel	<p>001 IN: kannst du DAzu etwas erzählen?</p> <p>002 S : jede zweite (.) WOche bedeutet wenn ich jetzt jede zweite ko\ woche in meinen kurs gehe;</p> <p>003 also zwei wochen SPäter (..) gehe ich ins kurs und dann wieder zwei wochen später;</p> <p>004 IN: ja</p> <p>005 S : aso zwei tage SPäter geht auch;</p> <p>006 jede zwei\ jedes zweite KIND geht auch.</p> <p>007 IN: geNAU;</p> <p>008 S : also jedes zweite KIND kriegt einen kecks;</p> <p>009 IN: ja geNAU;</p> <p>010 hat eigentlich &lt;&lt;auf Bildschirm zeigend&gt; frau möller hier&gt; etwas korriGIERT?</p> <p>011 S : (---) &lt;&lt;schüttelt Kopf&gt; nein.&gt;</p>
Interpre-tation	Die kognitive Registrierung der Korrektur ist nur unbewusst abgelaufen und kann nicht verbalisiert werden. Die korrigierte Form ist den Lernenden jedoch nicht gänzlich unbekannt. Sie haben bereits begonnen, diese Form zu produzieren und befinden sich in einer Phase, in der falsche und korrekte Formen nebeneinander verwendet werden. Die unbewusste Verarbeitung der Korrektur hat das gespeicherte Sprachwissen beeinflusst, die korrekte Form wurde voraktiviert und konnte in der Folge bei der zeitnahen nächsten Begegnung schneller abgerufen werden (vgl. N. Ellis 2005).

### Ausprägungsform 3 (F3): Noticing der korrektiven Absicht

Indikator	Die Schüler:innen bejahen im Interview die Frage nach der Korrektur oder sprechen diese von sich aus an, können jedoch weder die Trouble Source noch die Korrektur benennen.
Anker-beispiel	<p>001 IN: (3) erzähl mal etwas DAzu-</p> <p>002 S : ä:h (2.2) ich weiss NICHT &lt;&lt;lachend&gt; was ich sagen soll.&gt;</p> <p>003 IN: mHM;</p> <p>004 hat frau amsler etwas korriGIERT hier?</p> <p>005 S : ja</p> <p>006 IN: weisst du noch WAS?</p> <p>007 S : (..) ja;</p> <p>008 IN: kannst du mir das SAgen?</p> <p>009 S : ich habe ein falsches WORT gesagt;</p> <p>010 IN: mHM;</p> <p>011 WEISST du noch welches?</p> <p>012 S : ä:h (--) ((lacht, legt Kopf nach hinten)) NEI.</p>
Interpre-tation	Es hat nur ein globales, oberflächliches Noticing der korrektiven Absicht stattgefunden, die Aufmerksamkeit fokussierte zu wenig bewusst auf den Fehler und seine Korrektur. Dadurch konnten die beiden Formen für eine spätere Wiedergabe nicht ausreichend verarbeitet und abgespeichert werden.

### Ausprägungsform 4 (F4): Noticing der korrektiven Absicht und der Trouble Source

Indikator	Die Schüler:innen können die Trouble Source im Interview benennen, die korrigierte Form jedoch nicht wiedergeben.
Anker-beispiel	<p>001 IN: erzähl mal etwas DAzu,</p> <p>002 S : ich habe FALSCH gemacht;</p> <p>003 ich habe gesagt NICHT dekora/ (3)</p> <p>004 ich habe gesagt dekoraZIERT nicht (2.1) ähm- (2)</p> <p>005 IN: das ist ein schwieriges WORT-</p> <p>006 S : ja;</p> <p>007 IN: weisst du noch wie es RICHTig ist?</p> <p>008 S : nein;</p>

Interpretation	Die Aufmerksamkeit hat bewusst auf den Fehler fokussiert. Die Fokussierung auf die Korrektur lief jedoch zu wenig bewusst ab, um diese Form für eine spätere Wiedergabe ausreichend zu verarbeiten und abzuspeichern.
<b>Ausprägungsform 5 (F5): Noticing the gap</b>	
Indikator	Die Schüler:innen können die Trouble Source im Interview benennen und die korrigierte Form wiedergeben.
Ankerbeispiel	001 IN: kannst du mir DAzu etwas sagen? 002 S : ähm mit raKEte? 003 IN: mhm; 004 S : aso ich habe einen raKEte; 005 aber es heisst oder es war eiNE rakete. 006 IN: mhm; 007 S : nachher hab ich das geSAGT oder, 008 IN: ja; 009 S : dann hat mich frau möller verBESSert.
Interpretation	Die Aufmerksamkeit hat bewusst auf den Fehler und seine Korrektur fokussiert. Beide Formen werden für eine spätere Wiedergabe ausreichend verarbeitet und abgespeichert.
<b>Ausprägungsform 6 (F6): Noticing the gap und Understanding</b>	
Indikator	Die Schüler:innen können die Trouble Source im Interview benennen und die korrigierte Form wiedergeben. Zudem können sie auf Nachfrage der Interviewerin nach dem Grund des Fehlers bzw. der Korrektur die Trouble Source erläutern.
Ankerbeispiel	001 IN: sag mal etwas DAzu, 002 S : ich hab vergessen (.) bei ihr zu sagen haben SIE es (.) selber gemalt; 003 IN: waRUM (..) muss man es eigentlich so sagen? 004 S : weil äh (-) weil es eine LEHRerin ist- 005 und (..) es eine FRAU ist;
Interpretation	Die Aufmerksamkeit hat bewusst auf den Fehler und seine Korrektur fokussiert. Es wird ein allgemeines Prinzip oder eine Regel bezüglich der korrigierten Form erkannt und das relevante explizite Wissen kann abgerufen und verbalisiert werden.

Während die Kategorie F1 kein Noticing beschreibt, bezeichnet Kategorie F2 eine Vorstufe und die Kategorien F3 bis F6 bezeichnen Formen des Noticing. Die Kategorien F5 und F6 dokumentieren beide das lernförderliche Noticing the gap. In den Fällen von Kategorie F6 konnten die Schüler:innen auf Nachfrage der Interviewerin die Trouble Source zusätzlich erläutern. Da die Interviewerin nur vereinzelt nach einer Erläuterung gefragt hat, bleibt offen, inwieweit dies bei den Fällen von Kategorie F5 auch möglich gewesen wäre. In den folgenden Ergebnisdarstellungen werden die Ausprägungsformen F5 und F6 teilweise zu einer Kategorie zusammengefasst, um die Vorkommnisse von Noticing the gap insgesamt aufzuzeigen. Die transkribierten Fälle, die den sechs Kategorien zugewiesen wurden, und die entsprechenden Videoclips können im Anhang 3 eingesehen werden.

### 10.5.2 Deskriptiv-quantifizierende Darstellung der Ergebnisse

Insgesamt wurden den Kindern in den introspektiven Interviews 57 Reparatursequenzen mit einer Fremdkorrektur (Recast oder explizite Korrektur) gezeigt. Davon liessen sich 7 Fälle nicht auswerten, weil die Interviewerin zu stark vom vorgesehenen Leitfaden abwich<sup>41</sup> oder weil die Aussagen der Kinder uneindeutig waren. Tab. 18 zeigt die Verteilung der Ausprägungsformen des Noticing nach Feedback-Typ.

<sup>41</sup> In einigen Fällen wurde die Videosequenz zweimal angeschaut. Führte erst diese zweite Sichtung zur schüler:innenseitigen Verbalisierung der wahrgenommenen Korrektur, wurde der Fall nicht berücksichtigt.

Tab. 18: Ausprägungsformen (F1–F6) des Noticing nach Feedback-Typ

Feedback-Typ	Ausprägungsform Noticing (absolute Anzahl und Prozent <sup>42</sup> )						Total
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	
Explizite Korrektur	0	0	0	1	2	0	3
Integrierter Recast	15 (65%)	1	2	1	3	1	23 (100%)
Isolierter Recast	0	1	4	4	11 (46%)	4	24 (100%)
Total	15 (30%)	2	6	6	16 (32%)	5	50 <sup>43</sup>
	17 (34%)		12 (24%)		21 (42%)		(100%)

Die total 50 Fälle sind nicht gleichmässig auf die verschiedenen Ausprägungsformen verteilt. An den beiden Polen werden die meisten Fälle verzeichnet: Ausprägungsform F1 (Kein Anzeichen von Noticing) umfasst 15 Fälle (30%). Ausprägungsform F5 (Noticing the gap) umfasst 16 Fälle, Ausprägungsform F6 (Noticing the gap und Understanding) 5 Fälle. Diese beiden Ausprägungsformen lassen auf einen hohen Grad an Bewusstheit im Wahrnehmungsprozess schliessen. Zusammen bilden sie mit insgesamt 21 Fällen (42%) die grösste Gruppe. Die Kategorien im Mittelfeld verzeichnen nur wenige Fälle. Ausprägungsform F2 (Verändertes Sprachhandeln als Indiz für unbewusste Registrierung) lediglich 2 Fälle, Ausprägungsformen F3 (Noticing der korrektiven Absicht) und F4 (Noticing der korrektiven Absicht und der Trouble Source) je 6 Fälle. Zusammen machen F3 und F4, die beide ein vergleichsweise schwaches Noticing dokumentieren, 24% aus.

Insgesamt lässt sich erkennen, dass die Kinder die korrektive Absicht der Lehrperson zum grössten Teil erkannt haben. Ausprägungsform F1 und F2, also kein Noticing oder nur eine Vorstufe davon, umfassen zusammen 17 Fälle (34%). Die Ausprägungsformen F3 bis F6, welche ein Noticing des korrektiven Feedbacks dokumentieren, bilden mit insgesamt 33 Fällen (66%) eine doppelt so grosse Gruppe.

Die Auswertung zeigt weiter, dass die Ausprägungsformen nicht gleichmässig auf die Feedback-Typen verteilt sind. F1 (Kein Anzeichen von Noticing) trat ausnahmslos nach integrierten Recasts auf (15). Die Ausprägungsformen F5 (Noticing the gap) und F6 (Understanding) traten hingegen mehrheitlich nach isolierten Recasts auf (15), nur wenige nach einem integrierten Recast (4) oder nach einer expliziten Korrektur (2). Von insgesamt 23 potenziellen Noticing-Situationen nach integrierten Recasts führten demnach rund zwei Drittel (15, 65%) zu keinem Noticing, nur in 4 Fällen war Noticing the gap/Understanding möglich. Von den insgesamt 24 potenziellen Noticing-Situationen nach isolierten Recasts führten alle zu einem (mindestens unbewussten) Noticing, mehr als die Hälfte (15, 63%) sogar zu Noticing the gap/Understanding.

Des Weiteren wird die Verteilung der Ausprägungsformen des Noticing auf das Uptake analysiert. Für diese Darstellung werden F5 (Noticing the gap) und F6 (Understanding) zusammengelegt. Wie in der Ergebnisdarstellung zu Forschungsfrage 2 dargelegt (vgl. 10.2.1), gilt die Wiederholung der Korrektur als erfolgreiches Uptake. Alle anderen schüler:innenseitigen

<sup>42</sup> Bei Werten <10 wurde auf die Berechnung des prozentualen Anteils verzichtet.

<sup>43</sup> In F5 und F6 ist Fahredin je dreimal vertreten. Ansonsten gibt es in keiner Kategorie Ballungen eines einzelnen Kindes. Liegen von einem Kind mehrere Fälle vor, verteilen sich diese auf verschiedene Kategorien. Mehrere Kinder (5) sind zudem sowohl in der Kategorie 1 (Kein Anzeichen von Noticing) als auch in den Kategorien 5 oder 6 (Noticing the gap und Understanding) zu finden.

Reaktionen (fehlerhafte Wiederholung, Bestätigung bzw. Widerspruch sowie ausbleibendes Uptake) zählen als nicht erfolgreiches Uptake.

Tab. 19: Ausprägungsformen des Noticing nach Uptake

Uptake	Ausprägungsform Noticing (absolute Anzahl und Prozent)					
	F1	F2	F3	F4	F5 & F6	Total
Erfolgreiches Uptake	0	2 (100%)	4 (67%)	4 (67%)	14 (67%)	24 (48%)
Kein erfolgreiches Uptake	15 (100%)	0	2 (33%)	2 (33%)	7 (33%)	26 (52%)
<b>Total</b>	15 (100%)	2 (100%)	6 (100%)	6 (100%)	21 (100%)	50 (100%)

Aus Tab. 19 wird ersichtlich, dass in den insgesamt 50 Fällen das Uptake in der Unterrichtsinteraktion fast zu gleichen Teilen gelungen (24, 48%) bzw. nicht gelungen (26, 52%) ist. Der Anteil an erfolgreichen Uptakes nimmt von F1 bis zu F5/F6 zu. Während in den Reparatursequenzen von F1 (Kein Anzeichen von Noticing) in keinem Fall erfolgreiches Uptake erfolgte, ist es in den Reparatursequenzen von F5/F6 (Noticing the gap/Understanding) mehrheitlich (14, 67%) gelungen.

Weiter interessiert, wie sich die Ausprägungsformen des Noticing auf die beiden Klassenstufen verteilen. Die Prozentangaben beziehen sich jeweils auf die Verteilung innerhalb der Zeile, die kursiv gesetzten Prozentangaben beziehen sich auf die Verteilung in der Spalte.

Tab. 20: Ausprägungsformen des Noticing nach Klassenstufe

Klassenstufe	Ausprägungsform Noticing (absolute Anzahl und Prozent <sup>44</sup> )					
	F1	F2	F3	F4	F5 & F6	Total
2. Klasse	9 (39%)	1	2	4	7 (30%)	23 (100%/46%)
3. Klasse	6 (22%)	1	4	2	14 (52%)	27 (100%/54%)
<b>Total</b>	15	2	6	6	21	50

Tab. 20 zeigt, dass sich die insgesamt 50 Fälle recht ausgeglichen auf die beiden Klassenstufen verteilen: 23 (46%) Fälle traten in 2. Klassen auf, 27 Fälle (54%) in 3. Klassen. Die Fälle sind sich jedoch in den beiden Klassenstufen in unterschiedlichen Verhältnissen auf die verschiedenen Ausprägungsformen verteilt. In den 2. Klassen umfasst F1 (Kein Anzeichen von Noticing) knapp mehr Fälle (9, 39%) als F5 und F6 (7, 30%). In den 3. Klassen umfasst F1 dagegen weniger Fälle (6, 22%) als F5/F6 (14, 52%).

Abschliessend soll die Verteilung der Ausprägungsformen auf die verschiedenen Fehlerarten betrachtet werden.

Tab. 21 zeigt, dass Grammatikfehler (Genusmarkierung, Fallmarkierung, Pluralmarkierung am Nomen, Präpositionen, Syntax, Partizip Perfekt, Subjekt-Verb-Kongruenz) die mit Abstand grösste Fehlergruppe darstellen (35, 70%). Sie sind in den Ausprägungsformen F1 bis F5 die häufigste Fehlerart (F1: 14; F2: 2; F3: 5; F4: 2; F5: 12). Einzig in Ausprägungsform F6 (Noticing the gap und Understanding) finden sich mehr Mundartfehler (4) als Grammatikfehler (1). Die Ausprägungsformen F1 und F2, die kein Noticing dokumentieren, sind – bis auf eine Ausnahme mit mehreren Fehlern – alle bei Grammatikfehlern aufgetreten. Die weiteren Fehlerkategorien treten nur in kleiner Anzahl auf, und Schlussfolgerungen sind mit

<sup>44</sup> Bei Werten <10 wurde auf die Berechnung des prozentualen Anteils verzichtet.



Vorsicht zu formulieren. Auffallend ist, dass Wortschatz-, Mundart- und Pragmatikfehler nur in den Ausprägungsformen F4 bis F6 vertreten sind, die auf bewussteres Noticing schliessen lassen.

Tab. 21: Ausprägungsformen des Noticing nach Fehlerart

Fehlerart	Ausprägungsform Noticing (Anzahl)						Total
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	
Wortschatz	0	0	0	2	1	0	3
Grammatik	14	2	5	2	11	1	35 (70%)
Mundart	0	0	0	1	2	4	7
Pragmatik	0	0	0	0	0	1	1
mehrere <sup>45</sup>	1	0	1	1	1	0	4
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>6</b>	<b>50 (100%)</b>

### Diskussion der quantitativen Ergebnisse

Es konnten verschiedene Ausprägungsformen von Noticing beobachtet werden, die auf einen unterschiedlichen Grad an Bewusstheit im Wahrnehmungsprozess schliessen lassen. Das erfolgte Noticing scheint dabei von der eingesetzten Reparaturtechnik abzuhängen. Alle exponiert ausgeführten Korrekturen (isolierte Recasts und explizite Korrekturen) führten zu Noticing oder – wie in einem Fall – zu einer Vorstufe davon. Integrierte Recasts wurden dagegen bedeutend schlechter wahrgenommen. In rund zwei Dritteln dieser Fälle haben die Kinder die korrektive Absicht der Lehrperson offensichtlich nicht bemerkt. Die Integration eines Recasts in eine andere Sprachhandlung erschwert den jungen Zweitsprachlernenden offensichtlich die Wahrnehmung seiner korrektiven Funktion.

Ist in der Unterrichtsinteraktion ein erfolgreiches Uptake gelungen, ist dies ein starkes Indiz dafür, dass die Schülerin oder der Schüler die Korrektur wahrgenommen haben. Zwei Ausnahmefälle zeigen jedoch, dass die Wiederholung der Korrektur offenbar auch ohne bewusste Aufmerksamkeit ablaufen kann.

Den älteren Kindern (3. Klasse) gelang es etwas häufiger, ihre Aufmerksamkeit in der Unterrichtsinteraktion bzw. beim Stimulated Recall auf lernrelevante Aspekte auszurichten. Mit zunehmendem Alter schienen die Zweitsprachlernenden besser in der Lage zu sein, einen sprachformalen Fehler und dessen Korrektur bewusst wahrzunehmen. Dieser Befund deckt sich mit den Erkenntnissen aus den Kognitionswissenschaften, dass die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit zu kontrollieren und auf Relevantes auszurichten, im Verlauf der Kindheit zunimmt (vgl. 2.2).

Korrekturen von Grammatikfehlern scheinen besonders schwierig wahrnehmbar zu sein. In Anbetracht der teils fehlenden kommunikativen Funktion grammatischer Formen erstaunt dies wenig. Korrektives Feedback zum Wortschatz und zu Mundartinterferenzen scheinen die Schüler:innen dagegen besser wahrzunehmen. Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen zum Wortschatz aus der Erhebung des Noticing von Mackey, Gass und McDonough (2000) (vgl. 3.3.3).

<sup>45</sup> Nur wenn verschiedene Fehlerarten auftraten, wurde der Code «mehrere» zugewiesen. Traten mehrere Fehler der gleichen Fehlerart auf, wurde der Code dieser bestimmten Fehlerart zugewiesen.

### 10.5.3 Konkretisierung der Ergebnisse durch ausgewählte Falldarstellungen

Im Folgenden sollen die verschiedenen Ausprägungsformen des Noticing anhand ausgewählter Falldarstellungen konkretisiert werden, indem sie mit den zugrunde liegenden Reparatursequenzen der Unterrichtsinteraktion in Beziehung gesetzt werden. Dabei werden Besonderheiten des beobachteten Noticing sowie fallübergreifende Muster vorgestellt. Ausgangspunkt stellt jeweils die konversationsanalytische Auswertung der Unterrichtsinteraktion dar. Im direkten Anschluss wird diese mit den darauf basierenden introspektiven Aussagen der Schüler:innen in Beziehung gesetzt. Dabei wird jeweils anhand der Zeilen-Nummer aus dem Unterrichtstranskript angegeben, in welchem Moment das Video für den Stimulated Recall gestoppt wurde.

#### 10.5.3.1 Ausprägungsform F1: Kein Anzeichen von Noticing

In 15 Fällen liessen sich keine Anzeichen von Noticing beobachten. In allen damit verbundenen Reparatursequenzen waren die Fehler mit integrierten Recasts<sup>46</sup> korrigiert worden. Damit wurde der korrektiven Handlung in der Unterrichtsinteraktion kein Gewicht gegeben. Das folgende Beispiel aus der 2. Klasse Näf soll dokumentieren, wie sich die Interagierenden an den Rahmenhandlungen orientierten und ihr verbales und nonverbales Verhalten danach ausrichteten.

Bsp 1: JN2\_In9b am 10 Uhr

*Unterrichtsinteraktion*

Es ist Montagmorgen. Die Schüler:innen berichten vom Wochenende. Die folgende Transkription zeigt einen Ausschnitt aus Verkamals Bericht. In Z01 wiederholt Verkamal die Korrektur eines Mitschülers und fährt danach mit seinem Bericht fort.

```
001  VE:    im tram nach HAUse gegangen;  
002        und (-) am sehn uhr geSCHLAFen.  
003  LP:    <<Augenbrauen hochziehend> um ZEHN uhr?>  
004        so SPÄT?  
005  VE:    <<lächelnd> ((nickt))>  
006  LP:    °h bist du Müde heute?  
007  VE:    ((lächelt, schüttelt Kopf)) <<Kopf schüttelnd> nein.>  
008  LP:    nein? ((lächelt))  
009        da war frau näf schon <<Handgeste> LANG> im bett.
```

Verkamal berichtet, dass er am Wochenende erst spät geschlafen habe. Dabei verwendet er die falsche Präposition ‘am’. Die Lehrerin reagiert darauf, indem sie ihre Augenbrauen hochzieht – vermutlich, um ihr Erstaunen über die späte Schlafenszeit auszudrücken – und vom Schüler eine Bestätigung ihres Verstehens einfordert. In diese verständnissichernde Rückfrage integriert sie die Korrektur der Präposition. Dass sie ihrer korrektiven Handlung nicht viel Gewicht gibt, wird einerseits dadurch ersichtlich, dass sie nicht die Korrektur, sondern die Uhrzeit ‘ZEHN’ durch Betonung als wesentlich markiert, andererseits durch die unmittelbar angefügte inhaltliche Nachfrage in Z04. Die Lehrerin und der Schüler richten beide ihr verbales und nonverbales Verhalten nach der inhaltlichen Bearbeitung aus (Erstaunen, Lächeln, Markierung der Diskrepanz zwischen der Schlafenszeit der Lehrerin und des Schülers). Die Erfüllung des kommunikativen Tasks – das Berichten des persönlichen Erlebnisses – steht im Vordergrund. Erschwerend kommt hinzu, dass sich die falsche (‘am’) und

---

<sup>46</sup> In 5 Fällen war der Recast in eine verständnissichernde Rückfrage, in 8 Fällen in eine Ratifizierung/Evaluierung und in 2 Fällen in eine Erkenntnisdarlegung integriert.

die korrekte ('um') Form lediglich durch einen Laut unterscheiden.

Verkamals Aussagen nach Sichtung der beschriebenen Reparatursequenz in der Interviewsituation am Folgetag bestätigen diese Ausführungen. Die folgende Transkription zeigt einen Ausschnitt des introspektiven Interviews.

*Introspektives Interview (Video wird nach Z06 gestoppt.)*

001 IN: kannst du DAzu etwas sagen?  
002 VE: ich habe gesagt dass ich am ZEHN uhr geschlafen-  
003 [und (-)] frau näf hat gefragt bist du Müde?  
004 IN: [mHM-]  
005 ja;  
006 VE: ich habe NEIN gesagt  
007 IN: mhm geNAU.  
008 <<auf Bildschirm zeigend> hat> frau näf hier eigentlich etwas (-)  
korriGIERT?  
009 VE: (7.2) ((schüttelt Kopf)) HMhm;

Verkamal gibt die gesichtete Reparatursequenz auf inhaltlicher Ebene wieder und behält dabei die falsche Präposition 'am' bei. Auf die Frage der Interviewerin nach einer Korrektur überlegt er mehr als sieben Sekunden lang, vermutlich lässt er die Sequenz innerlich Revue passieren und verneint die Frage dann.

Wie stark die äusserliche Rahmenhandlung durch die Inszenierung der Lehrperson in den Vordergrund gerückt wird, soll ein Beispiel aus der 2. Klasse Amsler zeigen.

Bsp. 2: VA1\_C9 vielleicht in die Tasche

*Unterrichtsinteraktion*

Die Lehrerin hat eine Stoffmaus – Lisa – versteckt. Die Kinder sollen das Versteck erraten. Sie schauen im Raum umher und halten nach potenziellen Verstecken Ausschau.

001 LP: lisa hat sich verSTECKT;  
002 VL: <<auf Tasche zeigend> vielleicht IN die tasche?>  
003 LP: <<mit Fingern auf Tisch trommelnd, Kopf zur Seite neigend> m:::>?  
004 vielleicht in DER tasche;  
005 ((lächelt, wiegt Kopf hin und her))

Vlora bringt in Z02 einen Lösungsvorschlag ein, bei dem eine Dativmarkierung fehlt. Als Reaktion auf Vloras Vorschlag trommelt die Lehrerin mit den Fingern auf den Tisch und neigt den Kopf abwägend zur Seite. Damit inszeniert sie Spannung, die sie mit der Evaluierung 'vielleicht' auch verbal zum Ausdruck bringt. In ihrer Reformulierung des Schülerinnenturns hebt sie die Korrektur der Dativmarkierung zwar durch Betonung hervor, ihr darauffolgendes Lächeln und das erneute abwägende Hin- und Herwiegen des Kopfes rücken die Rahmenhandlung des Ratens jedoch in den Vordergrund. In der Interviewsituation am Folgetag nimmt Vlora auf diese Rahmenhandlung Bezug.

*Introspektives Interview (Video wird nach Z04 gestoppt.)*

001 IN: erzähl einmal etwas zu DIEsem moment;  
002 VL: ich habe\ <<mit Kopf zu Bildschirm zeigend> hier> ist eine Tasche  
gewesen;  
003 IN: mHM;  
004 VL: etwas geSAGT;  
005 vielleicht hat sie dort DRIN gewesen-  
006 IN: mHM;  
007 VL: oder (.) oder UNter das;  
008 IN: mHM;  
009 VL: (4) ähm (--) dann hab ich (1.2) ähm ich hab gemeint das ist  
DORT irgendwo;

010           aber es ist <<lächelnd> NICHT gewesen.>  
 011   IN:     mhm oKAY;  
 012           <<auf Bildschirm zeigend> hat frau amsler hier eigentlich etwas  
               korrigIERT?  
 013   VL:     <<auf Bildschirm schauend> (1.5) NEIN sie hat nur (.) blätter und  
               unterlage> gehabt.

Vlora gibt die Reparatursequenz auf inhaltlicher Ebene wieder. Sie beschreibt detailliert, dass sie die versteckte Maus in einer Tasche vermutet hat. Die wahrgenommene Rahmung der Sequenz als spielerische Ratesituation wird durch ihr Lächeln in Z10 unterstrichen. Die Frage der Interviewerin nach einer Korrektur verneint sie. Obwohl die Korrektur durch Betonung hervorgehoben wurde, hat sie die Schülerin offensichtlich nicht bewusst wahrgenommen.<sup>47</sup>

Weiter wird in den Daten eine besondere Herausforderung für gelingendes Noticing ersichtlich: Schüler:innenaussagen mit mehreren Trouble Sources. In Reparatursequenzen mit mehreren Trouble Sources kann beobachtet werden, dass eine problematische Form die Aufmerksamkeit der Lernenden absorbiert – und bezüglich dieser Form die schüler:innenseitige Fokussierung gelingt – während sich bezüglich der anderen Form keine Anzeichen von Noticing beobachten lassen. Ein Beispiel aus der 3. Klasse Böhnisch soll dies dokumentieren.

### Bsp. 3: RB1 C9 fast besser als mich

In der DaZ-Gruppe findet ein gemeinsamer Rückblick auf den vergangenen Projekttag statt. Fahredin erzählt von einer Mitschülerin, die am Projekttag Klavier gespielt hat. Er führt aus, dass diese fast besser Klavier spielen könne als er.

#### *Unterrichtsinteraktion*

001   FA:     sie kann <<Handgeste> FASCHT> besser als mich aber (...)  
               [fascht- ]  
 002   LP:     [sie kann] FAST BESSer als ich spielen?  
 003   Fa:     ja.  
 004   LP:     mHM;

Fahredins Äusserung in Z01 enthält zwei Trouble Sources: einerseits eine Mundartinterferenz ('FASCHT'), andererseits eine falsche Kasusmarkierung am Personalpronomen ('mich'). Die Lehrerin integriert ihre Korrektur in eine verständnissichernde Rückfrage, welche Fahredin mit 'ja' bestätigt. Worauf sich diese Bestätigung bezieht – auf die inhaltliche oder die grammatische Korrektheit oder auf beides – bleibt unklar. In ihrer Korrektur hat die Lehrerin die korrigierte Mundartinterferenz durch Betonung hervorgehoben, das korrigierte Personalpronomen bleibt unmarkiert. Fahredins Aussagen im introspektiven Interview zeigen, dass er lediglich auf den Mundartfehler und dessen Korrektur fokussiert hat.

#### *Introspektives Interview (Video wird nach Z04 gestoppt.)*

Fahredin erzählt zuerst ausführlich, welche Lieder er auf dem Klavier spielen kann. Da er die Korrektur nicht anspricht, lenkt die Interviewerin den Gesprächsfokus darauf.

001   IN:     dann <<auf Bildschirm zeigend> hast du> das erzÄHLT von\  
 002           und dann hat frau böhnisch (--) AUCH etwas gesagt;  
 003           (1) waRUM eigentlich?  
 004   FA:     <<auf Bildschirm blickend> (3.8) mh (1.5)> weil ich hab das  
               nicht RIChtig gseit;

<sup>47</sup> Vloras Hinweis auf Blätter und Unterlagen der Lehrerin könnte bedeuten, dass sie anlässlich der Nachfrage der Interviewerin an eine schriftliche Korrektur gedacht hat. Da Vlora in anderen Fällen auf Nachfrage der Interviewerin mündliche Korrekturen sehr wohl angesprochen hat, wird ihre Aussage im vorliegenden Fall dahingehend interpretiert, dass sie die mündliche Korrektur hier nicht bewusst wahrgenommen hat.

005 IN: WAS hast du nicht richtig gesagt?  
 006 FA: <<Kopf Richtung Tisch beugend> (3) DAS> da (.) mit mariana;  
 007 IN: erinnerst du dich noch was (..) was genau FALSCH war?  
 008 FA: (1.1) ich hab SCHWIIzerdütsch gsproche,  
 009 IN: komm wir Hören es noch einmal;

Die Sequenz wird nochmals gesichtet.

001 FA: (2.4) ich WEISS was ist der fehler;  
 002 IN: WAS?  
 003 FA: ich ha FASCHT gseit und ich muss FAST sagen;  
 004 IN: mhm geNAU;  
 005 ja und da\ warum: musst du FAST sagen?  
 006 FA: (2.3) es ist auf HOCHdütsch oder so,

Es kann angenommen werden, dass Fahredin seine Aufmerksamkeit während der zweiten Sichtung gezielt auf eventuelle Fehler und ihre Korrektur ausgerichtet hat. Trotzdem scheint er die Korrektur der Fallmarkierung am Personalpronomen nicht wahrgenommen zu haben. Fahredin mischte im beobachteten Unterricht in fast jeder Äusserung die Schweizer Mundart mit dem Hochdeutschen. In der vorliegenden Reparatursequenz zog die ihm vertraute Trouble Source Mundartinterferenz offenbar seine ganze Aufmerksamkeit auf sich.

### 10.5.3.2 Ausprägungsform F2: Verändertes Sprachhandeln als Indiz für unbewusste Registrierung

Dieser Ausprägungsform wurden lediglich zwei Fälle zugeordnet. Im einen wird ein unauffälliger Fehler (Genusmarkierung am Indefinitpronomen: ‘jedes zweite woche’) mit einem integrierten Recast korrigiert. Obwohl die Korrektur *en passant* durchgeführt wurde, übernimmt die Schülerin in der Unterrichtsinteraktion die korrekte Form und verwendet sie auch im introspektiven Interview. Es kann folglich angenommen werden, dass sie die Korrektur minimal registriert hat. Trotzdem verneint sie die Frage der Interviewerin nach einer Korrektur. Sie scheint diese zu wenig bewusst wahrgenommen zu haben.

In der anderen Reparatursequenz wurde dagegen mit einem isolierten und deutlich markierten Recast korrigiert. Auch diese Korrektur wird im Unterricht von der Schülerin umgehend wiederholt. Dass die Schülerin die Korrektur auf Nachfrage der Interviewerin nicht anspricht, erstaunt. Dieses Beispiel findet im DaZ-Unterricht der 2. Klasse Amsler statt. Im Unterricht scheint die gemeinsame Formfokussierung zunächst zu gelingen.

Bsp. 1: VA21 C11 es hat mich sehr viel Spass gemacht

*Unterrichtsinteraktion*

Es ist Montagmorgen. Belkis berichtet, dass sie am Wochenende mit ihrer Grossmutter den Weihnachtsbaum geschmückt hat.

001 BE: es hat mich [SEHR viel\]  
 002 LP: [MIR; ] ((klopft sich auf die Brust))  
 003 es hat MIR;  
 004 BE: es hat mir (.) sehr viel SPASS gemacht.  
 005 LP: ((nickt))

Belkis markiert in ihrem Bericht ein Personalpronomen (‘mich’) mit dem falschen Kasus. Die Lehrerin korrigiert turnunterbrechend mit einem isolierten Recast (‘MIR’), indem sie das Personalpronomen im korrekten Kasus einbringt und ihre Korrektur gestisch unterstreicht. Darauf reformuliert sie den Anfang der Schülerinnen-Äusserung, das korrigierte Personalpronomen hebt sie dabei wiederum durch Betonung hervor. Durch diese Inszenierung wird der korrektive Charakter ihres Handelns multimodal akzentuiert. Die Schülerin reagiert

unmittelbar auf die Korrektur, indem sie ihre unterbrochene Äusserung aus Z01 nochmals aufgreift, die Korrektur inkorporiert und die Äusserung schliesslich zu Ende führt. Dabei übernimmt sie die lautliche Hervorhebung der Korrektur der Lehrerin nicht, sondern gibt sie mit normaler Satzbetonung wieder. Die Aussagen der Schülerin in der Interviewsituation am Folgetag weisen darauf hin, dass die Korrektur nur unbewusst registriert wurde.

*Introspektives Interview (Video wird nach Z05 gestoppt.)*

001 BE: (5) ich habe gesagt es hat mich sehr (.) viel SPASS gemacht;  
 002 weil wir die KUGeln gehängt haben;  
 003 und mit meine Oma noch [(-)] gemacht;  
 004 IN: [ja;]  
 005 was hat frau amsler geSAGT?  
 006 BE: gut;  
 007 IN: mHM; ((nickt))  
 008 hat sie etwas korriGIERT noch?  
 009 BE: (3.1) sie hat <<nickend> immer DAS gemacht;>  
 010 IN: ja sie hat geNICKT.

In ihrem Kommentar zur gesichteten Reparatursequenz fokussiert Belkis auf die inhaltliche Ebene und gibt das erfreuliche Erlebnis, mit ihrer Oma Kugeln an den Weihnachtsbaum gehängt zu haben, noch einmal wieder. Dabei verwendet sie das Personalpronomen erneut im falschen Kasus. Die Handlungen der Lehrerin beschreibt sie mit durchwegs positiven Attributen ('gut', nicken). Die Evaluierung «gut» hat die Lehrerin jedoch in der ganzen gesichteten Videosequenz nie geäussert, auch in der davor gesichteten Sequenz nicht. Tatsächlich hat die Lehrerin die korrekte Wiederholung der Schülerin mit einem leichten Nicken quittiert, zudem hat sie während der ganzen Erzähl- und Reparatursequenz freundlich gelächelt. Die aus etischer Perspektive sehr deutliche Korrektur in Z02-03 scheint die Schülerin im Unterricht zwar wahrgenommen zu haben, offenbar jedoch mit wenig Bewusstheit. Der Stimulated Recall am Folgetag vermochte keine Erinnerung an die Korrektur zu wecken. Während der Videosichtung hat Belkis offenbar nicht mehr auf die korrigierte Form, sondern hauptsächlich auf den inhaltlichen Gehalt ihrer Aussagen und die affirmativen Signale der Lehrerin fokussiert<sup>48</sup>.

### 10.5.3.3 Ausprägungsform F3: Noticing der korrektiven Absicht

In insgesamt sechs Fällen haben die Kinder die korrektive Absicht der Lehrperson wahrgenommen, können aber weder die Trouble Source noch die Korrektur benennen. In vier Fällen sagen sie aus, dass sie sich nicht mehr daran erinnerten, was die Lehrerin korrigiert habe, in zwei Fällen nennen sie eine falsche Trouble Source. Zwei dieser Korrekturen wurden mit integrierten Recasts durchgeführt, vier mit isolierten Recasts. Warum es den DaZ-Lernenden nicht gelang, den Fokus der Korrektur zu benennen, ist schwer zu beurteilen. In allen sechs Fällen bestanden die Trouble Sources aus grammatischen Fehlern (bspw. fehlende Genusmarkierung am unbestimmten Artikel, fehlende Kasusmarkierung am Artikel). Zwei Fallbeispiele sollen diese Ausprägungsform dokumentieren.

<sup>48</sup> Dieses Beispiel findet während des zweiten introspektiven Interviews statt. Im Rahmen des ersten Stimulated Recall in der vorangegangenen Woche hatte Belkis verschiedene Korrekturen erkannt und angesprochen. Dass sie es in diesem Fall nicht getan hat, lässt sich kaum mit mangelnder Vertrautheit mit dem Befragungssetting erklären.

### Bsp. 1: VA21\_C29 neben mein Schrank

In der 2. Klasse Amsler haben die Schüler:innen ihr Zimmer zu Hause gezeichnet. Diese Zeichnungen hängen nun an der Tafel. Vloras beschreibt ihr Zimmer, die anderen Kinder sollen aufgrund der Beschreibungen Vloras Zeichnung identifizieren.

#### *Unterrichtsinteraktion*

001 VL: neben mein (2) neben mein SCHRANK ist eine lampe-  
002 LP: mhm <<auf sich zeigend> neben MEInem schrank->  
003 VL: neben meinem SCHRANK ist eine lampe-

In Vloras Beschreibung fehlt die Dativmarkierung. Die Lehrerin reagiert mit einem isolierten Recast. Sie hebt dabei das korrigierte Possessivpronomen durch Betonung hervor und unterstreicht es gleichzeitig mit einer Zeigegeste auf sich selbst. Die lautliche Hervorhebung betont allerdings die erste Silbe des Possessivpronomens und nicht die korrigierte Dativendung. Damit behält das Wort seinen üblichen Wortakzent. Vloras reformuliert ihre Aussage unter Einbezug der Korrektur, das Betonungsmuster der Lehrerin übernimmt sie allerdings nicht. Dies könnte ein Hinweis dafür sein, dass sie die Korrektur der Lehrerin nicht einfach unreflektiert aus dem auditiven Kurzzeitspeicher wiedergibt, sondern bereits mit ihrem vorhandenen Sprachwissen verknüpft hat. In der Interviewsituation am Folgetag bestätigt sich, dass Vloras die Korrektur wahrgenommen hat, allerdings kann sie die korrigierte Form nicht benennen.

#### *Introspektives Interview (Video wird nach Z03 gestoppt).*

001 IN: (3) erzähl mal etwas DAzu-  
002 VL: ä:h (2.2) ich weiss NICHT <<lachend> was ich sagen soll.>  
003 IN: mHM;  
004 hat frau amsler etwas korriGIERT hier?  
005 VL: ja;  
006 IN: weisst du noch WAS?  
007 VL: (...) ja;  
008 IN: kannst du mir das Sagen?  
009 VL: ich habe ein falsches WORT gesagt;  
010 IN: mHM;  
011 WEISST du noch welches?  
012 VL: ä:h (--) ((lacht, legt Kopf nach hinten)) NEI.

Vloras beantwortet die Frage nach einer Korrektur ohne zu zögern mit 'ja'. Dass sie das korrigierte Element nicht benennen kann, könnte an der Beschaffenheit des Fehlers liegen. Eine Dativmarkierung hat keinen inhaltlichen Gehalt und ihre grammatikalische Funktion ist für eine Schülerin der 2. Klasse wohl nur schwer fassbar. Vloras scheint die Form zu wenig bewusst abgespeichert zu haben, um sie nach der Sichtung abrufen zu können.

In einem zweiten Beispiel aus der 2. Klasse Amsler besteht die Trouble Source ebenfalls aus einer falschen Dativmarkierung. Daruk kann diese nicht wiedergeben und nennt stattdessen ein Wort, das in der gesichteten Sequenz gar nicht vorgekommen ist.

### Bsp. 2: VA12\_C15a auf dem Box

#### *Unterrichtsinteraktion*

Im Sinne eines Kim-Spiels müssen die Schüler:innen aus der Erinnerung beschreiben, wo verschiedene Gegenstände in einem Bild platziert waren. Daruk kann zeigen, wo auf dem Bild ein Apfel gelegen hat, er zögert jedoch mit der Benennung der Örtlichkeit.

001 LP: wie würdest du <<auf Bild zeigend> DAS> nennen?  
 002 DA: (6) m: (1) <<leise> BOX->  
 003 LP: ja (--) mhm sag\_s LAUT;  
 004 DA: ein:e\ auf dem BOX-  
 005 LP: auf (.) <<Kopf zur Seite neigend> DER->  
 006 DA: auf der BOX;  
 007 LP: ja sehr GUT;

Daruk markiert in seiner Ortsbeschreibung den Artikel korrekterweise mit dem Dativ, allerdings mit dem falschen Genus ('auf dem BOX'). Die Lehrerin korrigiert mit einem isolierten Recast und hebt dabei den korrigierten Artikel durch Betonung und durch ein Neigen des Kopfes hervor. Daruk wiederholt seine Aussage und übernimmt die Korrektur der Lehrerin – nicht aber deren Betonungsmuster. Auch hier scheint eine gemeinsame Fokussierung auf die Form stattgefunden zu haben. Im Stimulated Recall am Folgetag kann Daruk den Fokus der Korrektur jedoch nicht mehr erinnern.

#### *Introspektives Interview (Video wird nach Z07 gestoppt.)*

001 IN: kannst du mal etwas zu DIEsem (-) moment sagen?  
 002 DA: (5.2) <<lachend> nei;>  
 003 IN: hat frau amsler hier etwas korriGIERT?  
 004 DA: ja;  
 004 IN: weisst du noch WAS?  
 005 DA: ähm (1.5) der (-) der (3.1) der ähm (-) KINDSgibändel,  
 006 IN: mHM okay.

Anstelle der abstrakten Dativmarkierung nennt Daruk das Wort 'KINDSgibändel', das besser fassbar ist. Der Helvetismus «Kindsgibändel»<sup>49</sup> ist im Rahmen der Bildbeschreibung im Unterricht mehrmals vorgekommen und war Auslöser einer längeren Reparatursequenz. Das Wort kam jedoch in keiner der im introspektiven Interview gesichteten Sequenzen vor. Die Vermutung, dass schwer fassbare grammatische Korrekturen schlechter gespeichert und abgerufen werden können, wird dadurch weiter gestützt.

#### **10.5.3.4 Ausprägungsform F4: Noticing der korrektiven Absicht und der Trouble Source**

In insgesamt sechs Fällen haben die Schüler:innen die korrektive Absicht der Lehrperson erkannt, und es ist ihnen gelungen, die Trouble Source zu benennen. Die Korrektur dagegen konnte nicht benannt werden. In drei Fällen setzten die Schüler:innen zu einem Versuch an, es gelang ihnen aber nicht, die gesuchte Form zu abzurufen. In den drei anderen Fällen nannten die Kinder eine falsche Form. Bis auf einen integrierten Recast wurden die Korrekturen exponiert durchgeführt, viermal mit einem isolierten Recast und einmal mit einer expliziten Korrektur. Somit scheint eine schüler:innenseitige Fokussierung auf die problematische Form zwar stattgefunden zu haben, die Fokussierung auf die Korrektur jedoch zu wenig bewusst abgelaufen zu sein, um diese Form für eine spätere Wiedergabe ausreichend zu verarbeiten und abzuspeichern. In zwei Fällen wurden die problematischen Formen im Unterricht mehrere Male korrigiert und von der Schülerin bzw. dem Schüler jeweils wiederholt. Trotzdem konnte die Form am Folgetag im Stimulated Recall nicht abgerufen werden. Diese zwei Fälle sollen im Folgenden dargestellt werden.

---

<sup>49</sup> Das ist ein mit Reflektorstreifen versehener farbiger Bändel, den die Kinder auf ihrem Weg zum Kindergarten zur besseren Sichtbarkeit tragen.



Bsp. 1: VA21\_13a dekoraziert ; VA21\_C13b dekorazieren

*Unterrichtsinteraktion*

In der 2. Klasse Amsler berichten die Schüler:innen von ihrem Wochenende. Als Leitstruktur liegen Ringe mit W-Fragen auf dem Boden. Vlora stellt sich in den Ring mit der Frage nach dem «Was».

001 VL: wir haben <<Schritt> dort> ä:hm (---) mein TANnenbaum  
dekoraziert-  
002 LP: dekoRIERT-  
003 VL: dekoRIERT-  
004 LP: mHM;  
005 VL: ähm (--) mit so (2.3) mit so KUgel: und so ein stern  
ganz oben [in den-] ((Gestik))  
006 LP: [mhm; ]  
007 VL: und <<Schritt in nächsten Ring> es hat> mir sehr SPASS gemacht-  
008 ähm weil dekoraZIERen [und\]  
009 LP: [deko]RIEren-  
010 VL: (1.6)  
011 LP: <<deutlich artikulierend> dekoRIEren->  
012 VL: dekorIERen [und-] (2.8)  
013 LP: [mHM; ]  
014 VL: bei einen hat mein bruder ein <<lachend> kugel kaPUTT gemacht.>

Vlora verwendet die falschen Wortbildungen ‘dekoraziert’ und ‘dekoraZIERen’ ohne zu zögern. Sie scheint das Verb unter dieser falschen Form abgespeichert zu haben. Offenbar vermischt sie Verb (dekoriere(n)) und Nomen (Dekoration). Die Lehrerin korrigiert in Z02 mit einem isolierten Recast. Vlora wiederholt die Korrektur und führt ihren Bericht weiter. Wenige Sekunden später verwendet sie die falsche Wortbildung erneut, diesmal im Infinitiv. Auf den darauffolgenden isolierten Recast reagiert sie zunächst nicht. Die Lehrerin wiederholt ihre Korrektur, diesmal überdeutlich artikuliert. Nun übernimmt Vlora die Korrektur und leitet mit der Verknüpfung ‘und-’ eine Weiterführung ein, die sie nach einer eingeschobenen Pause zu Ende bringt. Dass Vlora die falsche Wortbildung nach der ersten Korrektur und ihrer Wiederholung innert kurzer Zeit erneut verwendet hat, wird als Indikator dafür betrachtet, dass sie diese falsche Form fest abgespeichert hat. In der Unterrichtsinteraktion hat Vlora die korrekte Wortform dreimal gehört und zweimal selbst produziert. Im Stimulated Recall am Folgetag wird das Video jeweils nach der Korrektur der Lehrerin gestoppt. In beiden Fällen gelingt der Schülerin die Produktion der korrekten Form nicht.

*Introspektives Interview (Video wird nach Z03 gestoppt.)*

001 IN: erzähl mal etwas DAzu,  
002 VL: ich habe FALSCH gemacht;  
003 ich habe gesagt NICHT dekora\ (3)  
004 ich habe gesagt dekoraZIERT nicht (2.1) ähm- (2)  
005 IN: das ist ein schwieriges WORT-  
006 weisst du noch wie es RICHTig ist?  
007 VL: nein.

*Video wird weitergeschaut und nach Z09 gestoppt.*

001 VL: ich habe FALSCH gesagt ähm (--)  
002 ich hab gesagt dekoraZIERen nicht dekora\  
003 <<lachend> ich verGISS das immer;>  
004 IN: ja (1.8) weisst du wie es RICHTig heisst-  
005 [dieses SCHWIERige] wort?  
006 VL: [a::h- ]  
007 nein ich verGISS das immer.

Auch nachdem die Schülerin die Korrektur zweimal auf dem Video mitverfolgen konnte, war sie nicht in der Lage, die korrekte Form zu produzieren. Wie ihr Lachen und ihr Kommentar 'ich verGISS das immer' in Z03 vermuten lassen, scheint sie zu realisieren, dass sie immer beim gleichen Wort scheitert. Das wiederholte Hören eines isolierten Recasts war in diesem Fall offensichtlich nicht ausreichend, um eine bewusste Wahrnehmung der Differenzen zwischen der falschen und korrekten Form zu ermöglichen.

Ein ähnlicher Fall liess sich im DaZ-Unterricht der 3. Klasse Böhnisch beobachten. Die ausgewählte Reparatursequenz enthält mehrere Trouble Sources, darunter die vermutlich fest abgespeicherte falsche Konstruktion 'bi mir cho'.

#### Bsp. 2: RB1 C31 bi mir gekommen

##### *Unterrichtsinteraktion*

Fahredin berichtet vom vergangenen Projekttag, zu dem auch die Eltern eingeladen waren.

```

001  FA:  bi mir (.) bi mir wo sind cho d ELtere-
002        s hat mir sehr geFAlLen;
003  LP:  WAS war?
004  FA:  äh äh alli LÜte bi mir cho-
005        das\ das hat mir geFAlLen;
006  LP:  jetzt machen wir den satz nochmal auf HOCHdeutsch-
007        mir hat <<rall> geFAlLen,>
008  FA:  mir hat [geFAlLen-] (-)
009  LP:        [dass-      ]
010  FA:  dass (.) SEHR viele leute bi mir cho sind.
011  LP:  <<nickend> zu MIR gekommen sind.>
012  FA:  zu MIR (.) gekommen sind.
013  LP:  sehr GU:T;
014  FA:  ((schaut zu LP))
015  LP:  <<p, rall, mit dem Kopf im Rhythmus nickend> mir hat geFAlLen-
016        dass so viele leute zu mir gekommen SIND.>
017        (---) mir hat geFAlLen,
018  FA:  mir hat ge\ geFAlllen dass äh viele leute bi mir- (--)
019        [bei MIR-      ]
020  LP:  [<<p> ZU mir->][<<p> ZU mir->      ]
021  FA:        [<<lachend> zu MIR-] h°>] geKOMmen sind.
022  LP:  gut.

```

Fahredins Äusserung in Z01 enthält mehrere Trouble Sources, und er ist nur schwer zu verstehen. Einerseits formuliert er grösstenteils auf Mundart, andererseits verwendet er eine falsche Präposition und die Konstruktion des Relativsatzes bereitet ihm Mühe. Die Lehrerin reagiert in einem ersten Schritt mit einer Klärungsfrage ('WAS war?'), worauf der Schüler seine Aussage reformuliert, die Trouble Sources jedoch beibehält. Nun initiiert die Lehrerin erneut eine Reparatur, diesmal, indem sie explizit bekannt gibt, dass der Satz nochmals gemeinsam auf Hochdeutsch formuliert werden soll. Damit rückt sie die Trouble Source «Mundart» in den Vordergrund. Sie spricht den Satzanfang mit steigender Intonation vor. Fahredin wiederholt, wartet aber die Fortsetzung der Korrektur nicht ab, sondern übernimmt selbst wieder die Führung. In der Fortsetzung seiner Aussage verwendet er erneut die falsche Konstruktion 'bi mir cho' und fällt dabei in die Schweizer Mundart zurück. Die Lehrerin ratifiziert in Z11 mit einem Nicken und korrigiert auch diesen zweiten Teil der Aussage. Dabei betont sie nicht die Korrektur der Präposition, sondern das Personalpronomen 'MIR'. Fahredin wiederholt die Korrektur und übernimmt die Satzbetonung der Lehrerin. Die Lehrerin ratifiziert und bringt die Reparatur damit zu einem vorläufigen Abschluss. Nach einer kurzen Pause greift sie den Satz jedoch nochmals auf und wiederholt ihn leise und gegen Ende langsamer werdend. Das Ganze begleitet sie durch rhythmisches Nicken des Kopfes.

Die didaktische Inszenierung dieser Sequenz wird durch eine erneute partielle Wiederholung des Satzes, die mit einem elizitierenden Moves endet, akzentuiert. Fahredin wiederholt in Z18 den Satz nochmals von Anfang an und verwendet gegen Schluss erneut die falsche Präposition. Die Aufmerksamkeitslenkung der Lehrerin auf die Verwendung der Varietäten Mundart und Hochdeutsch scheinen ihn jedoch für diese sensibilisiert zu haben. In Z19 initiiert er eine Selbstkorrektur, mit der er die Varietät korrigiert, nicht aber die Präposition. Nun präzisiert die Lehrerin ihre Korrektur. Sie initiiert einen isolierten Recast und lenkt durch Betonung Aufmerksamkeit auf die korrekte Präposition. Durch Wiederholung des Recasts verleiht sie diesem besonderen Nachdruck. Fahredin wiederholt die Korrektur nun lachend und atmet dann hörbar aus. Aus seiner Reaktion wird ersichtlich, dass er seinen wiederholten Fehler realisiert hat. Damit scheint die gemeinsame Fokussierung auf die problematische Präposition schlussendlich gelungen zu sein.

Fahredins Aussagen im introspektiven Interview am Folgetag bestätigen, dass er die Konstruktion ‘bi mir cho’ tatsächlich als problematisch erkannt hat. Allerdings scheint die Korrektur der Präposition wenig nachhaltig gewesen zu sein. Wieder wird sie durch die Korrektur der Trouble Source «Mundart» überlagert.

*Introspektives Interview (Video wird nach Z13 gestoppt.)*

001 FA: zuerscht hab ich SCHWIZERdütsch [äh ] gschproche;  
 002 IN: [mHM;]  
 003 FA: und nachher ich hab ähm (...) das hat mir geFALLen (...) da:s (.)  
 äh alle lüte (--) bi mir (--) geKOMmen sind;  
 004 IN: mHM-  
 005 FA: und so noch ähm und sie hät gseit (-) äh NÖD bi mir äh nei- (-)  
 006 IN: ja-  
 007 FA: BEI mir.

Nach Sichtung des ersten Teils der Reparatursequenz bezeichnet Fahredin die Schweizer Mundart (‘SCHWIZERdütsch’) als Trouble Source und lokalisiert das Problem bei der Wortverbindung ‘bi mir (--) geKOMmen sind’. Wie bereits im Unterricht hat er jedoch offenbar nicht realisiert, dass eine multiple Trouble Source vorliegt. Interessant ist, dass er in Z07 eine Korrektur gemäss der von ihm wahrgenommenen Trouble Source kreiert (‘BEI mir’) und sie der Lehrerin in den Mund legt.

Fahredin mischt fast in jeder Äusserung die Schweizer Mundart und das Hochdeutsche. Mundartinterferenzen sind bei Weitem die häufigste Fehlerart, die seine Lehrerin im beobachteten Unterricht korrigiert hat. Die Konstruktion ‘bi mir cho’ scheint er als Chunk fest in seinem Sprachwissen abgespeichert zu haben. Diese Vermutung wird durch eine weitere Unterrichtsbeobachtung gestützt: Gegen Ende der Lektion musste Fahredin seine hier besprochene Aussage zum Projekttag schriftlich festhalten. Dabei formulierte er erneut ‘bei mir gekommen’ und wurde von der Lehrerin nochmals korrigiert.

### **10.5.3.5 Ausprägungsform F5: Noticing the gap**

In 16 Fällen ist es den Lernenden gelungen, die Trouble Source zu benennen und die korrigierte Form korrekt wiederzugeben. Hervorzuheben ist dabei, dass nur in rund zwei Dritteln dieser Fälle die Korrektur im Unterricht von den Lernenden wiederholt worden ist. Trotzdem zeigen die Aussagen im Rahmen des Stimulated Recall, dass die Schüler:innen bewusst auf den Fehler und seine Korrektur fokussiert haben, sodass die falsche und die korrekte Form für eine Wiedergabe ausreichend verarbeitet und abgespeichert werden konnten. In zwölf Fällen wurde die Korrektur mit einem isolierten Recast durchgeführt, in zwei Fällen mit einer expliziten Korrektur und in zwei Fällen mit einem integrierten Recast.

Bis auf diese zwei letzten Fälle wurde folglich exponiert korrigiert, die laufende Gesprächshandlung wurde durch die Reparaturinitiierung unterbrochen und die Lehrpersonen richteten ihr verbales und nonverbales Verhalten auf die Korrekturhandlung aus. Ein Fallbeispiel aus der 3. Klasse Möller soll dies dokumentieren.

Bsp. 1: AM1\_C18 einen Rakete

*Unterrichtsinteraktion*

Karim berichtet, was er im Werkunterricht in der Regelklasse gebastelt hat.

001 KA: und die da es hatte noch einen Hügel;  
 002 und wir haben einen raKEten (..) gebastelt-  
 003 LP: eiNE rakete-  
 004 KA: eiNE [rakete gebastelt-]  
 005 LP: [(nickt)) mHM; ]  
 006 KA: und auch eiNE (2.3) auto für den mond-

Karim bildet in Z02 eine falsche Nominalphrase ('einen raKEten'). Er markiert zwar den Akkusativ, verwendet allerdings die maskuline Form. Die Lehrerin korrigiert mit einem kurzen und prägnanten isolierten Recast, die feminine Endung hebt sie durch Betonung hervor. Damit rückt sie das für gewöhnlich unbetonte Funktionswort in den Vordergrund. Karim wiederholt die Korrektur, übernimmt dabei die überdeutliche Betonung der korrigierten Endung ('eiNE') und führt seine Aussage weiter. Die schülerseitige Fokussierung auf die Form scheint gelungen zu sein, was durch Karims Aussagen im introspektiven Interview am Folgetag bestätigt wird.

*Introspektives Interview (Video wird nach Z05 gestoppt.)*

001 IN: kannst du mir DAzu etwas sagen?  
 002 KA: ähm mit raKEte?  
 003 IN: mHM;  
 004 KA: aso ich habe einen raKEte;  
 005 aber es heisste oder es war eiNE rakete.  
 006 IN: mHM;  
 007 KA: nachher hab ich das geSAGT oder,  
 008 IN: ja-  
 009 KA: dann hat mich frau möller verBESSert.

Karim spricht die Trouble Source von selbst gleich als Erstes an, was darauf hinweist, dass seine Aufmerksamkeit während der Sichtung der Videosequenz auf die Reparatur fokussiert war. Obwohl sich die falsche und die korrekte Form nur minim voneinander unterscheiden, kann Karim beide Formen ohne zu zögern nennen. Es ist ihm offensichtlich gelungen, die Korrektur der Kasus- und Genusmarkierung ausreichend zu verarbeiten und abzuspeichern.

Ein weiteres Beispiel, ebenfalls aus der 3. Klasse Möller, dokumentiert die bewusste Wahrnehmung und Abspeicherung einer korrigierten Kasusmarkierung.

Bsp. 2: AM2\_C26 kreuze der letzte

*Unterrichtsinteraktion*

Antonia versucht, den Begriff «ankreuzen» zu erklären.

001 AN: dann HEISST das ähm um\ ähm-  
 002 KREUze der letz\ °hh KREUze der letzte-  
 003 LP: DEN letzten-  
 004 AN: den letzten KREIS der reihe-  
 005 MA: AN.  
 006 LP: [AN.]  
 007 AN: [AN.]

Antonia hat offenkundig Mühe, zu erklären, was der Begriff «ankreuzen» bedeutet. Sie bricht ihre Erklärung wiederholt ab und muss auf Füllwörter zurückgreifen. In Z02 unterlässt sie eine Akkusativmarkierung, bricht die angefangene Aussage ab und setzt dann nochmals mit der gleichen fehlerhaften Formulierung an ('KREUZe der letzte'). Die Lehrerin korrigiert turnunterbrechend mit einem isolierten Recast. Antonia übernimmt die Korrektur und fährt mit ihrer Erklärung fort. Als sie den Verbzusatz «an» einen Moment hinauszögert, wird dieser von einem Mitschüler eingebracht und daraufhin von ihr wiederholt. Im introspektiven Interview am Folgetag nimmt Antonia zuerst auf ihre Schwierigkeiten beim Formulieren einer Erklärung Bezug.

*Introspektives Interview (Video wird nach Z04 gestoppt.)*

001 IN: (3) kannst du etwas dazu erzÄhlen?  
 002 AN: ich habe es ähm ich ich WUSste es wie man das sagt-  
 003 aber irgendWIE habe ich\_s (1) ähm (--)  
 004 ich ich wollte es SAgen;  
 005 aber dann ist es mir nicht\ nachher hab ich es irgendwie  
 so geSAGT,  
 006 ich weiss es nicht wie erKLÄren;  
 007 IN: aHA: <<auf Bildschirm blickend> mhm mhm;>  
 008 hast du dann etwas FALSCH gesagt?  
 009 AN: ((Blick auf Bildschirm)) j:a-  
 010 IN: WAS denn?  
 011 AN: dass ähm (-) ich habe gesagt DE:R-  
 012 od:er (..) et:was ÄHNliches.  
 013 IN: mHM;  
 014 AN: aber es hat ANders geheissen;  
 015 IN: und was hat dann frau MÖller gesagt?  
 016 AN: sie hat mich geHOLfen;  
 017 IN: ja:-  
 018 weisst du noch was sie geSAGT hat?  
 019 AN: (2.1) DEN-

Vermutlich fokussiert Antonia vorerst auf ihre Schwierigkeiten auf inhaltlicher Ebene, und erst die Nachfrage der Interviewerin, ob sie 'etwas FALSCH' gesagt habe, lenkt ihre Aufmerksamkeit auf die formalen Schwierigkeiten. Antonia wirft einen kurzen Blick auf den Bildschirm und bejaht, indem sie den Wortanfang ganz leicht überdehnt. Die folgende Benennung von Fehler und Korrektur gelingt ihr. Dass sie diese Elemente nach ihren 28 Sekunden dauernden Ausführungen nicht vergessen hat, zeigt, dass sie diese bewusst wahrgenommen und abgespeichert hat. In der Unterrichtsinteraktion hat die Lehrerin ihre Korrektur ohne Abmilderungspartikel turnunterbrechend eingebracht. Antonia scheint das direkte Vorgehen der Lehrerin nicht gestört zu haben. In Z16 bezeichnet sie die korrektive Handlung der Lehrerin als «helfen».

In den Darstellungen der Ausprägungsformen F1 bis F4 wurde wiederholt auf die Herausforderung von Reparatursequenzen mit mehreren Trouble Sources hingewiesen. In der Kategorie zur Ausprägungsform F5 findet sich nun ein Fall, wo es dem Schüler gelungen ist, jeden einzelnen Fehler und die damit verbundene Korrektur bewusst wahrzunehmen und im introspektiven Interview wiederzugeben. Die Reparatursequenz ereignete sich in der 3. Klasse Böhnisch am Ende der DaZ-Lektion. Die Lehrerin diskutiert mit den beiden Schülern die Organisation der Hausaufgaben. Wie bereits in Beispiel 3 zur Dokumentation von Ausprägungsform F1 ist es Fahredin, der in seinem Beitrag mehrere Fehler gemacht hat.

### Bsp. 3: RB1\_C37 bis sie meine Hausaufgaben machen

#### *Unterrichtsinteraktion*

001 FA: ä:hm (--) kann ich äh heute bi sie äh meine (..) HUSaufgaben  
machen?  
002 [weil ich] habe [ANTolin und] mir\ antolin [und ich hab kein-]  
003 LP: [((nickt)) ] [((nickt)) ] [ah °hhh ]  
004 ähm ERSTmal-  
005 HAUSaufgaben-

In der Mitte dieser Korrektur ertönt die Pausenglocke.

006 FA: ja [ich\]  
007 LP: [<<Fingergeste> nicht] husaufgaben HAUSaufgaben;>  
008 FA: HAUSaufgaben;  
009 LP: geNAU;  
010 bei IHnen;  
011 FA: [bei\]  
012 LP: [kann] ich heute bei IHNen-  
013 FA: bei IHnen;  
014 LP: mHM;  
015 FA: mein HAUSaufgaben machen?  
016 LP: leider NICHT fahredin.

Fahredin mischt in seiner Aussage in Z01 einerseits die Schweizer Mundart mit Hochdeutsch ('bi'; 'HUSaufgaben'), andererseits fehlt beim Personalpronomen die Dativmarkierung ('bi sie'). Die Lehrerin zögert ihre Reaktion durch verschiedene Rezeptionssignale ('ah', '°hhh', 'ähm') hinaus. In Z04 signalisiert sie, dass sie vor der Beantwortung von Fahredins Frage etwas anderes mitteilen möchte ('ERSTmal'). Die umgangssprachliche Formulierung «erstmal» könnte auch die Funktion haben, vorzuschicken, dass sie im Folgenden auf mehrere Trouble Sources eingehen möchte. Im Folgeturn bringt sie die erste Korrektur ('HAUSaufgaben') isoliert und mit schwebender Intonation ein. Sie zeigt damit an, dass die Sequenz noch nicht abgeschlossen ist und sie von Fahredin ein Aufgreifen der Korrektur erwartet. Fahredin ignoriert die signalisierte Erwartung jedoch. Mit dem Partikel 'ja' versucht er den korrektiven Hinweis zu bestätigen und vielleicht gleichzeitig anzudeuten, dass ihn die Korrektur im Moment nicht interessiert. Die Pause wurde bereits eingeläutet, die Zeit drängt. Die Lehrerin lässt jedoch nicht locker und unterbricht seine Weiterführung mit einer expliziten Korrektur, die sie mit erhobenem Finger verstärkt. Nun wiederholt Fahredin die Korrektur. Die Lehrerin ratifiziert und bringt die Korrektur des Personalpronomens mit ähnlicher Deutlichkeit und Verbindlichkeit ein ('bei IHNen'), was wiederum zu einer Wiederholung führt. Erst dann geht die Lehrerin auf den inhaltlichen Gehalt von Fahredins Frage ein. Im Stimulated Recall am Folgetag wurde das Video nach Fahredins Wiederholung der Korrektur gestoppt. Fahredin erläutert darauf zuerst während über einer Minute ausführlich sein Problem mit der Arbeit mit Antolin (einem digitalen Lesetest), weil sein Vater ihm zu Hause dabei nicht helfen könne. Auf die Nachfrage der Interviewerin nach einer Korrektur kann er diese ohne zu zögern auflisten.

#### *Introspektives Interview (Video wird nach Z15 gestoppt.)*

010 IN: <<auf Bildschirm zeigend> jetzt> (--) erinnerst du dich noch was  
frau böhnisch korriGIERT hat?  
011 FA: HAUSaufgaben (..) BEI (..) IHnen-

Dass Fahredin die drei Korrekturen nach seinen umfassenden inhaltlichen Ausführungen noch abrufen kann, zeigt, dass er sie bewusst wahrgenommen hat und sie für die spätere

Wiedergabe ausreichend abspeichern konnte. Die Lehrerin hat für jeden Fehler einzeln eine Reparatur initiiert. Offensichtlich hat dieses sukzessive Vorgehen Fahredin dabei unterstützt, auf jede Form einzeln zu fokussieren.

In den zwei diskutierten Fällen wurden isolierte Recasts und explizite Korrekturen eingesetzt. Dass die Schüler:innen diese exponierten Korrekturen im Stimulated Recall wiedergeben können, deckt sich mit der Einschätzung der Unterrichtsinteraktionen. In drei bzw. vier Fällen<sup>50</sup> dieser Ausprägungsform wurde die Korrektur jedoch mit einem integrierten Recast durchgeführt und fand damit lediglich *en passant* statt. Aufgrund der konversationsanalytischen Auswertung der Unterrichtsinteraktionen finden sich keine Anzeichen dafür, dass die Schüler:innen auf die korrigierte Form fokussiert haben. Die introspektiven Daten zeigen jedoch, dass in diesen vier Fällen die Korrektur von den Lernenden bewusst wahrgenommen und für eine spätere Wiedergabe ausreichend verarbeitet und abgespeichert wurde. Ein Beispiel aus der 2. Klasse Amsler soll dies dokumentieren.

#### Bsp. 4<sup>51</sup>: VA22\_C1 bei erste Klasse

##### *Unterrichtsinteraktion*

Die Schüler:innen sitzen gemeinsam an einem Tisch und zeichnen. Die Lehrerin stellt sich zu ihnen und schaltet sich in die Unterhaltung der Kinder ein.

001 BE: der SIEbeährige ist (dänn auch) äh in KINdergarten gewesen;  
002 und ich bin (.) bei de erste KLASse gewesen;  
003 LP: [mHM-]  
004 BE: [und ] jetzt ist er bei de ERStE klasse und ich bin bei de  
ZWEItE.  
005 LP: ah IN der [(.)] in der zweiten;  
006 BE: [ja;]

Belkis verwendet in ihrer Erzählung (neben anderen Fehlern) dreimal die in diesem Kontext falsche Präposition 'bei'. Die Lehrerin integriert ihre Korrektur in Z05 in eine Erkenntnisdarlegung, die sie mit dem Partikel 'ah' einleitet. Mit verschiedenen Mitteln lenkt sie Aufmerksamkeit auf ihre Korrektur: Sie betont die korrekte Präposition und wiederholt dann die Korrektur. Diese aufmerksamkeitslenkenden Mittel weisen darauf hin, dass sie ihren Turn durchaus als Korrektur geplant hat. Belkis orientiert sich in ihrem Folgeturn an der Rahmenhandlung und bestätigt die dargelegte Erkenntnis der Lehrperson kurz mit 'ja'. Ob sich ihre Bestätigung in Z06 auf den inhaltlichen Gehalt des Lehrerinnenturns und/oder auf die formale Korrektur bezog, bleibt offen. Ihre Aussage in der Interviewsituation am Folgetag macht deutlich, dass sie die Korrektur – spätestens während der Sichtung des Videos – bewusst wahrgenommen hat.

##### *Introspektives Interview (Video wird nach Z06 gestoppt.)*

001 IN: kannst du DAzu noch etwas sagen?  
002 BE: ähm (6.3) ich weiss es NICHT mehr.  
003 IN: mhm okAY-  
004 hat frau amsler hier etwas korriGIERT?  
005 BE: jä.  
006 IN: jetzt hab ich\_s nicht verstanden-  
007 was hast du geSAGT?  
008 BE: <<deutlich> ja.>

---

<sup>50</sup> Zählt man den einen Fall der Kategorie F6 dazu, ergeben sich vier Fälle mit integrierten Recasts, in denen Noticing the gap gelungen ist.

<sup>51</sup> Diese Unterrichtssequenz wurde als Bsp. 8 bereits in den Ausführungen zu Forschungsfrage 2 vorgestellt.

009 IN: ja weisst du was sie korriGIERT hat?  
 010 BE: ähm ich bin bei de ZWEITE klasse-  
 011 IN: mHM; (1.4)  
 012 [und ] was hat sie geSAGT?  
 013 BE: [aber\]  
 014 sie hat gesagt (1) ich bin (1.5) IN der zweite klasse.

Belkis überlegt auf Nachfrage der Interviewerin über 6 Sekunden und sagt dann, dass sie nicht mehr wisse, was sie zur gesichteten Sequenz sagen könnte. Die Frage der Interviewerin nach einer Korrektur bejaht sie jedoch ohne zu zögern und kann zwei der drei Fehler und ihre Korrekturen benennen. Dabei hebt sie die korrigierte Präposition, wie es die Lehrerin getan hat, durch Betonung hervor ('IN der zweite klasse'). Seit dem Hören der Korrektur sind 24 Sekunden verstrichen. Dass sie die gesichtete Reparatursequenz detailliert wiedergeben kann, zeigt, dass sie diese bewusst wahrgenommen und abgespeichert hat. Ob die Wahrnehmung der Korrektur bereits während der Unterrichtsinteraktion gelungen ist, ist zu vermuten, lässt sich jedoch nicht mit Sicherheit sagen. Die falsche Kasusmarkierung am Zahlwort ('IN der zweite ') scheint sie aber nicht wahrgenommen zu haben, diese Korrektur übernimmt sie im Unterricht nicht und spricht sie im Interview nicht an. Damit lässt sich dieser Fall auch zur Untermauerung der Problematik mehrerer Troubles Sources beziehen.

#### 10.5.3.6 Ausprägungsform F6: Noticing the gap und Understandig

Insgesamt hat die Interviewerin in acht Fällen nach erfolgreichem Noticing zusätzlich nach der Erläuterung der Trouble Source gefragt. In fünf Fällen ist dies den Lernenden gelungen. Sie scheinen ein allgemeines Prinzip oder eine Regel bezüglich der korrigierten Form erkannt zu haben und konnten das relevante Sprachwissen dazu abrufen und in eigenen Worten verbalisieren. In drei Fällen bestand die Trouble Source aus einer Interferenz mit der Schweizer Mundart – eine Fehlerquelle, die von den DaZ-Lehrpersonen im beobachteten Unterricht häufig explizit angesprochen und bezeichnet wurde. In diesen Fällen überrascht die gelungene Bezeichnung der Fehlerart wenig. Im Folgenden wird auf die zwei Beispiele eingegangen, denen andere Trouble Sources zugrunde liegen.

Im ersten Beispiel aus der 2. Klasse Amsler konnte eine Schülerin eine fehlende Höflichkeitsform erläutern.

#### Bsp. 2: VA21 C23 Hast du das selber gemalt?

##### *Unterrichtsinteraktion*

Die Lehrerin zeigt eine Zeichnung ihres Zimmers.

001 VL: hast du das SELber gemalt?  
 002 LP: (..) haben sie es SELber gemalt?  
 003 VL: haben sie es SELber gemalt?

Vlora spricht die Lehrerin in der Du-Form an. Die Lehrerin zögert kurz und korrigiert dann mit einem isolierten Recast. Im introspektiven Interview bezeichnet Vlora den Fehler zwar nicht mit einem Fachbegriff, sie kann aber eine Begründung angeben, warum die Höflichkeitsform erforderlich gewesen wäre.

##### *Introspektives Interview (Video wird in der Mitte von Z03 gestoppt.)*

001 VL: ich hab vergessen (..) bei ihr zu sagen haben SIE es (..) selber gemalt;  
 002 IN: waRUM (..) muss man es eigentlich so sagen?  
 003 VL: weil äh (-) weil es ein LEHRerin ist-  
 004 und (..) es eine FRAU ist;



Vlora spricht in Z01 nicht von einem Fehler oder etwas Falschem, sondern sagt aus, die Verwendung der Höflichkeitsform vergessen zu haben. Das ist wohl bezeichnend für diese Fehlerart. Mitte 2. Klasse fallen auch Kinder mit Deutsch als Erstsprache immer mal wieder in die ihnen vertrautere Du-Form zurück, auch wenn sie grundsätzlich wüssten, dass sie ihre Lehrperson siezen müssen<sup>52</sup>. Als Grund für die Notwendigkeit dieser Form nennt Vlora die Tatsache, dass ihr Gegenüber eine Lehrerin und eine Frau sei. Damit nennt sie zwei Personen-  
gruppen, für die grundsätzlich die Höflichkeitsform verwendet wird.

Wie Mundartinterferenzen stellt die Verwendung einer pragmatisch korrekten Ansprache wohl einen Bereich dar, der im DaZ- und im Klassenunterricht von den Lehrpersonen immer wieder eingefordert und erklärt wird. Aussergewöhnlicher ist deshalb das zweite Beispiel aus der 2. Klasse Hess, in dem ein grammatischer Fehler erläutert wird.

### Bsp. 3: SH1\_C13a es

#### *Unterrichtsinteraktion*

Die Schüler:innen haben ein Kuscheltier mit in den DaZ-Unterricht gebracht und beschreiben es nun.

001 SE: meine kuscheltier ist GROSS (1.7) und klein-  
002 (2) und er HÄT-  
003 LP: es-  
004 SE: es hat scht\ rote SCHUhe-

Selda verwendet in der Beschreibung ihres Kuscheltiers das Personalpronomen im falschen Genus. Die Lehrerin korrigiert turnunterbrechend, indem sie das korrekte Personalpronomen isoliert einbringt. Die Schülerin übernimmt dieses und fährt fort. Im Verlauf ihrer Beschreibung wird sie drei weitere Male das falsche Personalpronomen verwenden, jedes Mal korrigiert die Lehrerin mit isoliertem Recast. Nach der vierten Korrektur fragt die Lehrerin schliesslich nach, ob Selda wisse, warum sie für die Beschreibung ihres Kuscheltiers «es» verwenden müsse.

### Fortsetzung Bsp. 3

001 LP: WEISST du warum e wir ES sagen?  
002 SE: mhm (-) NEI-  
003 AL: weil das eine (..) FRAU ist- ((lacht))  
004 LP: e ein MÄDchen sie hat gesagt es ist ein MÄDchen-  
005 DAS mädchen hä-  
006 da sagt man ES;

Während Selda im Unterricht nicht weiss, warum das Personalpronomen «es» verwendet werden soll, liefert ihr Mitschüler Alan eine Begründung, die vermutlich auf einen Bezug zum biologischen Geschlecht zurückzuführen ist. Er scheint zu wissen, dass das Personalpronomen mit dem Genus des Bezugsworts übereinstimmen muss. Allerdings nennt er ein unpassendes Bezugswort. (Anzumerken ist, dass Seldas Kuscheltier das Geschlecht und Alter nicht anzusehen ist.) Die Lehrerin weist Alan darauf hin, dass Selda ihr Kuscheltier als Mädchen vorgestellt habe und dass man bei einem Mädchen das Pronomen «es» verwende. Im Interview am Folgetag fragt die Interviewerin nach, warum die Lehrerin wiederholt «es» sage. Selda greift auf die Erläuterung der Lehrerin zurück.

---

<sup>52</sup> Diese Aussage stützt sich auf Berichte von Lehrpersonen aus Weiterbildungsveranstaltungen der Forscherin.

### *Introspektives Interview (Video wird in Z04 gestoppt.)*

011 IN: warum SAGT sie das eigentlich immer?  
012 SE: (1.7) weil äh sie isch e mei\ die puppe isch e MEItli-  
013 IN: ja- ((nickt))  
014 SE: (1.1) ode:r (1) ich hab echli verGESsse.

Selda begründet die Korrektur damit, dass die von ihr beschriebene Puppe ein Mädchen sei. Sie scheint erst über eine vage Vorstellung eines Genuskonzepts zu verfügen. Ihre Ergänzung in Z14 weist darauf hin, dass sie sich ihrer Unsicherheit diesbezüglich bewusst ist. Selda lernt seit dreieinhalb Jahren DaZ. Die Sprachstandseinschätzung hat gezeigt, dass sie Genus noch unsicher markiert, beispielsweise verwendet sie für das gleiche Nomen unterschiedliche Genera. Dass DaZ-Lernende in diesem Alter und mit einem vergleichbaren Sprachstand grundsätzlich in der Lage sind, einfachste Prinzipien des Genuskonzepts wiederzugeben, demonstriert Seldas Mitschüler Alan. Ihm wurde im Stimulated Recall die gleiche Unterrichtssequenz bis zur Frage der Lehrperson in Z01 ('WEISST du warum e wir ES sagen?') (vgl. Fortsetzung von Bsp. 3) gezeigt. Alan meldet von selbst an, die Antwort auf diese Frage zu kennen.

### *Introspektives Interview*

001 AL: ich weiss waRUM;  
002 IN: warum\ kannst du es erKLären?  
003 AL: weil es ei:n NICHT eine frau oder ein mann ist sondern einen  
ein KIND;  
004 IN: mhm geNAU;  
005 w\ wo wann würde man auch ES sagen?  
006 kannst du ein ANderes beispiel machen?  
007 AL: wenn wenn man so eine geschichte erzählt von einen KIND und so;  
008 dann sagt man auch ES (.) hat das und das;  
009 IN: ja;  
010 und wie sagt man dann wenn es eine FRAU ist?  
011 AL: (2) SIE-  
012 IN: geNAU;  
013 und wenn es ein MANN ist?  
014 AL: ER; ((lacht))  
015 IN: SuPer mhm;  
016 AL: das hämer auch beim SERbische schuel geübt;

Alan scheint über ein erstes Genuskonzept zu verfügen. Ob dieses über den Zusammenhang zwischen biologischem Geschlecht und sprachformaler Markierung hinaus Wissen zum grammatischen Geschlecht enthält, bleibt offen. Alan ist 8,5 Jahre alt und lernt seit 1,5 Jahren DaZ. Trotz dieser erst kurzen DaZ-Lernzeit verfügt er über explizites Sprachwissen zum Genuskonzept und kann dieses verbalisieren. Nach eigener Aussage greift er dazu auf Wissen zurück, das ihm nicht im DaZ – sondern im Serbisch-Unterricht, dem Kurs in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK), vermittelt wurde. Damit dokumentiert dieses Beispiel, wie mehrsprachige Schüler:innen sprachliche Prinzipien, die sie in einer Sprache aufgebaut haben, auf eine andere übertragen können.

Im Rahmen der Erhebung des Noticing ist es den Schülerinnen und Schülern insgesamt fünfmal gelungen, eine Trouble Source zu erläutern. Ihre Ausführungen beziehen sich auf die Bereiche Mundartinterferenz, Höflichkeitsform und Genusmarkierung am Personalpronomen. Alle diese sprachlichen Prinzipien sind zuvor im Unterricht explizit thematisiert worden. In den Daten der introspektiven Interviews finden sich weitere Hinweise auf Understanding seitens der Schüler:innen. Im Rahmen der Erhebung von Indikatoren zu Lerneffekten nach einem Prompt kam es ebenfalls vor, dass eine Trouble Source auf Nachfrage der

Interviewerin erläutert werden konnte. Darauf wird im nächsten Teilkapitel eingegangen. Die umfassende Darlegung der schüler:innenseitigen Reaktionen auf gesichtete Prompts findet sich in der Ergebnisdarstellung zu Forschungsfrage 6 (vgl. 10.6). An dieser Stelle wird jedoch auf die Befunde zu den Erläuterungen der Trouble Sources vorgegriffen, weil sie wertvolle Ergänzungen zur bisherigen Analyse des Understanding sprachformaler Fehler darstellen.

#### 10.5.3.7 Understanding nach der gelungenen Produktion einer korrigierten Form

Nach der Sichtung eines Prompts hat die Interviewerin die Schüler:innen jeweils aufgefordert, den eigenen Fehler selbst zu korrigieren. In 16 Fällen hat sie zusätzlich nach der Erläuterung der Trouble Source gefragt. Darüber hinaus hat in zwei Fällen eine Schülerin von selbst eine Form erläutert. In 13 Fällen waren die Lernenden in der Lage, eine korrekte Erläuterung abzugeben, in fünf Fällen gelang dies nicht. In den erfolglosen Fällen sagten die Schüler:innen aus, den Fehler nicht erläutern zu können, oder sie gaben eine unpassende Erklärung ab. Von den gelungenen Erläuterungen bezogen sich fünf auf Genusmarkierungen und je vier auf Mundartinterferenzen und Kasusmarkierungen.

Um an die vorangegangene Diskussion anzuknüpfen, soll zunächst ein Blick auf die gelungenen Erläuterungen zur Genusmarkierung geworfen werden. Sie stammen von zwei Schülern der 3. Klasse Maler und zwei Kindern der 2. Klasse Hess. Die Daten zeigen, dass die zwei Schüler der 3. Klasse Maler – im Gegensatz zum Schüler und zur Schülerin der 2. Klasse Hess – ein Genuskonzept erläutern können, das über den Bezug zum biologischen Geschlecht hinausgeht. Ein Beispiel aus der 3. Klasse Maler soll dies dokumentieren.

##### Bsp. 1: KM2\_mein Mutter

In der Unterrichtsinteraktion hat Hilal die falsche Konstruktion ‘mein mutter’ verwendet. Diesen Fehler konnte er sowohl im Unterricht als auch im Interview selbst verbessern.

##### *Introspektives Interview*

```
001  IN:   waRUM ist es eigentlich meine mutter?
002  HI:   weil es DIE mutter ist,
003  IN:   ja;
004  HI:   und (-) die mutter ist am schluss immer (.) bei DIE eine E;
```

Hilal hat einen zentralen Aspekt der Genusmarkierung verstanden: Anhand des bestimmten Artikels können die weiteren Formen der Begleiter eines Nomens abgeleitet werden. Im Besonderen bedeutet dies, dass unbestimmte Artikel und Possessivpronomen, die ein Nomen begleiten, denen der bestimmte Artikel «die» zugeordnet ist, immer auf «-e» enden. In ähnlicher Weise konnte sein Mitschüler Leotrim nach der Sichtung der Reparatursequenz das Genuskonzept erläutern. Im DaZ-Raum der Klasse Maler hängen Genera-Merkplakate<sup>53</sup>, auf welche die Lehrerin im Laufe der gefilmten Lektionen hingewiesen hat. Die Merkplakate führen zu allen Genera mögliche Begleiter auf. Im Rahmen seiner Ausführungen in der Interviewsituation verweist Leotrim auf diese drei Merkplakate und bezeichnet sie korrekt mit den Fachbegriffen «maskulin», «neutrum» und «Plural». Nach dem Begriff «feminin» sucht er, kann ihn jedoch nicht abrufen.

Weiter konnten drei Schüler der 3. Klassen Maler und Möller und zwei Schülerinnen der 2. Klasse Amsler Kasusmarkierungen erläutern. Auch zu diesem grammatischen Prinzip

---

<sup>53</sup> Auf jedem Plakat befindet sich ein Symbol für das entsprechende Genus sowie untereinander aufgeführt einige mögliche Begleiter: Δ der, ein, kein, mein □ das, ein, kein, mein O die, eine, meine, keine

hängen in den Unterrichtsräumen Merkplakate, auf die sich die Schüler:innen in ihren Erläuterungen beziehen. Zwei Beispiele sollen dies dokumentieren.

### Bsp. 2: KM1\_C18 von mein Vater

#### *Unterrichtsinteraktion*

Jasvinder aus der 3. Klasse Maler erzählt von den Geschenken, die er zum Geburtstag bekommen hat.

```
004  JV:  ich gahn\ ich ich habe einmal ein Ipad (---) [(--)]
005  LP:                                     [mHM-]
006  JV:  von mein VAter bekommen;
007  LP:  ((greift zur Fehlersymbolkarte)) [(( hält FK hoch))]
008  JV:                                     [ICH-]=
009  LP:  =<<((hält Fehlersymbolkarte hoch))> VON,>
010  JV:  meinen <<acc> meiNEM> vater;
```

Jasvinder hat in Z06 die Dativmarkierung am Possessivpronomen nicht vorgenommen. Sowohl im Unterricht als auch im Rahmen des introspektiven Interviews gelingt ihm die Selbstkorrektur. Danach erkundigt sich die Interviewerin, warum er die richtige Form gekannt habe.

#### *Introspektives Interview*

```
001  JV:  also will es DER vater ist;
002  IN:  ja;
003  JV:  und <<zeigt auf Maskulin-Plakat zum Dativ> da steht meiNEM;>
```

Während der Unterrichtsinteraktion war das Merkplakat<sup>54</sup> für Jasvinder nicht sichtbar. Er konnte die richtige Form also nicht einfach ablesen. Seine Erläuterungen im Interview zeigen, dass er zwei zentrale Aspekte der Dativmarkierung verstanden hat: Kasusmarkierungen hängen vom Genus des Nomens ab, und nach der Präposition «mit» werden maskuline Nomen durch die Endung «-em» markiert. Über den Fachbegriff «Dativ» scheint er nicht zu verfügen. Nach Aussage der DaZ-Lehrerin wurde im Unterricht besprochen, dass sich der Artikel nach den Präpositionen «mit», «zu», «von» und «aus» verändert. Diese Präpositionen werden von der Lehrerin als «Hammerwörter» bezeichnet, und das Bild eines Hammers zierte das Merkplakat. In beiden gefilmten Lektionen in der Klasse Maler kann beobachtet werden, wie alle drei Schüler Fehler in der Dativmarkierung nach Prompts zuverlässig selbst korrigieren.

Die zwei weiteren Erläuterungen zur Dativmarkierung stammen von zwei Schülerinnen der 2. Klasse Amsler. Auch in diesem Zimmer hängt ein Plakat zu den Formen des Dativs<sup>55</sup>, auf das die Lehrerin im Verlauf der Unterrichtsaufnahmen mehrmals Bezug nahm. Nach Aussage der Lehrerin stellt die Dativmarkierung nach lokalen Präpositionen das aktuelle Förderziel der DaZ-Gruppe dar. In der Interviewsituation liefert Belkis, eine siebeneinhalbjährige Schülerin, die seit 3,5 Jahren DaZ lernt, nach der Sichtung eines Genusfehlers ('das tisch') von sich aus eine Erläuterung zur Dativmarkierung.

### Bsp. 3: VA21\_C20 das Tisch

<sup>54</sup> Auf dem Plakat befindet sich ein Symbol für das maskuline Genus sowie die Präposition «mit» und einige mögliche Begleiter: Δ mit dem, mit einem, mit keinem, mit meinem

<sup>55</sup> Auf dem Plakat wird die Bedeutung verschiedener Präpositionen anhand einer Maus dargestellt, die in Bezug zu einer Schachtel verschiedene Positionen einnimmt. Am Rand sind die Dativmarkierungen der bestimmten Artikel aufgeführt: der → dem, die → der, das → dem

### *Introspektives Interview (Video wird nach Sichtung des Prompts gestoppt.)*

001 IN:    weisst du wie es RICHTig heisst?  
002 BE:    DER tisch-  
003        aber von DER wird DEM;

In der Interviewsituation ist das Plakat nicht sichtbar. Die Schülerin scheint die Regel ‘von DER wird DEM’ verinnerlicht zu haben. In ähnlicher Weise gelingt es ihrer Mitschülerin Vlora, ein Prinzip für die Dativmarkierung maskuliner Nomen zu formulieren. Diese Beispiele zeigen, wie die Schüler:innen ein grammatisches Prinzip ohne Verwendung von Fachsprache beschreiben können. Dies trifft auch für die vierte Erläuterung einer Kasusmarkierung zu. In diesem letzten Fall wird die Markierung des Akkusativs beschrieben. Edon aus der 3. Klasse Möller sagt nach der Sichtung einer Reparatursequenz eines Mitschülers, dass dessen Formulierung (‘geben sie mir bitte der WOLF’) falsch gewesen sei. Beispiel 4 zeigt auf, wie er dies auf Nachfrage der Interviewerin begründet.

#### Bsp. 4: AM1 geben sie mir der Wolf

##### *Introspektives Interview*

006 IN:    waRUM eigentlich?  
007 ED:    weil GIBen sie mir der wolf;  
008        aber der wolf HEISST es-  
009        aber (-) man sagt (--) bei (.) GIBen sie mir-  
010        DEN wolf (.) nicht DER.  
011 IN:    geNAU;  
012        WEISST du warum das so ist?  
013 ED:    ja der satz PASST dann nicht.

Edon verwendet in seinen Ausführungen ebenfalls keine Fachbegriffe. Vielmehr beschreibt er das grammatische Prinzip der Nominativ- und Akkusativmarkierung anhand der konkreten Sprachverwendung: Es heisst zwar der Wolf, aber im Kontext der Konstruktion «Geben Sie mir ...» sagt man ‘DEN wolf’. Auch Edon hat einen relevanten Aspekt der Kasusmarkierung verstanden: Nomen bzw. ihre Begleiter verfügen über eine Grundform, mit der sie bezeichnet werden. Abhängig vom Verwendungskontext verändern sich die Begleiter. Edon scheint einerseits implizit zu «spüren», was sprachformal passt bzw. nicht passt, andererseits ist er in der Lage, explizites Sprachwissen in Form eines noch rudimentären grammatischen Prinzips zur Fallmarkierung im Deutschen zu verbalisieren.

#### **10.5.4 Diskussion der Ergebnisse**

Die verschiedenen Fremdkorrekturen werden von den Schülerinnen und Schülern nicht in gleicher Weise wahrgenommen. Die Introspektionsdaten dokumentieren verschiedene Ausprägungsformen des Noticing, die auf einen unterschiedlichen Grad an involvierter Bewusstheit im Reparaturprozess schliessen lassen. Alle exponiert durchgeführten Korrekturen (isolierte Recasts und explizite Korrekturen) führten zu Noticing oder – wie in einem Fall – zu einer Vorstufe davon. Integrierte Recasts wurden dagegen bedeutend schlechter wahrgenommen. In rund zwei Dritteln dieser Fälle haben die Kinder die Korrektur der Lehrperson offensichtlich nicht bemerkt. Damit kongruieren die Ergebnisse des Stimulated Recall mit der konversationsanalytischen Auswertung der Unterrichtsinteraktionen, die das häufige Ausbleiben von Indikatoren für eine schüler:innenseitige Formfokussierung infolge integrierter Recasts beleuchtete. Das darauf basierende Postulat eines höheren erwerbsförderlichen Potenzials von isolierten Recasts gegenüber integrierten Recasts wird durch die introspektiven Daten bekräftigt.

Wird eine Korrektur in eine andere Sprachhandlung integriert, richtet sich das nonverbale Verhalten, die Mimik und die Körpersprache der Lehrpersonen an der Rahmenhandlung aus. Die introspektiven Daten lassen nachvollziehen, wie sich die Schüler:innen ebenfalls an dieser Rahmung orientieren und in der Regel auf die inhaltliche Ebene des Austauschs fokussieren. Darüber hinaus zeigen die introspektiven Daten jedoch, dass bei fehlenden Indikatoren in der beobachtbaren interaktionalen Unterrichtsdimension nicht in jedem Fall davon ausgegangen werden kann, dass die Schülerin bzw. der Schüler die Korrektur nicht wahrgenommen hat. In sieben Fällen haben die Schüler:innen im Stimulated Recall die mit integriertem Recast durchgeführte Korrektur angesprochen. Teilweise gelang es ihnen sogar, sowohl ihren Fehler zu benennen als auch die Korrektur korrekt wiederzugeben. Obwohl sie in der Unterrichtsinteraktion die Korrektur nicht wiederholt haben, war ihre Aufmerksamkeit offenbar bewusst auf den Fehler und seine Korrektur gerichtet, sodass beide Formen für eine spätere Wiedergabe ausreichend verarbeitet und abgespeichert werden konnten. Offen bleibt, ob dieser bewusste Wahrnehmungsprozess erst während der Sichtung in der Interview-situation oder bereits in der Unterrichtsinteraktion stattgefunden hat.

Konversationsanalytische Forschung zum L2-Unterricht hat die Problematik integrierter Recasts längst erkannt. Aufgrund der vorliegenden introspektiven Daten kann dieser Befund bestätigt und gleichzeitig leicht relativiert werden.

Die Analysen der Unterrichtsinteraktionen haben für isolierte Recasts die schüler:innenseitige Wiederholung der Korrektur als Indikator für eine gelungene Formfokussierung herausgearbeitet. Auch zu diesem Befund liefern die introspektiven Daten zusätzliche Erkenntnis. Erfolgreiches Uptake in der Unterrichtsinteraktion kann zwar als starkes Indiz für eine gelungene Formfokussierung bzw. erfolgtes Noticing bestätigt werden. Zwei Ausnahmefälle zeigen jedoch, dass die Wiederholung der Korrektur offenbar auch ohne bewusste Aufmerksamkeit ablaufen kann und nicht per se mit einer bewussten Wahrnehmung und einer längerfristigen Speicherung der korrigierten Form gleichzusetzen sind. Möglicherweise hatten die Schüler:innen in diesen Fällen die Korrektur der Lehrerin immer noch in der phonologischen Schleife gespeichert und konnten sie für die Wiederholung diesem akustischen Speicher entnehmen.

Die Wahrnehmung des korrektiven Feedbacks könnte weiter von der Art des Fehlers abhängen. Korrekturen von Grammatikfehlern wurden schlechter wahrgenommen als solche von Wortschatz und Mundartinterferenzen. In Anbetracht der teils nur minimalen morpho-syntaktischen Korrekturen (bspw. «einen Burg» vs. «eine Burg») und der teils fehlenden kommunikativen Funktion dieser Formen erstaunt dies wenig. Mundartfehler konnten von den Schülerinnen und Schülern dagegen häufiger als alle anderen Fehlerarten bezeichnet werden. Dies lässt sich mit der besonderen Stellung dieser Fehlerart im DaZ-Unterricht erklären. Im beobachteten Unterricht machten Mundartinterferenzen einen hohen Anteil der korrigierten Fehler aus und wurden häufiger als andere Fehlerarten von der DaZ-Lehrperson explizit (als Schweizerdeutsch) bezeichnet. Allerdings ist anzumerken, dass aufgrund der geringen Fallzahlen pro Fehlerart vermutete Zusammenhänge nur mit Vorsicht zu betrachten sind.

Eine besondere Herausforderung für die schüler:innenseitige Formfokussierung stellen Reparatursequenzen mit mehreren Trouble Sources dar. Hier kann die Tendenz beobachtet werden, dass eine der problematischen Formen die Aufmerksamkeit der Lernenden absorbiert, während die anderen Formen nicht wahrgenommen werden. Dieser Befund betrifft vor allem den DaZ-Anfangsunterricht, wo in den Äusserungen der DaZ-Lernenden Fehler kumuliert

auftreten. In der Unterrichtsinteraktion jeden Fehler in den Fokus der Aufmerksamkeit zu stellen, erscheint weder sinnvoll noch umsetzbar. Vielmehr gilt es, Fehler zu gewichten und situativ zu entscheiden, auf welche prioritär Aufmerksamkeit gelenkt werden soll. Wird die bewusste Wahrnehmung mehrerer Trouble Sources aus einem bestimmten Grund einmal als nötig erachtet, so kann diese durch sukzessiv eingebrachte exponierte Korrekturen zielführend unterstützt werden und gelingen, wie in einem Fall aufgezeigt wurde.

Eindrücklich wird durch die Daten dokumentiert, wie hartnäckig sich falsch abgespeicherte Konstruktionen halten können. Bis eine fest abgespeicherte falsche Form im gespeicherten Sprachwissen durch die korrekte ersetzt wird, braucht es viel. Auch wiederholt eingebrachte isolierte Recasts reichen in gewissen Fällen nicht aus, um die Differenzen zwischen der eigenen Sprachverwendung und dem Sprachangebot der Lehrperson erfolgreich zu kontrastieren. Ist eine Form einmal fest im gespeicherten Sprachwissen verankert, sind laut N. Ellis (2005) einerseits eine bewusste Wahrnehmung der Differenzen zwischen korrekter und falscher Form, andererseits viele Begegnungen mit der korrekten Form erforderlich (vgl. 2.3). In diesem Sinne könnten der Schülerin Vlora, die wiederholt die falsche Wortform «dekoralisieren» gebildet hat, visuell unterstützte metasprachliche Hinweise helfen, dass es zwar «die Dekoration», das Verb aber «dekorieren» heisst. Ergänzend könnten gehäufte Anwendungssituationen die Automatisierung der korrekten Wortform unterstützen.

Inwieweit junge Zweitsprachlernende in der Lage sind, aufgetretene Fehler zu analysieren und zu erläutern, ist erst wenig erforscht. Die vorliegende Studie hat aufgezeigt, dass 8- bis 9-jährige Schüler:innen in Ansätzen in der Lage sind, sprachliche Prinzipien, die ihren Fehlern zugrunde liegen, in eigenen Worten zu verbalisieren. Ihre Aussagen lassen auf vorhandenes metasprachliches Wissen schliessen, auch wenn ihre Erläuterungen allgemein einen noch geringen Generalisierungsgrad aufweisen. Sprachliche Phänomene werden von ihnen meist anhand eines konkreten Verwendungskontexts und in Alltagssprache beschrieben. Fachbegriffe werden kaum eingesetzt. Deutlich wird, dass die Fähigkeit, einen Fehler zu erkennen und zu korrigieren, nicht mit der Fähigkeit, diesen zu verstehen und zu erläutern, gleichzusetzen ist. Dies deckt sich mit Bialystocks (2001) Ausführungen, dass die Aufgabe, einen grammatischen Fehler zu erklären, einen höheren Grad an Abstraktions- und Analysefähigkeiten erfordere als die Beurteilung der grammatikalischen Korrektheit (vgl. 2.4).

Bemerkenswert ist, dass bis auf eine Ausnahme nur Bereiche erläutert werden konnten, die zuvor im Unterricht explizit thematisiert worden waren. In gleicher Weise verwendeten die Schüler:innen für ihre Erläuterungen im Rahmen der introspektiven Befragung nur Fachbegriffe, die zuvor im Unterricht vorgekommen sind oder auf Merkplakaten im Unterrichtsraum festgehalten waren. Dieser Befund bestätigt die zentrale Rolle des schulischen Unterrichts für die Entwicklung und Explizierbarkeit von metasprachlichem Wissen, wie sie von Waller (1988) sowie Roehr-Brackin und Tellier (2019) beschrieben wird (vgl. 2.4). Daraus lässt sich postulieren, dass sich über die altersangemessene Vermittlung von explizitem (immer in Ergänzung zum impliziten) Sprachwissen im Unterricht eine Ressource bilden kann, auf welche die DaZ-Schüler:innen zu einem späteren Zeitpunkt zurückzugreifen können. Beispielsweise könnte es sinnvoll sein, einige grundlegende Prinzipien der Genusanpassung – losgelöst vom biologischen Geschlecht – im Unterricht zu vermitteln, um die DaZ-Schüler:innen in der Genusmarkierung zusätzlich zu unterstützen. Die Unterrichtsanalysen zeigen, dass dieser Bereich für alle untersuchten DaZ-Gruppen eine Herausforderung darstellt. Schmidt (2010) schreibt der höheren Bewusstseinsstufe, die Regelwissen und metasprachliche Bewusstheit miteinschliesst, eine unterstützende Funktion für den

Zweitspracherwerb von Erwachsenen zu. Die Studie von Roehr-Brackin und Tellier (2019) bestätigt die unterstützende Funktion sprachanalytischer Fähigkeiten für den Zweitspracherwerb 8- bis 9-jähriger Kinder. Inwieweit explizites Sprachwissen bzw. metasprachliche oder sprachanalytische Fähigkeiten den Zweitspracherwerb junger Schüler:innen tatsächlich begünstigen, ist aufgrund der vorliegenden Studie nicht beantwortbar.



## 10.6 Ergebnisse Forschungsfrage 6

Forschungsfrage 6 lautet:

*«Inwieweit können die DaZ-Lernenden die infolge eines Prompts korrigierten Formen am Folgetag korrekt bilden?»*

Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage wurden jeweils am Folgetag des Unterrichts die Unterrichtsaufnahmen als Stimuli eingesetzt, um kurzzeitige Lerneffekte zu erheben. Den Lernenden wurden auf einem Laptop verschiedene Unterrichtssequenzen abgespielt. Bei Reparaturen mit einem Prompt wurde das Video jeweils unmittelbar nach erfolgtem Prompt gestoppt, um die korrekte Sprachform zu elizitieren. Gingen die Kinder in ihren Kommentaren nicht auf die Reparatur ein, lenkte die Interviewerin das Gespräch explizit auf den Moment der Reparaturinitiierung, und die Schüler:innen wurden aufgefordert, eine Selbstkorrektur aufgrund des gesichteten Prompts zu versuchen.

Die im Folgenden präsentierten Ergebnisse basieren auf der qualitativen Inhaltsanalyse. Es wurde ein Kategoriensystem entwickelt, das aus den deduktiv gebildeten Kategorien «Produktion am Folgetag gelungen» und «Produktion am Folgetag nicht gelungen» sowie den induktiv gebildeten Subkategorien «Erfolgreiche Selbstkorrektur im Unterricht» und «Keine erfolgreiche Selbstkorrektur im Unterricht» besteht (vgl. Tab. 22). Die zugrunde liegenden Fälle (Reparatur- und Interviewsequenzen) wurden zuvor konversationsanalytisch ausgewertet. Die transkribierten Fälle, die den vier Kategorien zugewiesen wurden, und die entsprechenden Videoclips können im Anhang 4 eingesehen werden.

Tab. 22: Kategoriensystem zur Produktion der korrigierten Formen am Folgetag

Kategorien	Subkategorien
Produktion am Folgetag gelungen	Erfolgreiche Selbstkorrektur im Unterricht
	Keine erfolgreiche Selbstkorrektur im Unterricht
Produktion am Folgetag nicht gelungen	Erfolgreiche Selbstkorrektur im Unterricht
	Keine erfolgreiche Selbstkorrektur im Unterricht

Zur Übersicht wird zunächst deskriptiv-quantifizierend dargestellt, wie sich die Fälle hinsichtlich der vier Kriterien Art des Prompts, Uptake, Fehlerart und Klassenstufe auf die beiden Hauptkategorien verteilen. Diese Ergebnisse werden im direkten Anschluss diskutiert. In einem zweiten Schritt werden die Subkategorien anhand ausgewählter Falldarstellungen konkretisiert, indem die Prompt-Sequenzen der introspektiven Interviews mit den zugrunde liegenden und konversationsanalytisch ausgewerteten Reparatursequenzen der Unterrichtsinteraktion in Beziehung gesetzt werden. Die Diskussion der Ergebnisse schliesst das Kapitel ab.

### 10.6.1 Deskriptiv-quantifizierende Darstellung der Ergebnisse

Insgesamt wurden den Kindern in den introspektiven Interviews am Folgetag 77 Reparatursequenzen mit Prompts gezeigt. Davon liessen sich 6 Fälle nicht auswerten, weil die Interviewerin zu stark vom Interview-Leitfaden abwich oder weil die Aussagen der Kinder nicht eindeutig waren. Tab. 23 zeigt die Verteilung der gelungenen bzw. nicht gelungenen Produktionen am Folgetag auf die verschiedenen Prompt-Typen, unabhängig vom Erfolg der Selbstkorrektur im Unterricht.

Tab. 23: Erfolg der Produktion am Folgetag nach Prompt-Typ

Prompt-Typ	Erfolg der Produktion am Folgetag (abs. Anzahl & Prozent)		Total
	Produktion gelungen	Produktion nicht gelungen	
Elizitierung <sup>56</sup>	18 (67%)	9 (33%)	27 (100%)
Metaspr. Hinweis	31 (82%)	7 (18%)	38 (100%)
Wiederholung	2	2	4
Klärungsfrage	2	0	2
<b>Total</b>	<b>53 (75%)</b>	<b>18 (25%)</b>	<b>71<sup>57</sup></b>

Tab. 23 zeigt, dass von den insgesamt 71 verwertbaren Fällen die Produktion der korrekten Form am Folgetag in 53 Fällen (75%) gelang, in 18 Fällen (25%) gelang sie nicht. Mit Blick auf die verschiedenen Prompt-Typen zeigt sich, dass von den 27 Fällen, in denen die Reparatur mit einer Elizitierung initiiert wurde, die Produktion am Folgetag in 18 Fällen (67%) gelang, in 9 Fällen (33%) gelang sie nicht. Leicht erfolgreicher war die Produktion am Folgetag nach metasprachlichen Hinweisen. Von den insgesamt 38 Fällen gelang die Produktion in 31 Fällen (82%), in 7 Fällen (18%) gelang sie nicht. Zu den restlichen Prompt-Typen liegen nur kleine Fallzahlen vor. Von den insgesamt vier berücksichtigten Wiederholungen gelang die Produktion in zwei Fällen, in zwei anderen Fällen nicht. Von den insgesamt zwei berücksichtigten Klärungsfragen gelang die Produktion in beiden Fällen.

Für die Einschätzung eines kurzzeitigen Lerneffekts aufgrund der Prompts interessiert, inwieweit bereits in der Unterrichtsinteraktion als erste Reaktion auf einen Prompt eine erfolgreiche Selbstkorrektur gelungen war. Diese Fälle sind als «Selbstkorrektur» kategorisiert worden. Gelang im ersten Schritt im Unterricht noch keine erfolgreiche Selbstkorrektur, waren verschiedene andere Reaktionen des Schülers bzw. der Schülerin zu beobachten: die Wiederholung des gleichen oder das Begehen eines neuen Fehlers, keine verbale Reaktion oder eine Peerkorrektur. Diese Fälle wurden als «Keine erfolgreiche Selbstkorrektur» kategorisiert. Oft gelang den Lernenden im Unterricht beim zweiten Versuch – nach einem weiteren unterstützenden Prompt der Lehrperson – eine Selbstkorrektur. In den deskriptiv-quantifizierenden Ergebnisdarstellungen zu Forschungsfrage 2 wurde diese Form von Uptake als «unterstützte Selbstkorrektur» kategorisiert (vgl. 10.2.1). Für die Auswertung der Lerneffekte wurde diese Kategorie jedoch nicht berücksichtigt. Fälle mit unterstützten Selbstkorrekturen wurden in die Kategorie «Keine erfolgreiche Selbstkorrektur» integriert. Tab. 24 zeigt, wie sich gelungene und nicht gelungene Produktionen am Folgetag auf erfolgreiche und nicht erfolgreiche Selbstkorrekturen (SK) im Unterricht verteilen. Die Prozentangaben beziehen sich jeweils auf die Verteilung in der Spalte, die kursiv gesetzten Prozentangaben auf die Verteilung innerhalb der Zeile.

<sup>56</sup> Hierzu wurden auch 4 Fälle mit dem kombinierten Feedback-Typ Fremdkorrektur-Prompt (Elizitierung) gezählt. In allen 4 Fällen ist die Produktion der korrekten Form gelungen.

<sup>57</sup> Bis auf zwei Kinder, bei denen das Verhältnis ausgeglichen ist, weist jedes Kind mehr gelungene als nicht gelungene Produktionen auf. Die Ergebnisse sind also nicht auf die besonders guten oder schwachen Leistungen einzelner Kinder zurückzuführen.

Tab. 24: Erfolg der Produktion am Folgetag nach Uptake

Uptake	Erfolg Produktion am Folgetag (absolute Anzahl und Prozent)		
	Produktion gelungen	Produktion nicht gelungen	Total
Erfolgreiche SK	22 (42%/85%)	4 (22%/15%)	26 (37%/100%)
Keine erfolgreiche SK	31 (58%/69%)	14 (78%/31%)	45 (63%/100%)
<b>Total</b>	<b>53 (100%/75%)</b>	<b>18 (100%/25%)</b>	<b>71</b>

Von den insgesamt 71 Fällen ist die Produktion am Folgetag in drei Vierteln der Fälle (53) gelungen. Von diesen insgesamt 53 gelungenen Produktionen war in 22 Fällen (42%) bereits in der Unterrichtsinteraktion eine erfolgreiche Selbstkorrektur möglich, in 31 Fällen (58%) jedoch nicht. Von den insgesamt 18 erfolglosen Produktionen war in 4 Fällen (22%) in der Unterrichtsinteraktion eine erfolgreiche Selbstkorrektur möglich, in 14 Fällen (78%) gelang bereits im Unterricht keine Selbstkorrektur. Ausserdem wird aus der Tabelle ersichtlich, dass von den 45 Fällen, in denen im Unterricht keine erfolgreiche Selbstkorrektur möglich war, die Produktion der korrekten Form am Folgetag mehrheitlich gelang (31, 69%).

Des Weiteren soll dargestellt werden, wie sich die gelungenen bzw. nicht gelungenen Produktionen am Folgetag auf die verschiedenen Fehlerarten verteilen.

Tab. 25: Erfolg der Produktion am Folgetag nach Fehlerart

Fehlerart	Erfolg Produktion am Folgetag (absolute Anzahl und Prozent)		
	Produktion gelungen	Produktion n. gelungen	Total
Wortschatz	5 (56%)	4 (44%)	9 (100%)
Grammatik	37 (76%)	12 (24%)	49 (100%)
Mundart	6 (100%)	0	6 (100%)
mehrere	5 (71%)	2 (29%)	7 (100%)
<b>Total</b>	<b>53 (75%)</b>	<b>18 (25%)</b>	<b>71 (100%)</b>

Tab. 25 zeigt, dass sich sowohl die gelungenen als auch die nicht gelungenen Produktionen am Folgetag auf verschiedene Fehlerarten verteilen. Insgesamt wird ersichtlich, dass bei jeder Fehlerart die Produktion der korrekten Form am Folgetag mehrheitlich gelungen ist. Am deutlichsten zeigt sich dies bei Grammatikfehlern (76%). Sie machen die grösste Fehlerkategorie aus (49). Die weiteren Fälle verteilen sich ziemlich gleichmässig auf die restlichen Fehlerarten. Die Fallzahlen sind jedoch klein und lassen nur beschränkt Schlussfolgerungen zu. Bemerkenswert ist, dass bei allen Mundartfehlern (6) die Produktion der korrekten Form am Folgetag gelungen ist.

Als Nächstes wird dargelegt, wie sich die Produktionen am Folgetag auf die beiden Klassenstufen verteilen.

Tab. 26: Erfolg der Produktion am Folgetag nach Klassenstufe

Klassenstufe	Erfolg Produktion am Folgetag (absolute Anzahl und Prozent)		
	Produktion gelungen	Produktion n. gelungen	Total
2. Klasse	31 (74%)	11 (26%)	42 (100%)
3. Klasse	22 (76%)	7 (24%)	29 (100%)
<b>Total</b>	<b>53 (75%)</b>	<b>18 (25%)</b>	<b>71</b>

Aus Tab. 26 wird ersichtlich, dass der Anteil gelungener Produktionen am Folgetag in beiden Klassenstufen annähernd gleich gross ist. Von den insgesamt 42 Fällen in 2. Klassen konnten 31 (74%) korrekt produziert werden, von den insgesamt 29 Fällen in 3. Klassen konnten 22 (76%) korrekt produziert werden.

### **Diskussion der quantitativen Ergebnisse**

Die Schüler:innen konnten rund drei Viertel ihrer anlässlich eines Prompts korrigierten Fehler, die ihnen am Folgetag nochmals zur Selbstkorrektur abgespielt wurden, korrekt produzieren. Dieser Anteil ist leicht höher als in der Studie von Havranek (2002). Dort gelang es einer altersdurchmischten Stichprobe (10-Jährige bis Erwachsene), 65% der eigenen Fehler zu verbessern, deren Reparatur im Unterricht mit einem Prompt initiiert worden war. Allerdings lagen dort zwischen Auftreten des Fehlers und dem Test zum Teil bis zu zwei Wochen (vgl. 3.3.4 und 3.3.7).

Die gelungene Produktion einer Sprachform, die bereits am Vortag im Unterricht selbst korrigiert werden konnte, wird als schwacher Indikator für einen Lerneffekt aufgrund des korrektiven Feedbacks betrachtet. Mit Blick auf aufgetretene Lerneffekte sind vor allem diejenigen Fälle von Interesse, bei denen im Unterricht am Vortag in einem ersten Schritt noch keine erfolgreiche Selbstkorrektur möglich war. Bei rund zwei Dritteln dieser Fälle (69%) ist die Produktion im introspektiven Interview am Folgetag gelungen. Diese Fälle stellen stärkere Indikatoren für kurzzeitige Lerneffekte aufgrund des korrektiven Feedbacks dar.

Metasprachliche Hinweise zeichnen sich als erfolgreichste Reparaturinitiierung aus. Damit wird die quantifizierende Auswertung der Unterrichtsinteraktionen bestätigt (vgl. Ergebnisdarstellung zu Forschungsfrage 2, 10.2.1). Offenbar stellen metasprachliche Hinweise für die jungen DaZ-Lernenden zielführende Unterstützungen dar, um ihre eigenen Fehler zu erkennen und die korrekte Form nachhaltig abzuspeichern.

Mit Blick auf die Verteilung der gelungenen Produktionen auf die Fehlerart fällt auf, dass diese bei allen Mundartfehlern gelang. Daraus kann geschlossen werden, dass die Schüler:innen in vielen Fällen über die entsprechende hochdeutsche Form verfügen, aber noch Mühe haben, die beiden Varietäten in ihrem mündlichen Sprachgebrauch konsequent zu trennen.

Anders als in den Daten zum Noticing lässt sich in den Daten zu den Lerneffekten kein Unterschied zwischen den Altersgruppen beobachten. Die Schüler:innen der 2. Klassen waren annähernd genauso gut in der Lage, ihre eigenen Fehler am Folgetag zu verbessern, wie die Schüler:innen der 3. Klassen. Dieser Befund kongruiert mit der konversationsanalytischen Auswertung der Unterrichtsinteraktionen, die im Umgang mit Prompts keinen Unterschied zwischen den beiden Klassenstufen ausmachen konnte.

### **10.6.2 Konkretisierung der Ergebnisse durch ausgewählte Falldarstellungen**

Im Folgenden sollen einzelne Subkategorien anhand ausgewählter Falldarstellungen konkretisiert werden, indem die Prompt-Sequenzen der introspektiven Interviews mit den zugrunde liegenden Reparatursequenzen der Unterrichtsinteraktion in Beziehung gesetzt werden. Dabei werden Besonderheiten der beobachteten Lernfortschritte sowie fallübergreifende Muster vorgestellt. Ausgangspunkt stellt jeweils die Unterrichtsinteraktion dar, die im direkten Anschluss mit den darauf basierenden Aussagen der Schüler:innen während des Interviews

am Folgetag in Beziehung gesetzt wird. Durch die Angabe der Zeilen-Nummer des Unterrichtstranskripts wird jeweils ersichtlich, in welchem Moment das Video in der Interview-situation gestoppt wurde.

In 22 Fällen war bereits in der Unterrichtsinteraktion als unmittelbare Reaktion auf den initierenden Prompt eine erfolgreiche Selbstkorrektur möglich. In diesen Fällen erstaunt die gelungene Produktion am Folgetag wenig. Näher angeschaut werden sollen im Folgenden die Fälle der Subkategorien «Produktion am Folgetag gelungen, keine erfolgreiche Selbstkorrektur im Unterricht», «Produktion am Folgetag nicht gelungen, keine erfolgreiche Selbstkorrektur im Unterricht» sowie «Produktion am Folgetag nicht gelungen, erfolgreiche Selbstkorrektur im Unterricht».

### **Produktion am Folgetag gelungen, keine erfolgreiche Selbstkorrektur im Unterricht**

Dieser Subkategorie wurden 31 Fälle zugeordnet. In diesen Fällen reagierten die Schüler:innen in der Unterrichtsinteraktion im ersten Turn auf den Prompt entweder mit der Wiederholung der Trouble Source, mit einer neuen Trouble Source, mit einer Bestätigung des Prompts oder mit Zögern bzw. Schweigen. Vereinzelt war eine Peerkorrektur zu beobachten. Im Interview am Folgetag ist den Lernenden nach der Sichtung des Prompts bereits im ersten Schritt eine erfolgreiche Selbstkorrektur gelungen. Die introspektiven Daten zeigen jedoch auf, dass dies nicht bedeutet, dass die Schüler:innen nun immer auf die korrekte Form zurückgreifen können. Ein Beispiel aus der 2. Klasse Hess dokumentiert diesen Befund.

#### Bsp. 1: SH2\_C14 gemischen

##### *Unterrichtsinteraktion*

Alan erzählt von den Eissorten, die er am Wochenende mit seinem Vater gekauft hat.

```
001  AL:    und sie waren geMISCHen;  
002        schokoLAd e und vanILle;  
003  LP:    sie WAre n,  
004  AL:    (1.1) ge::MISCHen?  
005  LP:    geMISCHT-  
006  AL:    [<<p, Hände vor Kopf schlagend> gemischt;>]  
007  LP:    [geMISCHT;  
008        gemischte (.) SORTen hä,
```

Alan bildet in seiner Erzählung ein falsches Partizip. Die Lehrerin elizitiert in Z03 eine Selbstkorrektur. Alan verzögert seine Antwort und wiederholt dann das falsche Partizip mit fragender Intonation. Er scheint unsicher zu sein, wie er auf den elizitierenden Move der Lehrerin reagieren soll. Dass er die Produktion des Partizips durch die Dehnung der ersten Silbe weiter hinauszögert, stützt diese Annahme. Die Lehrerin stellt ihm darauf die korrekte Form zur Verfügung. Alan wiederholt diese und schlägt dabei die Hände vor den Kopf. Im Interview am Folgetag gelingt es ihm, die korrekte Form unmittelbar folgend auf den gesichteten Prompt zu bilden.

*Introspektives Interview* (Video wird nicht gestoppt, Alan reagiert selbstinitiiert nach Z03.)

```
001  AL:    geMISCHT; ((schaut lachend zur Interviewerin))
```

Nachdem Alan die Form selbstinitiiert korrigiert hat, wird die Unterrichtssequenz, in der er über Schokoladen- und Vanilleeis erzählt, weiter abgespielt. Im Sinne eines Distraktors erkundigt sich die Interviewerin nach Alans Vorlieben für Eissorten.

001 IN: hast du das GERN schokolade und vanille?  
 002 AL: ähm ich habe sonst schokoLAd e gern;  
 004 aber jetzt wenn sie GMIschen sind-  
 005 ist noch sch\ LEcKerer als die\ als ähm schokoLAd e nur so alleine.

Alan bemüht sich, der Interviewerin zu erklären, dass er grundsätzlich gern Schokoladeeis habe und er es am leckersten fände, wenn dieses mit Vanilleeis gemischt werde. Während diesen inhaltlichen Ausführungen verwendet er in Z04 erneut die falsche Form des Partizips. Dieses Beispiel dokumentiert einerseits, dass Zweitsprachlernende falsche und korrekte Formen während einer gewissen Zeit nebeneinander verwenden. Andererseits illustriert es, dass die Produktion der korrekten Form gelingt, wenn die Aufmerksamkeit auf die Form gelenkt wird (wie durch den Prompt der Lehrerin in der gesichteten Videosequenz), wenn hingegen die Formfokussierung zugunsten einer stärkeren Inhaltsfokussierung nachlässt (wie im zweiten Teil der Interviewsequenz), wird erneut die falsche Form aktiviert.

In der Regel hat die Interviewerin das Video unmittelbar nach dem Prompt gestoppt. Wie im Beispiel 1 dokumentiert, haben die Schüler:innen die korrekte Form teilweise nach Sichtung des Prompts von selbst eingebracht, ohne dass das Video gestoppt wurde. Zweimal ist es in der Interviewsituation sogar vorgekommen, dass ein Kind die korrekte Form unmittelbar nach der Sichtung des eigenen Fehlers genannt hat – noch bevor eine Reparaturinitiierung der Lehrerin zu hören war.

Ein zweites Beispiel soll einen Sonderfall dokumentieren, bei dem offensichtlich eine fehlende Passung zwischen dem Sprachstand der Schülerin und der reparierten Form vorliegt. Dieser Fall aus der 2. Klasse Näf wurde bereits in der Ergebnisdarstellung zu Forschungsfrage 2 (vgl. 10.2.3.4, Bsp. 23) besprochen. Im Fokus steht Naila, eine 8-jährige Schülerin mit L1 Somali, die seit 6 Monaten DaZ lernt. Aufgrund der Sprachstandseinschätzung lässt sich Nailas Sprachstand zwischen Profilstufe 1 und 2 nach Griesshaber (2005) einordnen. Inversionen nimmt die Schülerin in ihrer Sprachproduktion demnach noch keine vor. In den zwei Lektionen, die 13 bzw. 20 Tage nach der Sprachstandseinschätzung stattfanden, wurden wiederholt Reparaturen aufgrund einer fehlenden Inversion initiiert – bei Naila sowie bei verschiedenen Mitschülern. Naila hat die Reparatur dieser Form also bereits einige Male mitverfolgen können. Untenstehende Sequenz ist in der zweiten gefilmten Lektion aufgetreten.

#### Bsp. 2: JN2\_C10 am Samstag ich war

##### *Unterrichtsinteraktion*

001 NA: am samstag ich mache zu [(xx) ]  
 002 LP: [WArte-]  
 003 <<sich zu NA neigend> AM->  
 004 NA: AM-  
 005 LP: [SAMstag-]  
 006 NA: [SAMstag] (---) ich war [su hau\]  
 007 LP: [STOPP- ]  
 008 ((zeigt Umstellgeste durch Überkreuzen der Unterarme))  
 009 NA: ich BIN-  
 010 LP: HMhm  
 011 <<linker Arm nach rechts> am SAMstag->  
 012 NA: ich habe-  
 013 LP: ((verneint mit ZF, Arme immer noch überkreuzt, führt dann nochmals Umstellgeste aus))  
 014 NA: ich [war- ] [(2) ]  
 015 LP: [<<gekreuzte Unterarme> tausch->] [((gekreuzte Unterarme))]

*Introspektives Interview* (Video wird nach Z09 gestoppt.)

Nailas Ausführungen machen deutlich, dass sie die Funktion der Umstellgeste ihrer Lehrerin zwischenzeitlich verstanden hat. Dass sie die beobachtete Gestik nicht bloss imitiert, ohne deren Sinn zu verstehen, wird durch ihre begleitende Verbalisierung «WECHSEL» belegt. Die Lehrerin selbst verwendete in dieser Reparatursequenz den informierenden Move 'tausch'. Aus Nailas Ausführungen in Z04 kann folglich geschlossen werden, dass sie verstanden hat, dass sie etwas «wechseln» muss. In Z06 führt sie weiter aus, was umgestellt werden muss, nämlich Subjekt und Prädikat. Wie es der DaZ-Anfängerin Naila im Interview gelingt, ihr Verstehen mithilfe multimodaler Mittel zu beschreiben, ist bemerkenswert.

In 14 Fällen ist es den Lernenden weder in der Unterrichtsinteraktion noch nach Sichtung des Prompts am Folgetag unmittelbar gelungen, die korrekte Form zu bilden. Hatten die Schüler:innen in der Unterrichtsinteraktion infolge des Prompts keinen eigenen Korrekturvorschlag eingebracht, sagten sie im Interview in der Regel, sich nicht an die korrekte Form zu erinnern. Hatten sie in der Unterrichtsinteraktion hingegen eine falsche Form als Selbstkorrektur eingebracht, wurde im Interview erneut die gleiche falsche Form gebildet. Ein Beispiel aus der 3. Klasse Möller soll dies dokumentieren.

Die Schüler:innen berichten, was sie im Werkunterricht in der Regelklasse gebastelt haben.

175

Das Gespräch über das Bastelprojekt wird zwischen Antonia und der Lehrperson für weitere 15 Sekunden fortgesetzt.

016 AN: <<acc> es hat mir> sehr GUT gefallen- (1.2)  
 017 wei:l (2) weil ich: weil <<lachend> wi:r> gu\ weil wir(-) gut  
 in der gruppe: (.) argebei\ [äh ]  
 018 LP: [((schüttelt lächelnd Kopf))]  
 019 ?HM?hm-  
 020 AN: <<sich zurücklehnend> °hhh>  
 021 [geARbeitet ] [haben- ]  
 022 LP: [((zeigt mit ZF auf AN))][((hebt Daumen))]  
 023 ((nickt)) GUT;

Antonia scheitert in Z01 am Partizip «gearbeitet». Zweimal setzt sie vergeblich zu einem Formulierungsversuch an und bricht ab. Damit initiiert sie selbst eine Reparatur. Die Lehrerin unterstützt sie nicht direkt mit einem Korrekturangebot, sondern durch die explizite Aufforderung, die Bildung der korrekten Form nochmals zu probieren. Zum dritten Mal setzt Antonia zu einem Versuch an, indem sie das Partizip analog zu den anderen Konjugationsformen des Verbs mit der Silbe ar- beginnt und die Vorsilbe ge- in die Wortmitte setzt. Nun initiiert die Lehrerin eine Reparatur, indem sie den korrekten Wortanfang zur Verfügung stellt und die Weiterführung elizitiert. Mit dieser Unterstützung gelingt Antonia die Selbstkorrektur. 31 Sekunden später stolpert Antonia erneut über die Bildung des Partizips (Z17). Diesmal reicht ein einzelner signalisierender Move, um ihr die Selbstkorrektur zu ermöglichen. In der Interviewsituation am Folgetag wird die Reparatursequenz bis zum ersten Prompt der Lehrerin ('WIE heisst?') geschaut. Antonia beschreibt in eigenen Worten, dass sie die korrekte Form des Partizips im Prinzip kenne, diese jedoch nicht abrufen konnte.

*Introspektives Interview (Video wird nach Z02 gestoppt.)*

001 IN: kannst du mir DAzu etwas sagen?  
 002 AN: ich WUSste es nicht mehr so genau <<lachend> wie man das sagt.>  
 003 IN: aHA:-  
 004 AN: also ich WUsste es aber- (.)  
 005 <<mit Hand gestikulierend> es ist mir nicht geKOMmen.>  
 006 IN: <<nickend> mHM;>  
 007 weisst du WIE es je\  
 008 weisst du JETZT wie es heisst?  
 009 AN: (-) <<etwas leiser> j:a;>  
 010 IN: kannst du es mir SAgen?  
 011 AN: also (1.8) ar\ an\ ARgebeitet;  
 012 IN: hm ja geARbeitet;  
 013 AN: geARbeitet; ((nimmt Hände lachend vor Gesicht))

Antonia scheint zu realisieren, dass sie Schwierigkeiten mit der Bildung des Partizips hat, obwohl sie diese Form nach eigener Aussage eigentlich kennt. Als die Interviewerin nachfragt, ob Antonia die Form nun bilden könne, bejaht sie die Frage zwar, zögert jedoch leicht und antwortet leise, was eine leichte Unsicherheit vermuten lässt. Die Produktion leitet sie mit dem Verzögerungspartikel 'also' ein, zögert dann fast zwei Sekunden und setzt erneut dreimal mit der falschen Silbe an. Das Korrekturangebot der Interviewerin kann sie schliesslich übernehmen. Ihr nonverbales Verhalten (nimmt Hände lachend vor Gesicht) deutet darauf hin, dass sie sich ihrer überdauernden Schwierigkeiten mit dieser Form durchaus gewahr ist.



### Produktion am Folgetag nicht gelungen, erfolgreiche Selbstkorrektur im Unterricht

Dieser Subkategorie wurden vier Fälle zugeordnet. Sie bestätigen, dass Zweitsprachlernende falsche und korrekte Formen während einer gewissen Zeit nebeneinander verwenden. Ein Beispiel aus der 2. Klasse Amsler soll dies dokumentieren.

#### Bsp. 4: VA12\_C10 das Haarbürste

##### *Unterrichtsinteraktion*

In der 2. Klasse Amsler ziehen die Schüler:innen Karten mit einem abgebildeten Gegenstand und müssen sich im Sinne eines Kim-Spiels daran erinnern, wo auf einem Bild dieser platziert war. Daruk hält eine Karte in der Hand und überlegt.

```
001  DA:  <<aufs Bild schauend> das H::AARBürste->
002  LP:  <<ZF hebend> DENK nochmal->
003  DA:  ((schaut zu LP)) (4)
004  LP:  der beGLEiter,
005  DA:  (4.1) [ (---) die ] [HAARBürste- (1) ]
006  LP:  [ <<p> probier_s noch einmal-> ] [ ((öffnet Arme, lächelt)) ]
007  DA:  <<auf Bild schauend> ist neben den (3.4) grünen> socken,
```

Daruk verwendet in seiner Äußerung einen falschen Artikel. Anlässlich der signalisierenden, elizitierenden und informierenden Moves der Lehrerin überlegt er lange und liefert dann den korrekten Artikel. In der Interviewsituation am Folgetag gelingt ihm dies nicht mehr.

##### *Introspektives Interview*

Video stoppt nach Prompt der Lehrerin (Z04).

```
001  DA:  (3) hm (2) DER haarbürste?
002  IN:  (--) DIE haarbürste;
003  DA:  ((lacht))
```

Wieder überlegt Daruk lange, bevor er einen Artikel mit fragender Intonation einbringt. Anlässlich der Korrektur der Interviewerin lacht er. Sein Verhalten lässt vermuten, dass er den korrekten Artikel noch nicht genügend abgespeichert hat und er bei der Wahl vielmehr auf Trial and Error gesetzt hat.

Grundsätzlich werden erfolgreiche Selbstkorrekturen als Manifestierung einer schüler:innenseitigen Formfokussierung betrachtet. In den Daten findet sich jedoch ein Fall, in dem die Herstellung von Intersubjektivität zwischen Lehrperson und Schülerin offensichtlich nicht gelungen ist.

#### Bsp. 5: AM2\_um mir

##### *Unterrichtsinteraktion*

In der 3. Klasse Möller werden bildungssprachliche Begriffe aus dem Schulalltag erklärt. Antonia versucht die Bedeutung des Begriffs «umkreisen» zu beschreiben.

```
001  AN:  zum BEIspiel KREIs verstehen doch alle
002        aber also <<mit Hand Kreis ziehend> um MIR-> ((berührt
           versehentlich ihren Nachbarn))
003        <<lachend> ou Sorry;>
004        <<mit Hand Kreis ziehend> um MIR->
005  LP:  um UM mir?
006  MA:  <<p> um MICH;>
007  ED:  <<p> um [MICH;> ]
008  AN:  [ <<mit Hand Kreis ziehend> um ] UNS->
009  LP:  mHM;
010        um UNS-
011  AN:  ja (1.3) <<mit Hand Kreis ziehend> um U:NS-> (1.4)
```

Antonia verwendet in Z02 ein Personalpronomen im falschen Kasus. Die Lehrerin initiiert mit einem um Klärung bittenden Move eine Reparatur, indem sie die falsche Form mit steigender Intonation wiederholt. Während zwei Peers mit fortgeschritteneren DaZ-Kenntnissen leise die korrekte Form einbringen, weicht Antonia in Z08 auf ein anderes Personalpronomen aus. Offenbar sucht sie den Grund für die Reparaturinitiierung auf der Inhaltsebene und verändert den inhaltlichen Gehalt ihrer Aussage. Das alternativ eingesetzte Personalpronomen der 1. Person Plural manifestiert sich im Dativ und im Akkusativ in der gleichen Form, was einen erneuten Fehler in der Kasusmarkierung verhindert. Tatsächlich passt die Formulierung ‘um UNS’ besser zu Antonias begleitender Gestik (mit Hand Kreis ziehend). Die Lehrerin ratifiziert und wiederholt die vorgeschlagene Korrektur der Schülerin. Antonia bestätigt und hält darauf kurz inne, als müsse sie etwas überdenken und wiederholt dann ihre Korrektur, wiederum von der entsprechenden Kreis-Gestik begleitet. Ihre Ausführungen im Interview am Folgetag machen deutlich, dass sie nicht erkannt hat, warum ihr Beitrag ‘UM mir’ problematisch ist.

#### *Introspektives Interview (Video wird nach Z11 gestoppt.)*

001 IN: kannst du DAzu etwas sagen?  
 002 AN: wie\ ich wollte sagen <<Kreis-Geste> UM mir s\ ist äh zum  
 beipsiel> ähm (2) ähm-  
 003 <<Kreis-Geste> es ist ein Kreis> UM mir.  
 004 IN: mHM;  
 005 AN: aso wir haben ja ein (--) KREIS gemacht-  
 006 IN: mHM;  
 007 AN: und nachher (...) UM mir war ja ein kreis;  
 008 IN: mhm oKAY;  
 009 <<auf Bildschirm zeigend> ähm frau möller> fragt dann zurück  
 um MIR?  
 010 waRUM fragt sie das zurück?  
 011 AN: (3.2) ich weiss NICHT.  
 012 IN: komm wir hören es NOCH einmal.

#### *Videsequenz wird nochmals gesichtet.*

013 AN: (2.6) a::h weil vielleicht ähm vielleicht musste ich sagen um  
 ALle.

Antonia verwendet im Interview wiederholt (in Z02, Z03 und Z07) die falsche Konstruktion ‘um mir’. Sie fokussiert offensichtlich auf die Inhaltsebene, auf die herausfordernde Aufgabe, den Begriff «umkreisen» zu erklären. Ihren sprachformalen Fehler (falsche Kasusmarkierung) scheint sie nicht wahrgenommen zu haben. Dies manifestiert sich mit besonderer Deutlichkeit in der Aussage der Schülerin in Z13 nach der zweiten Sichtung der Reparatursequenz. Es kann angenommen werden, dass Antonia während der zweiten Sichtung ihre Aufmerksamkeit bewusst auf allfällige Fehler ausgerichtet hat. Trotzdem nimmt sie den Kasusfehler in der Konstruktion ‘um mir’ nicht wahr. Sie scheint die Reparaturinitiierung nach wie vor als Beanstandung des inhaltlichen Gehalts ihres gewählten Beispiels zu interpretieren und sucht diesbezüglich nach Alternativen. Daraufhin bildet sie einen weiteren Korrekturvorschlag, in dem ein Kreis um mehrere Personen gezogen wird (statt ‘um UNS’ schlägt sie ‘um ALle’ vor). Im dargestellten Beispiel hat zwar eine schüler:innenseitige Fokussierung auf das problematische Element stattgefunden, da die Schülerin das Problem jedoch falsch interpretiert und auf den inhaltlichen Gehalt ihrer Aussage zurückgeführt hat, fand hinsichtlich der falschen Kasusmarkierung kein Lernprozess statt.

### 10.6.3 Diskussion der Ergebnisse

Die vorliegenden Ergebnisse lassen auf Lerneffekte aufgrund der Prompts schließen. Die Reparatur scheint die schüler:innenseitige Aufmerksamkeit für die problematischen Formen geschärft und deren Speicherung unterstützt zu haben. Die Schüler:innen waren am Folgetag besser in der Lage, die korrekten Sprachformen aufgrund eines Prompts in ihrem gespeicherten Sprachwissen abzurufen. Bei rund zwei Dritteln der untersuchten Fälle, bei denen im Unterricht in einem ersten Schritt noch keine erfolgreiche Selbstkorrektur möglich war, ist diese im introspektiven Interview gelungen. Der sprachliche Fortschritt zeigt sich folglich nicht nur in der zunehmenden Internalisierung der sprachlichen Formen, sondern im Besonderen in der Reduktion der erforderlichen Fremdregulierung für die Produktion der Sprachformen. Damit verweisen die Daten auf Lerneffekte, wie sie in soziokulturellen Ansätzen beschrieben werden. Die gelungene Produktion einer Sprachform, die bereits am Vortag im Unterricht unmittelbar selbst korrigiert werden konnte, gilt dagegen lediglich als schwacher Indikator für einen Lerneffekt. Sie bestärkt, dass die Schüler:innen grundsätzlich über die korrekten Formen verfügen, diese jedoch noch nicht immer selbstreguliert abrufen können.

In der vorliegenden Untersuchung haben die Schüler:innen die falschen Formen nach der Sichtung der lehrpersonenseitigen Prompts korrigiert. Ob es ihnen darüber hinaus möglich gewesen wäre, die korrigierten Sprachformen am Folgetag in einer freien Erzählung korrekt zu bilden, bleibt dahingestellt. Des Weiteren kann aufgrund der Untersuchungsanlage nur auf kurzfristige Lerneffekte geschlossen werden. Wie lange sich diese halten, bleibt ebenfalls offen.

Die Schüler:innen verwenden falsche und korrekte Formen während einer gewissen Zeit nebeneinander. Das Gelingen einer korrekten Produktion scheint mitunter von der aufgewendeten Aufmerksamkeit auf die Form abzuhängen. Die Produktion gelingt, wenn sich die Schüler:innen darauf konzentrieren, korrekt zu formulieren – beispielsweise angeregt durch einen Prompt. Wenn die Formfokussierung jedoch zugunsten einer stärkeren Inhaltsfokussierung nachlässt, wird erneut die falsche Form aktiviert. Die Daten lassen vermuten, dass die Schüler:innen insbesondere bei der Wahl des korrekten Artikels immer wieder auf Trial and Error setzen. Dies könnte einerseits damit begründet werden, dass die Genuszuweisung in den meisten Fällen nicht auf einer einfach anwendbaren Regel basiert, andererseits mit den relativ hohen Erfolgchancen beim Raten des korrekten Artikels. Bis korrekte Formen die falschen gänzlich verdrängt haben, sind weitere Begegnungen damit erforderlich. Wie bereits im Rahmen der Auswertungen zum Noticing dargelegt, können sich falsche Formen, die fest im vorhandenen Sprachwissen abgespeichert sind, hartnäckig halten (vgl. Ergebnisdarstellungen zu Forschungsfrage 5, 10.5.4). In solchen Fällen könnte eine explizite Gegenüberstellung der korrekten und der falschen Form einer bewussten Wahrnehmung und Speicherung der Differenzen zuträglich sein.

Mit Blick auf die involvierten Fehlerarten ist hervorzuheben, dass bei allen Mundartfehlern die Selbstkorrektur am Folgetag gelungen ist. Im beobachteten DaZ-Unterricht wurde diese Fehlerart besonders häufig korrigiert. Da Mundartinterferenzen auch bei muttersprachlichen Schülerinnen und Schülern auftreten, kann angenommen werden, dass diese Fehlerart auch im Regelklassenunterricht thematisiert und korrigiert wird. Die Auswertung der Daten zum Noticing zeigte bereits, dass die DaZ-Schüler:innen für Mundartinterferenzen besonders sensibilisiert sind und darauf bezogenes korrektives Feedback zuverlässig wahrnehmen. Dass sie diese Fehler zudem gut selbst korrigieren können, weist darauf hin, dass die Schüler:innen in

vielen Fällen über die entsprechenden Formen des Hochdeutschen verfügen, aber noch Mühe haben, die beiden Varietäten in ihrem mündlichen Sprachgebrauch konsequent zu trennen.

Aus der Forschung ist bekannt, dass die Wirkung von korrektivem Feedback u.a. vom aktuellen Sprachstand der Lernenden abhängt (z.B. Ammar & Spada 2006, vgl. 3.3.4). Ein Abgleich der Sprachstandseinschätzungen (vgl. 8.2) mit den im Unterricht mittels Prompt reparierten Fehlern ergibt, dass die Schüler:innen bis auf eine Ausnahme bereits in ersten Ansätzen begonnen haben, die reparierten Formen in ihrem Sprachgebrauch zu verwenden. Diese Formen sind folglich in der ZPD der Schüler:innen anzusiedeln. Ein Ausnahmefall dokumentiert, wie eine DaZ-Schülerin von Prompts profitiert, die sich auf eine Form und Profilstufe beziehen, die sich in ihrem Sprachgebrauch noch nicht zeigen. Die Schülerin kann ihren Fehler – eine fehlende Inversion – im introspektiven Interview nach der Sichtung des Prompts selbst korrigieren und die nonverbale Umstellgeste der Lehrerin zudem verbal erläutern. Diese Beobachtung bestätigt die lernförderliche Wirkung von Prompts. Wie weit über dem aktuellen Sprachstand eine Form liegen kann, damit darauf bezogenes korrekatives Feedback noch erwerbsförderlich wirkt, bleibt jedoch offen.

Grundsätzlich werden erfolgreiche Selbstkorrekturen als Indikator für eine schüler:innen-seitige Formfokussierung betrachtet. Die introspektiven Daten decken jedoch auf, dass auch bei formal erfolgreichen Selbstkorrekturen die Herstellung von Intersubjektivität zwischen Lehrperson und Lernenden nicht immer gelingt. Dies scheint im Besonderen für um Klärung bittende Moves zu gelten. Diese werden in Alltagsgesprächen eingesetzt, um auf Rezeptionsprobleme oder inhaltliche Produktionsprobleme hinzuweisen. Die Introspektionsdaten helfen nachzuvollziehen, wie eine Schülerin einen um Klärung bittenden Move mehrmals als Reparatur des inhaltlichen Gehalts ihrer Äußerung interpretiert. Damit bestätigen die introspektiven Daten die in den Ergebnisdarstellungen zu Forschungsfrage 2 dokumentierte Ambiguität solcher Moves (vgl. 10.2.3.3).

Verschiedentlich wird in der Fachliteratur die Annahme geäußert, dass Kindern die Fähigkeiten zur produktiven Nutzung von Prompts noch fehlen. Diese Annahme wird durch die vorliegende Arbeit widerlegt. Die Schüler:innen waren mit einem relativ abstrakten Befragungssetting konfrontiert, waren aber dadurch offensichtlich nicht überfordert. Sie waren in der Lage, durchaus kompetent zu partizipieren und ihre Fehler nach dem Ansehen der Prompts auf Video oft selbst zu korrigieren. Aufgrund dieser Befunde wird dafür plädiert, bereits jungen Zweitsprachlernenden, die erst am Anfang ihres Zweitspracherwerbs stehen, die Selbstkorrektur ihrer Fehler zuzutrauen.

## 10.7 Ergebnisse Forschungsfrage 7

Forschungsfrage 7 lautet:

*«Wie sind die DaZ-Lernenden zum korrektiven Feedback eingestellt?»*

Während sich die Forschungsfragen 1 bis 6 vornehmlich auf die Lernorientierung in Fehler-situationen beziehen, nimmt Forschungsfrage 7 das soziale Lernklima stärker in den Blick. Im Fokus stehen die Emotionen, Überzeugungen und Präferenzen der DaZ-Schüler:innen in Bezug auf korrekatives Feedback. Dazu wurden im Rahmen eines Leitfadeninterviews – aufgeteilt auf drei Treffen – subjektive Auskünfte der DaZ-Schüler:innen erhoben, aus denen sich Indikatoren für ihre Einstellungen zum korrektiven Feedback ableiten lassen. Die Leitfadeninterviews fanden jeweils im direkten Anschluss an die Sprachstandserhebung (1. Treffen) und an den Stimulated Recall (2. und 3. Treffen) statt. Die Leitfragen setzten sich aus geschlossenen Fragen (Einschätzungen anhand einer dreistufigen Skala mit Emoticons und Entscheidungsfragen) sowie deren Begründungen zusammen. Darüber hinaus sollten die Kinder aufgrund eines Videostimulus (Reparatursequenz aus dem Unterricht vom Vortag) ihr erinnertes emotionales Befinden einschätzen (Stimulated Recall). Die Datenauswertung erfolgte nach der qualitativen Inhaltsanalyse.

Die Ergebnisdarstellung beginnt mit Fallzusammenfassungen, die einen ersten Überblick über die Einstellungen zum korrektiven Feedback der einzelnen Schüler:innen ermöglichen und damit den analytischen Blick für die Gemeinsamkeit und die Unterschiede der Fälle schärfen. Eine deskriptiv-quantifizierende Ergebnisdarstellung zu den einzelnen Leitfragen informiert des Weiteren über die verschiedenen Einstellungsdimensionen der ganzen Stichprobe und macht auf vorhandene Trends aufmerksam. Es folgt eine detaillierte Beschreibung der thematischen Kategorien, die sich im Rahmen der Leitfadeninterviews manifestiert haben. Im Anschluss daran werden die dargelegten Ergebnisse diskutiert. Eine weiterführende Diskussion und Implikationen schliessen das Kapitel ab.

### 10.7.1 Fallzusammenfassungen

Um einen Überblick über die Einstellungen der einzelnen Schüler:innen zu erhalten, wurden ihre Aussagen komprimiert und auf das hinsichtlich der Forschungsfrage Relevante reduziert. Die Komprimierung geschah nach Kuckartz (2018) faktenorientiert und eng am Text, weitergehende Interpretationen wurden vermieden. Jedes der 22 Kinder, die an den Leitfadeninterviews teilgenommen haben, konstituiert einen Fall. Tab. 27 führt die zusammengefassten Fälle nach Klassen bzw. DaZ-Gruppen geordnet auf. Sechs Fälle, die sich durch verschiedenartige Besonderheiten auszeichnen, werden in einem Kommentar zusätzlich erläutert. Aufgrund vorgenommener Fallvergleiche wurden drei übergreifende Ausprägungsformen gebildet. Sie werden im Anschluss an die Tabelle erläutert. In der rechten Spalte wird jeweils angegeben, welcher Ausprägungsform der Fall zugeordnet wurde.

Tab. 27: Fallzusammenfassungen und Ausprägungsform. Legende: AF = Ausprägungsform; RS = gesichtete Reparatursequenz; kF = korrekatives Feedback; LP = Lehrperson

Fall	Zusammengefasste Aussagen	AF
<b>2. Klasse Amsler</b>		
Belkis	Fühlte sich in RS gut, findet Fehlermachen nicht schlimm, hat keine Fehlerangst, möchte kF erhalten (ausser in 10-Uhr-Pause), würde als DaZ-Lehrperson kF geben, ist überzeugt von der Lernwirksamkeit des kF.	1

Daruk	Fühlte sich in RS mittelmässig, weil er nicht wusste, wie es richtig heisst, findet Fehlermachen schlimm, weil er besser sein möchte, hat keine Fehlerangst, wünscht kF (ausser in Mathe), würde als DaZ-Lehrperson kF geben, verweist einmal auf die Lernwirksamkeit des kF.	2
Vlora	Fühlte sich in RS mittelmässig, weil sie nicht gern zurechtgewiesen wird, findet Fehlermachen mittelmässig schlimm, hat in der Regel keine Angst, wünscht kein kF, Widerspruch: Bezeichnet korrigieren einmal als «helfen», einmal als «anschreien», Widerspruch: Wünscht kein kF, würde als DaZ-Lehrperson jedoch kF geben und verweist dabei auf die Lernwirksamkeit des kF.	3
Kommen- tar zu Vlora	Vlora wurde im gefilmten Unterricht von der LP wiederholt bezüglich ihres Verhaltens zurechtgewiesen (bspw. weil sie ohne aufzustrecken gesprochen hat). Die LP erwähnte gegenüber der Forscherin einen leichten, schwelenden Konflikt zwischen Vlora und ihr. Die angespannte Beziehungsebene scheint Vloras subjektive Wahrnehmung des Lernklimas zu beeinflussen. Sie äussert Widerstand, die Zurechtweisungen der LP zu akzeptieren – seien diese nun auf die sprachliche Form oder das Verhalten bezogen. Dass sie korrekatives Feedback grundsätzlich als bedeutend für den Sprachlernprozess erachtet, verweist auf einen Konflikt zwischen aktuell vorherrschenden Emotionen und der allgemeinen Überzeugung von der Lernwirksamkeit korrektiven Feedbacks.	
2. Klasse Hess		
Alan	Fühlte sich in RS gut, findet Fehlermachen nicht schlimm, hat keine Fehlerangst, wünscht kF, würde als DaZ-Lehrperson kF geben, überzeugt von Lernwirksamkeit.	1
Selda	Fühlte sich in RS mittelmässig bis gut, weil sie nicht so gut sprechen könne, findet Fehlermachen mittelmässig schlimm, weil sie gut sein sollte (sage ihre Mutter), mittlere Einstufung der Fehlerangst, wünscht kF, würde als DaZ-Lehrperson kF geben, verweist einmal auf die Lernwirksamkeit des kF.	2
Asmina	Fühlte sich in RS mittelmässig bis gut, weil sie eine falsche Aussage mehrmals wiederholen musste, findet Fehlermachen überhaupt nicht schlimm, hat gar keine Fehlerangst, wünscht kF, würde als DaZ-Lehrperson kF geben, überzeugt von der Lernwirksamkeit des kF.	2
2. Klasse Näf		
Lek	Fühlte sich in RS mittelmässig bis gut, weil er etwas ein bisschen falsch gemacht habe, findet Fehlermachen nicht schlimm, hat keine Fehlerangst, wünscht kF, würde als DaZ-Lehrperson kF geben, überzeugt von der Lernwirksamkeit des kF.	2
Verkamal	Fühlte sich in RS gut, findet Fehlermachen nicht schlimm, hat keine Fehlerangst, wünscht kF, würde als DaZ-Lehrperson kF geben, überzeugt von Lernwirksamkeit.	1
Naila	Fühlte sich in RS gut, findet Fehlermachen nicht schlimm, hat keine Fehlerangst, wünscht kF, würde als DaZ-Lehrperson kF geben, vertraut auf Unterstützung der LP und ist überzeugt von der Lernwirksamkeit des kF.	1
Kommen- tar zu Naila	Naila lernt erst seit sechs Monaten DaZ. Entsprechend treten in ihren Aussagen viele Fehler auf und sie wird beim Sprechen oft durch kF unterbrochen. Wiederholt beteiligt sie sich im Unterricht an Reparatursequenzen von Peers. Im Interview erzählt sie viel, nicht alles ist verständlich. In ihren Aussagen tritt an verschiedenen Stellen die wahrgenommene Unterstützung ihrer DaZ-Lehrperson in Erscheinung. Wiederholt kontrastiert Naila ihre LP mit ihrem ehemaligen Lehrer in Somalia, der sie bei Fehlern geschlagen habe. Das Grundvertrauen, dass sie Herausforderungen mit Unterstützung der LP bewältigen kann und von dieser danach gelobt wird, äussert sich auch in Nailas Begründung für die Bevorzugung von Selbstkorrekturen.	
Eliot	Findet Fehlermachen nicht schlimm, wünscht kF und würde als DaZ-Lehrperson kF geben.	1
Kommen- tar zu Eliot	Mit Eliot liess sich das Leitfadeninterview nur sehr beschränkt durchführen. Er spielte fast durchwegs den Clown und lieferte kaum Begründungen für seine Einschätzungen.	

3. Klasse Möller		
Edon	Fühlte sich in RS gut, findet Fehlermachen nicht schlimm, hat keine Fehlerangst, wünscht kF (ausser bei einer imaginären bösen LP), würde als DaZ-Lehrperson kF geben, überzeugt von der Lernwirksamkeit des kF.	1
Hila	Fühlte sich in RS gut, findet Fehlermachen nicht schlimm, hat keine Fehlerangst, vertraut auf Unterstützung der LP, wünscht kF, würde als DaZ-Lehrperson kF geben, überzeugt von der Lernwirksamkeit des kF.	1
Antonia	Fühlte sich in RS mittelmässig bis gut, weil sie etwas nicht mehr wusste, findet Fehlermachen mittelmässig schlimm, hat keine Fehlerangst, wünscht kF, würde als DaZ-Lehrperson kF geben, überzeugt von der Lernwirksamkeit des kF.	2
Monica	Findet Fehlermachen nicht schlimm, hat keine Fehlerangst, wünscht kF, obwohl es manchmal störe, überzeugt von der Lernwirksamkeit des kF, verweist auf Belanglosigkeit des Fehlermachens.	1
Sadia	Findet Fehlermachen nicht schlimm, gibt jedoch mittlere Einstufung der Fehlerangst an, diese kann ihr Denken blockieren, sie hat Angst, ausgelacht zu werden und schämt sich, wenn sie Fehler macht, wünscht kF, aber nur im DaZ-Unterricht, verweist einmal auf die Lernwirksamkeit von kF.	3
Hamid	Fühlte sich in RS nicht gut, findet Fehlermachen nicht schlimm, hat keine Fehlerangst, wünscht kF (ausser vor seinen Freunden, weil die ihn auslachen könnten), würde als DaZ-Lehrperson kF geben, überzeugt von der Lernwirksamkeit des kF.	2
Kommen- tar zu Hamid	Hamid spielte im Unterricht ab und zu den Clown. Die Meinung der anderen scheint ihm wichtig zu sein. Er spricht die potenzielle Gefahr an, dass ihn seine Freunde auslachen könnten. Ob er sich dabei auf tatsächlich gemachte Erfahrungen bezieht, lässt er offen.	
Karim	Fühlte sich in RS gut, findet Fehlermachen nicht schlimm, hat keine Fehlerangst, wünscht kF, würde als DaZ-Lehrperson kF geben, überzeugt von Lernwirksamkeit.	1
Kommen- tar zu Karim	Karim fällt durch seine differenzierten Äusserungen zum Lerneffekt von korrektivem Feedback auf. Seine Argumentation für die Bevorzugung von Selbstkorrekturen widerspiegelt eine Sichtweise von Lernen als aktivem Tun. Dass er aus dem Stegreif ein konkretes Beispiel für die Reparatur eines Fehlers mittels Selbstkorrektur skizzieren kann, bestätigt den Eindruck, dass er das Prinzip dieser Reparaturtechnik verstanden hat.	
3. Klasse Böhnisch		
Amir	Fühlte sich in RS gut, findet Fehlermachen mittelmässig schlimm, weil er Fehler hasse, hat keine Fehlerangst (ausser vor grossem Publikum, wenn er nicht geübt habe), wünscht kF (ausser beim Spielen in der Pause), würde als DaZ-Lehrperson kF geben, überzeugt von der Lernwirksamkeit des kF.	2
Fahredin	Fühlte sich in RS mittelmässig bis gut und verweist dabei auf den vergnüglichen Unterrichtskontext, findet Fehlermachen schlimm, weil ihn die Kinder in seiner Regelklasse auslachten, deswegen hat er auch Fehlerangst, er wünscht kF (aber nur, wenn niemand lacht), würde als DaZ-Lehrperson kF geben, damit ihn die Eltern nicht als schlechten Lehrer sähen.	3
Kommen- tar zu Fahredin	Fahredins Aussagen bestätigen, dass ein positives Sozialklima die Voraussetzung für die Etablierung einer positiven Lernerorientierung ist. Die Meinung der anderen scheint Fahredins Gedanken zu dominieren. Anzumerken ist, dass Fahredins DaZ-Lehrerin nach eigener Aussage ein ambivalentes Verhältnis gegenüber korrektivem Feedback hat und es eigentlich als störend empfindet. Nach Aussage der DaZ-Lehrperson hat Fahredin öfters Streit mit Mitschülern der Regelklasse und muss dann bisweilen weinen. Während des gefilmten DaZ-Unterrichts scheint er jedoch fröhlich zu sein, er spricht und lacht viel.	
3. Klasse Maler		
Leotrim	Fühlte sich in RS mittelässig bis gut, weil er nicht richtig nachgedacht habe, findet Fehlermachen nicht schlimm, hat keine Fehlerangst, wünscht kein kF, weil er lieber viel schwatze, würde als DaZ-Lehrperson jedoch kF geben, überzeugt von der Lernwirksamkeit des kF.	3

Jasvinder	Fühlte sich in RS gut, findet Fehlermachen nicht schlimm, mittlere Einstufung der Fehlerangst, wünscht kF, würde als DaZ-Lehrperson kF geben, verweist einmal auf die Lernwirksamkeit des kF und darauf, dass Fehler zum Lernen gehörten.	2
Hilal	Fühlte sich in RS gut, findet Fehlermachen nicht schlimm, hat keine Fehlerangst, wünscht kF, würde als DaZ-Lehrperson kF geben, überzeugt von Lernwirksamkeit.	1

Die vorgenommene Systematisierung durch die drei Ausprägungsformen soll einen schnellen Überblick über die Einstellungen der Schüler:innen ermöglichen. Schüler:innen, die der gleichen Form zugeordnet wurden, weisen jeweils Ähnlichkeiten in ausgewählten Einstellungskomponenten auf. Folgende drei Ausprägungsformen können unterschieden werden:

- 1. Durchwegs positive Einstellung:** Emotionen und Kognitionen sind durchwegs positiv ausgeprägt. Korrekatives Feedback wird für sich selbst und allgemein befürwortet.
- 2. Grundsätzlich positive Einstellung mit einzelnen mittleren Einschätzungen:** Emotionen und Kognitionen sind grundsätzlich positiv ausgeprägt, enthalten jedoch auch mittlere Einschätzungen. Korrekatives Feedback wird für sich selbst und allgemein befürwortet.
- 3. Ambivalente Einstellung:** Neben positiven und mittleren finden sich auch negative Ausprägungen. Allgemein wird korrekatives Feedback befürwortet.

Von den insgesamt 22 befragten Kindern wurden zehn der Ausprägungsform 1 zugeordnet. Ihre Einstellungen zum korrektiven Feedback sind durchwegs positiv ausgeprägt. Sie fühlten sich in den gesichteten Reparatursequenzen gut und finden Fehlermachen generell nicht schlimm. Sie möchten, dass sie von ihrer DaZ-Lehrperson korrekatives Feedback erhalten und würden selbst in der Rolle einer DaZ-Lehrperson ihren Schülerinnen und Schülern korrekatives Feedback erteilen. Diese Gruppe schreibt korrektivem Feedback eine hohe Bedeutung im Sprachlernprozess zu.

Acht Kinder wurden der Ausprägungsform 2 zugeordnet. Ihre berichteten Emotionen und Kognitionen gegenüber korrektivem Feedback sind nicht durchwegs positiv. Einzelne Einschätzungen entsprechen nur einem mittleren Niveau. Die subjektive Wahrnehmung ihrer sprachlichen Unzulänglichkeiten ärgert oder stresst die Schüler:innen leicht, sie möchten ihre Fehler gern überwinden. Deshalb wünschen sie, von ihrer DaZ-Lehrperson korrekatives Feedback zu erhalten und würden selbst in der Rolle einer DaZ-Lehrperson ihren Schülerinnen und Schülern korrekatives Feedback erteilen. Auch diese Gruppe schreibt korrektivem Feedback eine hohe Bedeutung im Sprachlernprozess zu.

Vier Kinder wurden der Ausprägungsform 3 zugeordnet. Neben positiven und mittleren nehmen sie auch negative Einschätzungen vor. Bei drei der Kinder scheinen die negativen Einschätzungen von schlechten Erfahrungen in der Dimension Sozialklima geprägt. Während Vlora in einer etwas angespannten Beziehung zur DaZ-Lehrerin zu stehen scheint und deren korrekatives Feedback als Zurechtweisung empfindet, berichten Sadia und Fahredin von Verstößen ihrer Mitschüler:innen in der Regelklasse. Sie kommen wiederholt darauf zu sprechen, dass sie ausgelacht werden. Ihre Angst scheint sich nicht auf die Mitschüler:innen der aktuellen DaZ-Gruppe zu beziehen. Von ihrer DaZ-Lehrperson wünschen sie korrekatives Feedback, um ihre sprachlichen Unzulänglichkeiten zu überwinden. Ein Sonderfall stellt Leotrim dar. Die soziale Beziehung zwischen Leotrim, seinen Mitlernenden und seiner DaZ-Lehrerin scheint locker und entspannt zu sein. Der Schüler lehnt korrekatives Feedback für sich persönlich mit der Begründung ab, dass er lieber viel schwatzen möchte. Er scheint korrekatives Feedback als Einschränkung seines Sprechens wahrzunehmen. Alle vier Kinder



würden in der Rolle einer DaZ-Lehrperson ihren Schülerinnen und Schülern korrekatives Feedback erteilen und begründen dies mit dessen lernförderlichen Wirkung. Daraus kann geschlossen werden, dass auch diese Gruppe dem korrektiven Feedback eine gewisse Bedeutung im Sprachlernprozess zuschreibt.

### 10.7.2 Deskriptiv-quantifizierende Ergebnisdarstellung zu den einzelnen Leitfragen

In diesem Teilkapitel werden die Ergebnisse zu den einzelnen Leitfragen deskriptiv-quantifizierend dargestellt. Die quantitative Auswertung der Einschätzungs- und Entscheidungsfragen sowie der damit verbundenen thematischen Kategorien im Rahmen der eingebrachten Begründungen soll über die Ausprägungen der verschiedenen Einstellungsdimensionen der ganzen Stichprobe informieren und auf vorhandene Trends aufmerksam machen. Zur besseren Kontextualisierung der Einschätzungen und Begründungen wird die zugrunde liegende Frage aus dem Leitfaden jeweils aufgeführt.

#### a) *Emotionales Befinden in konkreten Reparatursequenzen*

Alle Schüler:innen wurden mindestens einmal aufgefordert, aufgrund eines Videostimulus ihr emotionales Befinden in der Reparatursequenz anhand einer dreistufigen Skala einzuschätzen. In einigen Fällen wurden sie zusätzlich von der Interviewerin aufgefordert, ihre Einschätzung zu begründen. Tab. 28 zeigt auf, mit welcher Häufigkeit die verschiedenen Befindlichkeitsstufen und die damit verbundenen thematischen Kategorien der Begründungen aufgetreten sind.

Tab. 28: Emotionales Befinden in konkreten Reparatursequenzen<sup>58</sup>

Emotionales Befinden in konkreten Reparatursequenzen (Nach Videostimulus: «Wie hast du dich in diesem Moment gefühlt? Warum?»)			
Stufe	Anzahl	Begründung	Anzahl Begründungen
gut	27	Lernbezug	5
		Unterstützung	2
		Belanglosigkeit	1
		Kontextbezug	5
		Unzulänglichkeit	2
		Anderes (Ich weiss nicht)	1
mittel	12 <sup>59</sup>	Unzulänglichkeit	6
		Kontextbezug	1
		Einschränkung	3
nicht gut	1	Anderes (Ich weiss nicht)	1
<b>Total</b>	<b>40<sup>60</sup></b>		<b>27<sup>61</sup></b>

<sup>58</sup> Detaillierte Ausführungen zu den Kategorien finden sich im Anhang 7.

<sup>59</sup> Dreimal wurde die Befindlichkeit als «gut bis mittel» bezeichnet. Diese Einschätzungen wurden der Stufe «mittel» zugeordnet.

<sup>60</sup> Da einige Kinder ihre Befindlichkeit in verschiedenen Reparatursequenzen eingeschätzt haben, übertrifft das Total der Einschätzungen die Anzahl der Teilnehmenden. Zwei Fälle liessen sich nicht verwenden. Die Interviewerin hat die getroffene Wahl nicht wie üblich verbalisiert, und auf dem Video war die nonverbale Einschätzung des Kindes anhand der drei Emoticons nicht ersichtlich.

<sup>61</sup> Da nicht alle Einschätzungen begründet wurden, fällt das Total der eingebrachten Begründungen kleiner aus.

Die Schüler:innen haben ihr emotionales Befinden in den gesichteten Reparatursequenzen in knapp drei Vierteln der Fälle als gut eingeschätzt. In knapp einem Viertel der Fälle wurde eine mittlere Einstufung gewählt. In einem Fall wurde die Befindlichkeit als nicht gut eingeschätzt.

Die überwiegend positiven Einschätzungen decken sich mit der Beobachtungsperspektive. In den Reparatursequenzen liessen sich kaum Anzeichen negativer Emotionen wie Ärger oder Scham beobachten. Positive Emotionen werden zu gleichen Teilen mit dem Bezug auf mögliches Lernen und mit Hinweisen auf den Unterrichtskontext, in dem das korrektive Feedback erteilt wurde, begründet. In den zwei Begründungen der Kategorie «Unzulänglichkeit» wird erklärt, dass in der gesichteten Reparatursequenz nur ganz wenig falsch gemacht wurde. Dass in knapp einem Viertel der Fälle nur eine mittlere Einschätzung vorgenommen wurde, könnte mit Blick auf die Untersuchung der Fehlerkultur von Spychiger, Kuster und Oser (2006) dahingehend interpretiert werden, dass die Schüler:innen ihre Fehler ernst nehmen und sich bemühen, sie zu überwinden. In diese Richtung weisen auch die Begründungen. Mehrheitlich (in 6 Fällen) wurde auf die subjektiv wahrgenommene Unzulänglichkeit der eigenen sprachlichen Ressourcen verwiesen. Die einzige negative Einschätzung der emotionalen Befindlichkeit stammt von Hamid. Sie bezieht sich auf eine Reparatursequenz, in der ihm eine Selbstkorrektur gelungen ist. In der Unterrichtsaufnahme lassen sich keine Anzeichen negativer Emotionen beobachten, während der ganzen Reparatursequenz schaut er die Lehrerin leicht lächelnd an. Unmittelbar vor der Reparatursequenz spielt sich allerdings eine Szene ab, in der Hamid negative Emotionen zur Schau stellt. Er berichtet vom Bastelprojekt in der Regelklasse, worauf die Lehrerin anmerkt, dass sie diesen Bericht bereits von der Schülerin, die vor Hamid mit Berichten an der Reihe war, gehört habe. Darauf lässt sich Hamid in seinem Stuhl ostentativ zurückfallen und sagt mit beleidigtem Tonfall, dass er keine Idee habe und dass ihm das Bastelprojekt nicht gefallen habe. Auf Nachfrage der Lehrerin begründet er sein Missfallen damit, dass er es nicht geschafft habe, einen Pfeilbogen zu machen. Während der unmittelbar folgenden Reparatursequenz sitzt Hamid bereits wieder aufrecht und mit fröhlicher Miene auf seinem Stuhl. Im Interview wird die beschriebene Unterrichtssequenz von Anfang an bis nach erfolgtem Prompt geschaut. Als die Interviewerin das Video stoppt, legt Hamid kurz sein Gesicht auf die Arme, begleitet von einem Seufzer. Darauf richtet er sich wieder auf und lächelt. Als ihn die Interviewerin fragt, ob er ihr zur gesichteten Sequenz etwas erzählen könne, deckt er mit der Hand seine Person auf dem Standbild des Videos ab. Die Sequenz scheint ihm unangenehm zu sein. Die Vermutung liegt jedoch nahe, dass nicht die Reparatursequenz selbst, sondern das Interaktionsgeschehen unmittelbar davor diese negativen Emotionen ausgelöst hat.

#### *b) Emotionales Befinden beim Auftreten eigener Fehler*

Beim ersten Interview-Treffen wurden die Schüler:innen aufgefordert, ihr emotionales Befinden allgemein beim Auftreten eigener Fehler anhand einer dreistufigen Skala einzuschätzen und zu begründen.

Tab. 29 zeigt, dass es die Schüler:innen in etwa drei Vierteln der Fälle als nicht schlimm einschätzen, wenn sie einen Fehler machen. Vier Kinder haben ihr Befinden als mittel und zwei haben die Situation als schlimm eingeschätzt.

Tab. 29: Emotionales Befinden beim Auftreten eigener Fehler

Emotionales Befinden beim Auftreten eigener Fehler («Wie ist es für dich, wenn du beim Sprechen einen Fehler machst? Warum»)			
Stufe	Anzahl	Begründung	Anzahl Begründungen
nicht schlimm	16	Lernbezug	7
		Unterstützung	2
		Belanglosigkeit	4
		Anderes	1
mittel	4 <sup>62</sup>	Unzulänglichkeit	3
		Anderes	1
schlimm	2	Unzulänglichkeit	1
		Angst & Auslachen	1
<b>Total</b>	<b>22</b>		<b>20</b>

Die positiven Einschätzungen werden grösstenteils damit begründet, dass man sich bei einem zweiten Versuch verbessern könne. Vier Kinder verwiesen darauf, dass es kein Problem sei, wenn man Fehler mache (Belanglosigkeit). Auch bei dieser Leitfrage werden die lediglich mittleren Einschätzungen mit der Wahrnehmung der Unzulänglichkeit der eigenen sprachlichen Ressourcen begründet. Die zwei negativen Einschätzungen stammen von Daruk und Fahredin. Daruk begründet sie damit, dass er besser sein wolle. Seinen Wunsch nach Korrektheit äussert er auch im Rahmen der anderen Einschätzungen, was einen gewissen Leistungsdruck vermuten lässt. Angst vor Fehlern hat Daruk nach eigener Aussage jedoch nicht. Fahredin dagegen sagt aus, dass ihn Kinder in seiner Regelklasse auslachen würden.

c) *Fehlerangst allgemein in Reparatursequenzen*

Beim letzten Interview-Treffen wurden die Schüler:innen aufgefordert, ihre allgemeine Fehlerangst anhand einer dreistufigen Skala einzuschätzen und zu begründen.

Tab. 30: Allgemeine Fehlerangst

Allgemeine Fehlerangst («Hast du in der Schule vor dem Sprechen manchmal Angst, dass du einen Fehler machst? Warum?»)			
Stufe	Anzahl	Begründung	Anzahl Begründungen
keine Angst	14	Lernbezug	3
		Unterstützung	2
		Belanglosigkeit	1
mittel	3	Angst & Auslachen	1
Angst	1	Angst & Auslachen	1
		Unzulänglichkeit	1
<b>Total</b>	<b>18</b>		<b>9</b>

Tab. 30 zeigt, dass die Schüler:innen in drei Vierteln der Fälle aussagen, keine Angst vor mündlichen Fehlern zu haben. Drei Kinder haben eine mittlere Einstufung gewählt und ein Schüler gibt an, Fehlerangst zu haben.

<sup>62</sup> Einmal wurde die Befindlichkeit als «nicht schlimm bis mittel» bezeichnet. Diese Einschätzung wurde der Stufe «mittel» zugeordnet.

Die Einschätzung der allgemeinen Fehlerangst kommt der Einschätzung des allgemeinen emotionalen Befindens beim Auftreten eigener Fehler nahe. Ausbleibende Angst wird mit dem Hinweis auf die Unterstützung der Lehrperson begründet oder mit der Überzeugung, dass aus einem Fehler gelernt werde. Sadia und Fahredin begründen vorhandene Angst damit, dass sie ausgelacht werden könnten. Vlora sagt aus, grundsätzlich nicht viel Angst zu haben, dass es aber zweimal vorgekommen sei, als sie noch nicht viel Deutsch konnte.

*d) Befürwortung von korrektivem Feedback persönlich*

Am Schluss des letzten Interview-Treffens wurden die Schüler:innen gefragt, ob sie von ihrer DaZ-Lehrperson korrektives Feedback erhalten möchten, wenn sie beim Sprechen einen Fehler machten. Ihre Entscheidung mussten sie begründen.

Tab. 31: Befürwortung von korrektivem Feedback persönlich

Befürwortung von korrektivem Feedback persönlich («Im Unterricht, wenn du beim Sprechen einen Fehler machst – möchtest du dann eigentlich, dass dich deine Lehrerin korrigiert? Warum?»)			
Stufe	Anzahl	Begründung	Anzahl Begründungen
ja	17	Lernbezug	13
		Unterstützung	3
		Unzulänglichkeit	2
nein	2	Einschränkung	1
Ich weiss nicht/egal	2		
<b>Total</b>	<b>21</b>		<b>19</b>

Tab. 31 zeigt, dass die grosse Mehrheit der Schüler:innen korrektives Feedback ihrer DaZ-Lehrperson wünscht. Lediglich zwei Kinder lehnen es ab, zwei Kinder können sich nicht entscheiden.

Die Schüler:innen begründen ihren Wunsch nach korrektivem Feedback mehrheitlich damit, dass sie dadurch besser (Deutsch) lernen würden. Bemerkenswert ist, dass auch Sadia und Fahredin – die zwei Kinder, die zuvor vom Auslachen berichtet haben – korrektives Feedback ihrer DaZ-Lehrerin durchaus wünschen. Sadia erläutert, dass sie dann besser sprechen könne, wenn sie gross sei. Fahredin möchte nicht, dass ihn die anderen Kinder seiner Klasse wegen mangelnder Deutschkenntnisse blöd hinstellen. Vlora und Leotrim schliesslich möchten nicht korrigiert werden. Leotrim gibt lachend zu verstehen, dass er es vorziehe, viel zu schwatzen.

Zur Verifizierung ihrer vorangegangenen Aussage wurden die Schüler:innen zusätzlich nach Situationen gefragt, in denen sie lieber nicht korrigiert werden möchten. Tab. 32 führt die genannten Situationen und ihre Anzahl auf.

Knapp die Hälfte der Kinder kann keine Situation nennen, in der korrektives Feedback unerwünscht wäre. Die restlichen Schüler:innen haben teils länger nachgedacht und erwähnen dann verschiedene spezifische Situationen. Die Nennungen von Regelklasse und gewissen Kindern im DaZ-Unterricht stammen beide von Fahredin. Gleichsam wie die Erwähnung «vor Freunden» werden sie mit der potenziellen Gefahr begründet, ausgelacht zu werden. Vlora und Leotrim hatten zuvor ausgesagt, kein korrektives Feedback zu wünschen. Dementsprechend sagten sie bei dieser Folgefrage aus, dass sie es nie wünschten, korrigiert zu werden.

Tab. 32: Situationen, in denen korrekatives Feedback unerwünscht ist

<b>Situationen, in denen korrekatives Feedback unerwünscht ist</b> («Gibt es auch Situationen, in denen du lieber nicht möchtest, dass dich deine LP korrigiert?»)	
<b>Situationen</b>	<b>Anzahl</b>
keine	9
immer	2
in der Regelklasse	1
vor gewissen Kindern im DaZ-Unterricht	1
vor Freunden	1
bei einem Konflikt mit einem anderen Kind	1
in der Pause/beim Spielen	2
in Mathematik	1
bei einer bösen Lehrperson	1
bei einem sehr guten Satz	1
Anderes (Ich weiss nicht)	1
<b>Total</b>	<b>21</b>

Als Nächstes wird dargelegt, welche Art und Weise des korrektiven Feedbacks die Schüler:innen bevorzugen.

Tab. 33: Bevorzugte Art und Weise des korrektiven Feedbacks

<b>Art und Weise des korrektiven Feedbacks</b> («Wie soll deine Lehrerin korrigieren? Soll sie selbst sagen, wie es richtig ist, oder soll sie sagen: «Achtung, hier ist ein Fehler!», und dann kannst du es selbst nochmals versuchen?»)			
<b>Art des korrektiven Feedbacks</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Begründung</b>	<b>Anzahl Begründungen</b>
SK	13	Lernbezug	9
		Unterstützung	2
		Anderes	2
FK	2	Lernbezug	1
		Unzulänglichkeit	1
verzögertes kF	2		
beide/egal/ich weiss nicht	4	Lernbezug	1
<b>Total</b>	<b>21</b>		<b>16</b>

Die Schüler:innen bevorzugen mehrheitlich die Gelegenheit zur Selbstkorrektur (SK) und begründen dies in erster Linie mit dem Hinweis auf erhöhte Lernwirksamkeit. Lediglich zwei Kinder wünschen direkte Fremdkorrekturen (FK) der Lehrperson. Sadia und Fahredin, die zwei Schüler:innen, die Angst vor dem Auslachen haben, wünschen beide verzögertes korrekatives Feedback. Die Lehrperson soll ihre Rückmeldung so lange zurückhalten, bis sie mit ihnen alleine ist. Damit sind die Kinder in ihren Aussagen konsequent. Sie anerkennen zwar grundsätzlich die Lernwirksamkeit von korrektivem Feedback. Bei den Fragen, die sich konkret auf ihre Person beziehen, lassen sie jedoch durchwegs ihre Angst vor dem Auslachen erahnen. Vier Kinder sprechen sich für beide erfragten Feedbackstrategien aus oder können sich nicht entscheiden.

e) *Befürwortung von korrekktivem Feedback allgemein*

Als Abschluss des letzten Interview-Treffens sollten sich die Schüler:innen in die hypothetische Situation versetzen, selbst DaZ-Lehrperson zu sein, und sich überlegen, ob sie ihre Schüler:innen korrigieren würden. Ihre Entscheidung mussten sie begründen.

Tab. 34: Befürwortung von korrekktivem Feedback allgemein

Befürwortung von korrekktivem Feedback allgemein («Stell dir vor, du bist erwachsen und arbeitest selbst als Lehrer:in. Deine Schüler:innen sprechen zu Hause verschiedene Sprachen und lernen wie du in der Schule DaZ. Wenn sie nun beim Sprechen einen Fehler machen, würdest du sie dann korrigieren? Warum?»)			
Stufe	Anzahl	Begründung	Anzahl der Begründungen
ja	20	Lernbezug	14
		Unterstützung	3
		Anderes	3
<b>Total</b>	<b>20</b>		<b>20</b>

Tab. 34 zeigt, dass alle Schüler:innen diese Frage bejahten. Wiederum begründen die Schüler:innen ihre Entscheidung mehrheitlich mit dem Hinweis auf die vermutete Lernwirksamkeit von korrekktivem Feedback. In die gleiche Richtung weisen die Aussagen von drei Kindern, dass sie den Schülerinnen und Schülern auf diese Weise helfen könnten. Fahredin begründet seine Befürwortung damit, dass er nicht wolle, dass die Eltern der Kinder sagten, er sei kein guter Lehrer. Offenbar gehört für ihn das Erteilen von korrekktivem Feedback zu den Aufgaben einer guten Lehrperson. Naila schliesslich führt aus, dass sie es einfach so wie Frau Näf, ihre DaZ-Lehrerin, machen würde. Bemerkenswert ist, dass auch Vlora und Leotrim, die beiden Kinder, die korrektives Feedback für sich persönlich ablehnen, dieses als Lehrperson durchaus erteilen würden.

### 10.7.3 Detaillierte Beschreibung der thematischen Kategorien

Es haben sich neun thematische Kategorien herauskristallisiert, die sich in den Aussagen der Schüler:innen im Rahmen der Leitfadeninterviews in unterschiedlicher Konstellation manifestiert haben. Tab. 35 zeigt die Häufigkeit ihres Auftretens insgesamt.

Tab. 35: Häufigkeit der thematischen Kategorien

Kategorien	Anzahl
Lernbezug	53
Unterstützung in der Reparatursequenz	22
Belanglosigkeit des Fehlermachens	6
Kontextbezug	15
Unzulänglichkeit der eigenen sprachlichen Ressourcen	17
Einschränkung des Sprechens	5
Angst und Auslachen	10
Beispiel für korrektives Feedback	15
Anderes	15
<b>Total</b>	<b>158</b>

Die Kategorie «Lernbezug» tritt in den Aussagen der Schüler:innen weitaus am häufigsten auf. Sie umfasst rund dreimal so viele Textstellen wie die nächstgrösseren Kategorien «Unterstützung in der Reparatursequenz», «Unzulänglichkeit der eigenen sprachlichen Ressourcen», «Kontextbezug» und «Beispiel für korrekatives Feedback». Den restlichen Kategorien wurden weniger Textstellen zugeordnet. Textstellen, die wenig aussagekräftig waren (bspw. 'ich WEISS es nicht'), wurden der Kategorie «Anderes» zugeordnet. Auf diese Kategorie wird nicht näher eingegangen. Das Kategoriensystem mit allen zugeordneten Textstellen kann im Anhang 7 eingesehen werden.

Im Folgenden werden die thematischen Kategorien detailliert beschrieben und mit konkreten Textbeispielen illustriert. Die Deskriptionen werden dabei durch Interpretationen ergänzt.

### 10.7.3.1 Lernbezug

Dieser Kategorie wurden 53 Textstellen zugeordnet, in denen die Schüler:innen auf den Aspekt des Lernens Bezug nehmen. Die Kategorie «Lernbezug» ist in zweierlei Hinsicht von hoher Relevanz: Einerseits wurden ihr mit Abstand am meisten Textstellen zugeordnet, andererseits nehmen alle Schüler:innen mindestens einmal auf ihre Thematik Bezug. Alle Schüler:innen – inklusive der wenigen, die korrekatives Feedback selbst nicht wünschen, haben im Verlauf des Leitfadeninterviews korrekatives Feedback mit dem Aspekt des Lernens in Beziehung gesetzt. Die Überzeugung der Schüler:innen, dass korrekatives Feedback das (Deutsch-)Lernen fördert, wird offenkundig. Die Kategorie wird durch die vier Subkategorien «Allgemeiner Lernbezug», «Unmittelbarer Lernbezug», «Zukünftiger Lernbezug» und «Lerneffekt durch Selbstkorrektur» strukturiert.

Die Subkategorie «Allgemeiner Lernbezug» enthält 12 allgemeine Hinweise darauf, dass korrekatives Feedback lernförderlich wirkt. Die Schule wird als Ort des Lernens skizziert. Die folgenden zwei Begründungen sollen dies exemplarisch zeigen: 'ich bin im daz zum LERNen.' und 'damit ich MEHR deutsch lernen kann.' Mit dem Bild der Schule als Ort des Lernens ist die Erwartung an die Lehrperson verbunden, dass sie Fehler korrigiert. Naila begründet ihr positiv bewertetes emotionales Befinden in der gesichteten Reparatursequenz damit, dass die korrigierende Person ihre Lehrerin sei und sie selbst Deutsch übe: 'sie hat mein LEHrerin- | und mit DEUTSCH ich üben.' Diese Aussage in Verbindung mit einer positiven Einschätzung impliziert, dass der Lehrerin das Recht oder die Aufgabe zugesprochen wird, die Schüler:innen beim Deutschüben durch korrekatives Feedback zu unterstützen. Die Überzeugung vom Nutzen korrektiven Feedbacks kann so weit gehen, dass die Möglichkeit von korrekturfreiem Lernen negiert wird. So argumentiert Verkamal: 'wenn sie NICHTS sagt | kann ich nicht DEUTSCH lernen.'

Der Subkategorie «Unmittelbarer Lernbezug» wurden 22 Textstellen zugeordnet, die konkreter auf den Lerngewinn eingehen. Die Äusserungen der Schüler:innen beziehen sich auf Fehler als Lernquelle. Reparatursequenzen werden nicht als Beurteilungs-, sondern als Lernsituationen wahrgenommen: 'weil ich (.) wenn ich so ein wort nicht KENne oder eine fehler mache | dann ÜB ich ja gerade nomal wie man das macht.' Die Begründungen für die Befürwortung von korrektivem Feedback scheinen auf der konkreten Erfahrung zu basieren, dass die Schüler:innen im DaZ-Unterricht Gelegenheit haben, einen Fehler selbst zu verbessern oder eine angebotene Korrektur zu wiederholen. Die Zuversicht, dass Fehler überwunden werden können, lässt auf förderliche Attributionen schliessen. Fehler werden nicht als einverleibter Makel, sondern als etwas Dynamisches beschrieben, das bei einem nächsten Versuch gelingen kann: 'weil dann (..) kann

ich s wieder ZWEItes mal sagen | dann kann ich s RIChtig sagen.’ Lek beschreibt dazu den Gewinn des negativen Wissens: ‘weil wenn ich WEISS was ist fehler | dann (...) dann ich weiss BESSer.’ In ähnlicher Weise schlussfolgert Antonia, dass das Erkennen eines Fehlers dazu führen kann, dass er kein zweites Mal gemacht wird: ‘weil d\ dann nächstes mal WEISS ich dann das wort | zum beispiel wenn ich jetzt nicht wenn ich jetzt LAMpe falsch sage | nachher WEISS ich es nächstes mal.’

Der Subkategorie «Zukünftiger Lernbezug» sind acht Textstellen zugeordnet, in denen der Nutzen von korrektivem Feedback für zukünftige Situationen (‘wenn ich gross bin’; ‘wenn man erwACHsen ist’) beschrieben wird. Die Textstellen widerspiegeln die Ansicht, dass Fehler dank korrektivem Feedback überwunden werden können und dass es sich so besser lernen lässt. Dies führe zu besseren Beiträgen in nachfolgenden Gesprächssituationen oder dem Übertritt in die nächste Klasse oder zu besseren Leistungen im Beruf oder sei allgemein im Erwachsenenalter unterstützend. Hamid argumentiert, dass er als Lehrer seine Schüler:innen korrigieren würde, damit sie so gut Deutsch lernen wie die Interviewerin, vermutlich meint er damit allgemein wie Muttersprachige. Sadia beschreibt die Hartnäckigkeit, mit der sich gewisse Fehler halten, und die Überzeugung, dass es dank korrektivem Feedback gelingen kann, die falsche durch die richtige Form zu ersetzen. Warum sie korrekatives Feedback wünscht, begründet sie wie folgt: ‘weil wenn ich dann GROSS bin | dann mach ich diese FEHler immer noch | und wenn sie mir HILFT | dann ma\ geht es irgendwann mal in mein KOPF | und dann kann ich das immer SAgen.’ Wie andere Schüler:innen auch bezeichnet sie die korrektive Handlung der Lehrperson dabei als «helfen».

Der Subkategorie «Lerneffekt durch Selbstkorrektur» wurden elf Textstellen zugeordnet, in denen die Schüler:innen ihre bevorzugte Art und Weise des korrektiven Feedbacks begründen. Die Argumente für Selbstkorrekturen widerspiegeln eine Sichtweise von Lernen als aktivem Tun. Lernen erfolgt nicht passiv, ein vorschnelles Lösungsangebot der Lehrperson kann die eigene Lernanstrengung nicht ersetzen: ‘weil dann wenn sie es ja gleich wieder SAGT | weil dann LERN ich ja gar nichts.’ Die kognitive Eigentätigkeit oder – wie es Karim formuliert – «Denken im Kopf» ist für einen optimalen Lerngewinn erforderlich: ‘<<Hand neben Kopf drehend> dass ich noch besser> LERne | dass ich\ (-) weil wenn SIE mir das mir sagt | dann ist nur ein LÖsung | wenn ich im KOPF denke dann (-) | LERN ich auch mehr.’ Daruk erklärt, dass er als Lehrer auf Fehler lediglich hinweisen und dann zur Selbstkorrektur auffordern würde: ‘weil dann sie wissen sie haben ein FEHler | aber ich SÄG\_S nicht | WO (--) der fehler isch | dass sie konzenTRIERT sind.’ Konzentration bedeutet, die Aufmerksamkeit bewusst auf etwas auszurichten. Daruk spricht sich also für Selbstkorrekturen aus, um eine bewusstere Auseinandersetzung mit den Fehlern herbeizuführen. Aus verschiedenen Äusserungen wird ein Vertrauensvorschuss gegenüber der Lehrperson ersichtlich. Diese Äusserungen zeigen die enge Verbindung der Kategorie «Lernbezug» mit der Kategorie «Unterstützung in der Reparatursequenz» auf. Es wird darauf vertraut, dass Unterstützung erhältlich ist, wenn man selbst nicht weiterkommt. Mehrere Schüler:innen sagen aus, dass sie versuchen möchten, den Fehler selbst zu verbessern und sie sich bei Bedarf an die Lehrperson wenden würden: ‘und wenn ich\_s GAR nicht weiss dann (..) | ja dann



frag ich die LEHrerin.’<sup>63</sup> Monica macht sich für adaptives Feedback stark und schlägt eine individuell anzupassende Feedbackstrategie vor: ‘wenn man weiss dass das kind eigentlich WEISS wie das i\ heisst | dann kann man schon sagen überLEG noch einmal | aber wenn das kind so nicht so (.) gut es WEISS | oder nicht so gut DEUTSCH kann | kann man das [= die Korrektur, K.S.] SCHON sagen.’ Alan bringt die Entscheidungsgrundlage für die adäquate Feedbackstrategie in seiner Fürsprache für Selbstkorrekturen auf den Punkt: ‘weil sie\ sie hat mich ja SCHON einmal gesagt.’ Er beschreibt damit das didaktische Prinzip, beim ersten Auftreten eines Fehlers eine Fremdkorrektur anzubieten und beim nächsten Mal eine Selbstkorrektur einzufordern.

Schliesslich wird ein weiterer positiver Aspekt von Selbstkorrekturen artikuliert, der sich in den Unterrichtsvideos häufig beobachten liess. Selbstkorrekturen können sich zwar als aufwendig und anstrengend gestalten, wie die DaZ-Anfängerin Naila formuliert, resultieren jedoch im Verstehen seitens der Lernenden, und ihr Einsatz wird von der Lehrperson in Form einer positiven Evaluierung belohnt: ‘weil ich selber | ich bin verSTEHen | und nachher ich richtig frau näf sage TOLL.’ Diese Aussage lässt auf erfolgte Stärkung der Selbstwirksamkeit durch die gelungene Leistung und die darauffolgende positive Evaluierung schliessen.

### 10.7.3.2 Unterstützung im Reparaturprozess

Dieser Kategorie wurden 22 Textstellen zugeordnet. Diese lassen sich in die zwei Subkategorien «Unterstützung der Lehrperson» und «Unterstützung der Peers» gliedern. Die 17 Aussagen der ersten Subkategorie machen deutlich, dass die Schüler:innen das korrektive Feedback ihrer DaZ-Lehrperson als unterstützend wahrnehmen, verschiedentlich wird es als «helfen» bezeichnet. Naila kontrastiert in ihrer Argumentation für das korrektive Feedback das unterstützende Handeln ihrer Lehrerin mit dem Bestrafen des Lehrers in der Schule ihres Herkunftslandes: ‘weil sie hat nicht immer sagen AH:: | sie hat nicht SCHLAGen | sie hat nicht SAGen <<mit ZF gestikulierend> du hast NICHT gut schreiben> du hast NICHT gut lesen | sie nur HELfen.’ In gewissen Textstellen wird auf den Aspekt des Kontrollierens fokussiert. Es wird gewünscht, dass die Lehrperson die Korrektheit der Sprachproduktionen überprüft. Einmal wird darauf verwiesen, dass auch die Mutter dies wünsche. In ihren Begründungen, warum sie keine Angst vor dem Fehlermachen haben, wird verschiedentlich ersichtlich, dass das Kind darauf vertraut, dass ihm beim Auftreten eines Fehlers weitergeholfen wird: ‘wenn ich ein FEHler mache | dann WIRD ich ja (-) | wird ich ja wieder erKLÄRT.’ Mit der Verwendung des Partikels «ja» bringt die Schülerin zum Ausdruck, dass sie dabei von einem gesetzten Tatbestand ausgeht. Die DaZ-Anfängerin Naila erklärt ihren Wunsch nach korrektivem Feedback mit dem Hinweis, dass sie die Wörter der Unterrichtssprache noch nicht kenne und die Lehrerin ihr deshalb helfe: ‘sie hat ich HILfe | weil <<auf Bildschirm zeigend> diese sprache> ich bin ich weiss NICHT wort diese sprache.’ Damit rückt sie eine wichtige Tatsache in den Vordergrund: Dem Lernen einer neuen Sprache sind Wortschatzlücken und Fehlermachen – und damit der Bedarf an Unterstützung – inhärent.

In gleicher Weise wird in der zweiten Subkategorie die Peerbeteiligung in Reparatursequenzen als unterstützend beschrieben. Einerseits wird nach einer gesichteten Reparatursequenz,

---

<sup>63</sup> Diese Aussage ist der Kategorie «Unterstützung in der Reparatursequenz» zugeordnet.

in welcher der Schülerin oder dem Schüler die Selbstkorrektur nicht gelungen ist und ein Peer die richtige Form eingebracht hat, die Peerhandlung als «helfen» bezeichnet. Andererseits werden positive Emotionen gegenüber dem Fehlermachen damit begründet, dass andere Kinder aushelfen, wenn ein Fehler nicht selbst verbessert werden kann. Ausserdem hat die Interviewerin siebenmal nach der Sichtung eines Peerfeedbacks eine Einschätzung der Peerbeteiligung eingeholt (ohne Einbezug der Emoticons). In sechs Fällen haben die korrigierten Schüler:innen diese als «gut» oder «nett» bezeichnet. Es finden sich allerdings auch zwei Hinweise, dass selbstinitiierte Peerbeteiligungen weniger geschätzt werden. Nach der Sichtung einer Reparatursequenz, in der ein Mitschüler Selda wiederholt einen Lösungsvorschlag zuflüstert, antwortet sie auf die Nachfrage der Interviewerin, dass sie dies ‘NÖD so gern’ habe. Antonia findet es zwar nett, dass ihr ein Mitschüler selbstinitiiert eine Korrektur angeboten hat, ergänzt jedoch, dass sie in einem solchen Fall erst aufstrecken würde<sup>64</sup>.

### 10.7.3.3 Belanglosigkeit des Fehlermachens

Dieser Kategorie wurden sechs Textstellen zugeordnet, in denen die Ansicht geäussert wird, dass Fehlermachen nicht von Belang sei und dass alle Menschen Fehler machten. Die Homogenität der Beiträge machte eine weitere Strukturierung durch Subkategorien obsolet. Die zugeordneten Textstellen verweisen auf eine gewisse Gelassenheit gegenüber Fehlern. In der folgenden Aussage impliziert das Adverb «nur», dass Fehler kein schwerwiegendes Problem darstellen: ‘das war nicht so SCHLIMM; | nur ein FEHler.’

### 10.7.3.4 Kontextbezug

Der Kategorie «Kontextbezug» wurden 15 Textstellen zugeordnet. Diese lassen sich in die zwei Subkategorien «Kontextbezug für Befindlichkeit» und «Kontextbezug für korrekatives Feedback unerwünscht» gliedern.

Die Subkategorie «Kontextbezug für Befindlichkeit» enthält sechs Textstellen, die sowohl positive als auch mittlere Einschätzungen des emotionalen Befindens in den gesichteten Reparatursequenzen mit Bezug zum Unterrichtskontext oder zur Situation begründen, über die in der gesichteten Unterrichtssequenz berichtet wurde. So gibt Verkamal an, sich in der gesichteten Reparatursequenz gut gefühlt zu haben, weil er einer Mitschülerin einen Tipp geben konnte. (Er konnte einer Mitschülerin einen Hinweis geben, wo auf der Weltkarte sie ihr Herkunftsland finden konnte.) Selda begründet ihre positive Befindlichkeit in einer Reparatursequenz, in der sie hochfrequent korrigiert wurde, allgemeiner damit, dass der Unterricht Spass gemacht habe: ‘es hat SPASS gmacht; | es war GUet; | ich war echli GLÜCKlich gsi.’ In diesem Unterricht haben die Schüler:innen einander ein von zu Hause mitgebrachtes Stofftier vorgestellt. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass die Freude am Thema die durch das korrektive Feedback ausgelösten Emotionen überdeckt hat. Fahredin bezieht sich in seiner Begründung für eine mittlere Befindlichkeits-einschätzung auf die Situation des Projekttags, über die er in der gesichteten Reparatursequenz berichtet hat. Die Interviewerin weist ihn darauf hin, dass er die Befindlichkeit im eben gesichteten Unterrichtsausschnitt einschätzen soll, worauf Fahredin ein neues Argument einbringt, das sich wiederum auf den Projekttag bezieht. Amir schliesslich formuliert aus, was sich in den Beiträgen dieser Subkategorie abzeichnet: Das korrektive Feedback hat keine bleibenden Emotionen ausgelöst. Beurteilt wurden deshalb Gefühlsregungen in Bezug auf die rahmende Unterrichtssituation: ‘aso ich habe nicht auf das so geFÜHL

---

<sup>64</sup> Diese Textstelle wurde der Kategorie «Beispiel für kF» zugeordnet.

gedacht- | ich habe an die Eier gedacht.’ In der gesichteten Unterrichtssequenz durften die Schüler versteckte Schokoladeneier suchen, was ihnen sichtlich Freude bereitet hat.

Der Subkategorien «Kontextbezug für korrekatives Feedback unerwünscht» wurden neun Textstellen zugeordnet, die verschiedene Kontexte beschreiben, in denen die Schüler:innen kein korrekatives Feedback wünschen. Diese Situationen wurden im Teilkapitel 10.7.2 im Rahmen der Ausführungen zum Punkt «Befürwortung von korrektivem Feedback persönlich» bereits aufgelistet, weshalb an dieser Stelle nicht mehr näher darauf eingegangen wird.

#### **10.7.3.5 Unzulänglichkeit der eigenen sprachlichen Ressourcen**

Diese Kategorie enthält 17 Textstellen, die auf ambivalente Emotionen und Kognitionen gegenüber korrektivem Feedback schliessen lassen. Die Kategorie gliedert sich in die drei Subkategorien «Verweis auf Unzulänglichkeit der eigenen sprachlichen Ressourcen», «Verweis auf vorhandene sprachliche Ressourcen» und «Wunsch nach Korrektheit».

Die Subkategorie «Verweis auf Unzulänglichkeit der eigenen sprachlichen Ressourcen» enthält 10 Textstellen mit Argumenten für eine lediglich mittlere Einschätzung des emotionalen Befindens in der gesichteten Reparatursequenz. Die Schüler:innen begründen ihre leicht unangenehmen Empfindungen damit, dass sie einen Fehler gemacht haben: ‘weil (2.1) ein bisschen hab ich FALSCH gemacht.’ Einige Schüler:innen beziehen sich auf die Wahrnehmung des eigenen Nichtwissens oder Nichtkönnens: ‘weil ich ich WUSSTE es da nicht mehr und nachher hab ich gedacht nein ich KANNS nicht.’ Im Gegensatz dazu begründet Leotrim seinen Fehler nicht mit unzulänglichen Fähigkeiten, sondern mit ungenügender Anstrengung bzw. Performanz: ‘weil ich (--) nicht so (-) gedACHT habe (--) mehr; | ich hab MEIner/meINER schwester gesagt | aber ich musste meine schwester sagen.’ Die Aussagen der beiden Kinder weisen auf unterschiedliche Attributionsmuster von Erfolg und Misserfolg hin. Grundsätzlich wird Fehlermachen als nichts Angenehmes beurteilt. Die Hinwendung zu den Fehlern wird jedoch als nötig erachtet, um sich weiterentwickeln zu können. Alle Schüler:innen, welche die Wahrnehmung ihrer unzulänglichen Ressourcen als leicht unangenehm beschrieben haben, sprechen sich an anderer Stelle sehr wohl dafür aus, dass sie als Lehrperson ihre Schüler:innen beim Sprechen korrigieren sollten.

Die zwei Textstellen der Subkategorie «Verweis auf vorhandene sprachliche Ressourcen» lassen ebenfalls auf ambivalente Emotionen gegenüber Fehlern schliessen. Sie nehmen jedoch aus umgekehrter Richtung auf das Konstrukt der Unzulänglichkeit Bezug. Die Kinder begründen ihre positive Einschätzung der Befindlichkeit damit, dass sie in der gesichteten Reparatursequenz nur etwas ganz Geringes falsch gemacht hätten und ihre Aussage eigentlich fast richtig gewesen sei.

Die dritte Subkategorie «Wunsch nach Korrektheit» schliesslich enthält fünf Aussagen, die auf einen gewissen Leistungsdruck schliessen lassen. So sagt Selda aus, dass sie es mittelmässig schlimm fände, wenn sie einen Fehler mache und begründet dies mit der Pflicht guter Leistungen: ‘wäge ich muess GUET sie | ich muss kei FEHler mache.’ Auf die Nachfrage der Interviewerin, wer das von ihr verlange, verweist sie auf ihre Mutter und bestätigt auf weitere Nachfrage, dass es auch für sie selbst wichtig sei. Fahredin, der nach Aussage der Lehrerin viel Streit mit seinen Mitschülern aus der Regelklasse hat, erwähnt einen weiteren Grund, warum er dank korrektivem Feedback besser Deutsch lernen möchte:

‘will ich wöt nöd | dass alli kinder nachher zu mir SAGed | ah du kannst kei DEUTSCH oder so.’

#### **10.7.3.6 Einschränkung des Sprechens**

Diese Kategorie enthält fünf Textstellen, die darauf verweisen, dass das korrektive Feedback als Einschränkung des freien Sprechens oder als Zurechtweisung empfunden wird. Asmina und Fahredin begründen ihre mittlere Einschätzung der Befindlichkeit damit, dass sie ihre fehlerhafte Aussage mehrmals wiederholen mussten. Auch Monica scheint sich manchmal am korrektiven Feedback zu stören, relativiert dies jedoch gleich wieder: ‘manchmal STÖRT es mich | aber das ist ja norMAL.’ Leotrim begründet seine mittlere Einschätzung dagegen lachend damit, dass er nicht korrigiert werden möchte, weil er gern viel schwatze. Tatsächlich ist in den Unterrichtsaufnahmen zu beobachten, dass er sich oft meldet, lange Sprechbeiträge macht und sich auch wiederholt an Reparatursequenzen von Peers beteiligt. Weiter ist zu beobachten, dass er viel lacht, oft gemeinsam mit der Lehrerin. Offenbar stören die korrektiven Unterbrechungen der Lehrerin sein Erzählbedürfnis, sie scheinen ihn aber nicht einzuschüchtern oder zu verängstigen. Vlora begründet eine mittlere Einschätzung ihrer Befindlichkeit in der gesichteten Reparatursequenz damit, dass sie es nicht gern habe, wenn sie angeschrien werde. Auf die Nachfrage der Interviewerin, ob die Lehrerin sie angeschrien habe, präzisiert sie: ‘nein ich hab es nicht so gern wenn man mich so SAGT- | du musst DAS machen und so | ich habe ich hab müesse ähm das machen was SIE hat(.) gesagt.’ In der gesichteten Reparatursequenz wurde die Schülerin in dichter Folge mittels isolierten Recasts korrigiert und hat diese jeweils wiederholt. Auch Vlora fühlt sich offenbar durch das korrektive Feedback der Lehrerin eingeschränkt. In diesem Fall könnte die Ursache mit der leicht angespannten Beziehung zwischen der Lehrerin und der Schülerin zusammenhängen. Während Leotrim bei seiner Aussage lacht, wirkt Vlora leicht angespannt. Die nicht wirklich adäquate Bezeichnung der korrektiven Handlung als Anschreien könnte einerseits auf die noch eingeschränkten sprachlichen Ressourcen zurückzuführen sein, andererseits lässt die Art der Bezeichnung auf eine negative Konnotation der Lehrpersonenhandlung schließen. Wie in der Zusammenfassung des Falls von Vlora bereits erwähnt, scheint die Beziehung zwischen ihr und der DaZ-Lehrerin etwas angespannt zu sein. Anzumerken ist, dass in der gesichteten und eingeschätzten Reparatursequenz weder der Schülerin noch der Lehrerin Anspannung anzusehen war. Beide wirkten locker und lächelten während der ganzen Sequenz.

#### **10.7.3.7 Angst und Auslachen**

Dieser Kategorie wurden zehn Textstellen zugeordnet. Sie wird durch die zwei Subkategorien «Angst und Scham» und «Täter» strukturiert. Die Beiträge stammen von fünf Kindern aus drei verschiedenen Klassen. In der Subkategorie «Angst und Scham» wird auf allgemeiner Ebene auf die Angst, beim Sprechen Fehler zu machen, oder auf die Scham, ausgelacht zu werden, Bezug genommen. Amir und Vlora sagen aus, grundsätzlich keine Angst vor dem Fehlermachen zu haben, ergänzen dann jedoch eine Situation, in der sie schon einmal Angst gehabt haben oder Angst haben könnten. Amir beschreibt eine Situation, in der sich wohl die meisten Menschen unwohl fühlen würden: ‘ausser wenn es GANZ viele leute hat und ich gar nicht geübt habe-| dann vielleicht SCHON.’ Sadia kommentiert eine gesichtete Reparatursequenz, in der sie in einem – aus der Aussenperspektive – angenehmen Sozialklima mittels isolierten Recasts korrigiert wurde, wie folgt: ‘manchmal kommen einfach so WÖRter von meinem mund raus; | nachher später äh SCHÄme ich so mich--| wenn ich so ähm etwas FALSCH

sage und dann alle darüber lachen.’ Die Nachfrage der Interviewerin, ob in der gesichteten Sequenz jemand gelacht hätte, verneint sie und erklärt, dass jedoch die Schüler:innen in der Regelklasse – mit Ausnahme ihrer Freundinnen – lachen würden. Auf weitere Nachfrage bekräftigt sie, dass sie im DaZ-Unterricht nicht ausgelacht würde und ergänzt, dass dies nur in der Regelklasse der Fall sei, weil die Klassenlehrerin so «nett» sei, dass die Schüler:innen sich disziplinarisch auffällig verhielten. In jener Klasse scheint die Voraussetzung eines angenehmen Klimas nicht gewährleistet zu sein. Auf die Frage, ob sie vor dem Sprechen manchmal Angst vor Fehlern habe, beschreibt Sadia, wie die Angst manchmal ihr Denken blockiere: ‘manchmal geTRAU ich mich | aber manchmal GAR nicht-| wenn ich sage nein das ist ganz FALSCH-| weil dann kann ich kein WORT mehr | weil keins wort mehr im geHIRN ist-| was ich SAgen kann-| dann sag ich es (.) EINfach | darum LACHen sie mich aus.’ Sadias Angst ist mit der Scham, ausgelacht zu werden, verbunden. Der Gedanke daran, dass sie etwas Falsches sagen könnte und einige Mitschüler sie deshalb auslachen könnten, lassen die Sprechsituation als bedrohlich erscheinen. Sadia beschreibt buchstäblich, wie aufgabenirrelevante Kognitionen ihre Aufmerksamkeit absorbieren, sodass ‘keins wort mehr im geHIRN ist-| was ich SAgen kann.’ Die erfahrenen negativen Beschämer (Oser & Spychiger 2005, vgl. 6.2) lösen offenbar eine emotionale Befindlichkeit aus, die dem Wissen keinen Zugang mehr zu den Gedächtnis- und Verarbeitungsprozessen ermöglicht.

Der Subkategorie «Täter» sind drei Textstellen zugeordnet, in denen die auslachenden Personen genannt werden. Die bereits erwähnte Aussage Sadias, dass sie die Schüler:innen in der Regelklasse manchmal auslachen würden, ist dieser Subkategorie zugeordnet. In einer anderen Textstelle erklärt Sadia, dass sie eigentlich korrekatives Feedback wünsche, aber nicht möchte, dass jemand lacht, und ergänzt, dass ihre Mitschüler:innen in der DaZ-Gruppe nett seien, die Jungs in der Regelklasse hingegen nicht: ‘<<zu Stuhlkreis im DaZ-Raum zeigend> da wo so DA> waren | die waren eigentlich ganz NETT | aber die jungs wo <<Richtung Klassenzimmer zeigend> DORT sind | die sind (.) geMEIN.’ Sadia kommt dreimal anlässlich eines Sprechimpulses auf das Auslachen in der Regelklasse zu sprechen, dies lässt auf Verletzungen des Selbst-Images schliessen, die offensichtlich ihre Gedanken ans Fehlermachen besetzen. Sadia beschreibt negative Emotionen und Kognitionen personen- und situationsspezifisch. Sie äussert sich nicht grundsätzlich ablehnend gegenüber korrektivem Feedback. Hamid, der die gleiche Regelklasse wie Sadia besucht, kommt ebenfalls auf das Auslachen zu sprechen. Anlässlich der Frage, ob es Situationen gäbe, in denen er lieber nicht korrigiert würde, sagt er lachend: ‘vor meine FREUNde | sie können mich AUSlachen.’ Auf die Nachfrage der Interviewerin, ob das schon einmal vorgekommen sei, überlegt er lange und leicht theatralisch und sagt dann, dass er es nicht genau wisse. In seinem Fall bleibt unklar, inwieweit seine Befürchtung auf tatsächlich Erfahrenes zurückzuführen ist. Ebenfalls ist nicht bekannt, ob sich seine Freunde in der Regelklasse befinden. Da er für den DaZ-Unterricht korrekatives Feedback wünscht, scheinen sie nicht mit ihm den DaZ-Unterricht zu besuchen. Die potenzielle Gefahr, gerade vor seinen Freunden nicht zu genügen, scheint ihn zu beschäftigen. Damit verbunden könnten Angst vor dem Ausgeschlossenwerden und Scham durch die Schädigung des Selbst-Images sein. Eine weitere dieser Subkategorie zugeordnete Textstelle stammt von Fahredin. Auch er erwähnt anlässlich der Frage, ob er Fehlermachen schlimm fände, dass ihn die Kinder in der Regelklasse auslachen würden. (Fahredin besucht eine andere Regelklasse als Sadia und Hamid.)

### 10.7.3.8 Beispiel für korrekatives Feedback

Dieser Kategorie wurden 15 Textstellen zugeordnet. Sie enthält konkrete Beispiele für korrekatives Feedback, welche die Schüler:innen an verschiedenen Stellen im Verlauf des Leitfadeninterviews formuliert haben. Diese lassen sich den zwei Subkategorien «Erfahrenes korrekatives Feedback» und «Hypothetisches korrekatives Feedback» zuteilen.

Die Subkategorie «Erfahrenes korrekatives Feedback» enthält fünf Textstellen. Belkis berichtet, dass ihre DaZ-Lehrerin sie jeweils auffordere, eine Korrektur zu wiederholen, wenn sie diese lediglich mit «ja» bestätigt habe. Alan rekapituliert eine fehlerhafte Äusserung und deren Korrektur aus dem Unterricht vom Vortag, die im Rahmen des Interviews nicht gesichtet wurden. Dabei verändert er jedoch sowohl seinen Fehler als auch die Korrektur. Er scheint sich an den inhaltlichen Gehalt seiner korrigierten Äusserung erinnern zu haben, die genaue formale Realisierung kann er jedoch nicht mehr abrufen. Naila schliesslich beschreibt ausführlich, wie der Lehrer in ihrem Herkunftsland ihr jeweils den Finger mit zwei Bleistiften verdrehte, wenn sie einen Fehler machte.

Die Subkategorie «Hypothetisches korrekatives Feedback» umfasst zehn Textstellen, in denen die Schüler:innen beschreiben, wie sie korrigieren würden oder allgemeiner, wie man korrekatives Feedback umsetzen könnte. Bemerkenswert ist, wie Karim aus dem Stegreif ein Beispiel dafür liefert, wie er als Lehrperson zu einer Selbstkorrektur auffordern würde: ‘wenn jemand zum beISPIEL (-)-| ich gehe am (---) diensttag (1) diensttag (-) morgen nacht in (.) SNOWday-| dann hat er einen fehler gemacht bim NACHT | er versteht nicht im NACHT oder am morgen | dann muss ich sagen am NACHT oder am morgen? nachher sagt er nachher (.) am MORgen.’ Sadia und Fahredin, die beide zuvor ihre Angst vor dem Ausgelachtwerden erwähnt haben, stellen sich Formen von korrektivem Feedback vor, welche die anderen Schüler:innen nicht mitbekommen. So wünscht Sadia, dass die Lehrperson das korrektive Feedback zurückhalte und es ihr später zuflüstere, damit es die andern nicht hören könnten. Auch Fahredin skizziert eine Form von verzögertem Feedback: ‘ich will meh dass ich zuerst alles fertig mache | und sie sagt NÖD | und wenn ich bin FERtig und wenn die andere kinder gönd | sie sagt mir alles.’ Naila schliesslich meint, sie würde es gleich machen wie Frau Näf, ihre DaZ-Lehrerin.

Insgesamt zeigen die beschriebenen Beispiele, dass die Schüler:innen durchaus wahrnehmen, auf welche Art und Weise ihre Lehrpersonen korrektive Handlungen ausführen und sich mitunter sogar Gedanken zu deren pädagogisch-didaktischem Gehalt machen.

### 10.7.4 Diskussion der Ergebnisse

Die Überzeugung der Schüler:innen, dass korrekatives Feedback das (Deutsch-)Lernen fördert, wird offenkundig. Korrektives Feedback wird stark befürwortet, und es wird ihm eine grosse Bedeutung im Sprachlernprozess zugeschrieben. Die Aussagen zeugen von erfahrener Lernorientierung in Fehlersituationen im DaZ-Unterricht. Die Zuversicht, dass Fehler dank der Unterstützung der DaZ-Lehrperson überwunden werden können, wird deutlich. Dies lässt auf förderliche Attributionen schliessen. Fehler werden nicht als einverleibter Makel, sondern als etwas Dynamisches beschrieben, das bei einem nächsten Versuch gelingen kann. Es wird zudem auf den Gewinn des negativen Wissens verwiesen. Analog zu den Erörterungen von Oser und Spychiger (2005) beschreiben einige Schüler:innen, wie das Mitwissen des Falschen die Erkenntnis des Richtigen festige.

Viele Kinder begegnen ihren Fehlern mit einer gewissen Gelassenheit. Einerseits vertrauen sie auf die Unterstützung der Lehrperson, andererseits drücken sie aus, was Oser (2015) in seinen Ausführungen zur Fehlerkultur festhält: In schulischen Lehr-Lern-Situationen ist das Fehlermachen konstitutiv. Der Wunsch nach korrektivem Feedback wird u.a. mit dem Hinweis begründet, dass DaZ-Lernende die Wörter der Unterrichtssprache noch nicht kennen und die Lehrerin sie deshalb unterstütze. Damit wird ausformuliert, was im Schulalltag gern in Vergessenheit rückt: Wer die Unterrichtssprache als Zweitsprache lernt, ist anfänglich mit grossen Schwierigkeiten bei der Bewältigung der Unterrichtsinhalte konfrontiert. Die schiere Menge an Wörtern und Konstruktionen, die in der Zweitsprache neu erschlossen werden muss, stellt eine hohe Herausforderung dar. Für eine positive Selbstwirksamkeitserwartung wie für ein positives Fremdbild ist die ständige Vergegenwärtigung erforderlich, dass DaZ-Lernende in einer Anfangsphase viele Fehler machen wegen eingeschränkter zweitsprachlicher Ressourcen und nicht etwa wegen geringerer allgemeiner kognitiver Fähigkeiten.

Die von den Schülerinnen und Schülern beschriebenen Beispiele von korrektivem Feedback zeigen, dass sie sich mitunter Gedanken zu dessen pädagogisch-didaktischem Gehalt machen. Mit bemerkenswerter Übereinstimmung mit allgemeinen Lernprinzipien machen sie sich für Selbstkorrekturen stark. Für einen optimalen Lerngewinn ist kognitive Eigentätigkeit – «im Kopf denken» – erforderlich. Die Präferenz für Selbstkorrekturen wird durch das Grundvertrauen genährt, dass sie von ihrer DaZ-Lehrperson unterstützt werden, sollten sie allein nicht weiterkommen. Weiter werden didaktische Prinzipien für die Wahl der adäquaten Feedbackstrategie angeboten: Weiss die Lehrperson, dass eine Schülerin oder ein Schüler die gesuchte Form kennt, beispielsweise weil der Fehler bereits einmal geklärt wurde, soll sie oder er zur Selbstkorrektur aufgefordert werden.

Die Aussagen der Schüler:innen widerspiegeln auch ambivalente Emotionen und Kognitionen. Die Kinder bringen etwas zum Ausdruck, das wohl für die meisten Menschen gilt: Die Wahrnehmung eigener Fehler ist mit leicht unangenehmen Gefühlen verbunden. Die Auseinandersetzung mit den eigenen Fehlern wird jedoch als nötig erachtet, um sich weiterentwickeln zu können. In ihren Aussagen manifestiert sich der «janusköpfige Charakter» (Bauer & Harteis 2012, in Oser 2015, 7) von Fehlern als Ausdruck des Scheiterns auf der einen und als Ausgangspunkt für Lernen und Entwicklung auf der anderen Seite. Mit Blick auf die Untersuchung der Fehlerkultur von Spychiger, Kuster und Oser (2006) könnte die Ambivalenz dieser Schüler:innen bedeuten, dass sie ihre Fehler besonders ernst nehmen und sich bemühen, diese zu überwinden. Diese Einstellung scheint mit Lernerfolg verbunden zu sein. Havraneks (2002) Untersuchung zeigte, dass Schüler:innen, die Korrekturen für wichtig halten und sich gleichzeitig ein wenig darüber ärgern, am meisten daraus lernen konnten (vgl. 3.3.6).

Zwei Kinder berichten von konkreten Erfahrungen des Ausgelachtwerdens in der Regelklasse, ein weiterer Junge erwähnt diese Situation als theoretische Möglichkeit. Die drei Kinder scheinen sich ihrer im Vergleich zu ihren monolingualen Peers eingeschränkten sprachlichen Ressourcen gewahr zu sein. Damit verbinden sie eine latente Gefahr der öffentlichen Blossstellung. Ihre Aussagen zeigen, dass die Etablierung eines positiven Sozialklimas nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann. Es muss von der Lehrperson mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam erarbeitet und fortwährend gepflegt werden. Hervorzuheben ist, dass negative Ausprägungen des Sozialklimas nicht mit strengen, strafenden Lehrpersonen verbunden sein müssen. Gerade sehr «nette» Lehrpersonen, welche die Klasse disziplinarisch nicht im Griff haben, scheinen durch fehlende Grenzsetzung öffentliche Blossstellungen zu ermöglichen. Die Befunde bestätigen Schoormanns (2012) Darlegung, dass

korrekatives Feedback nicht nur die kognitiven Prozesse, sondern immer auch die sozialen Beziehungen der Interagierenden betrifft (vgl. 10.7.5). Die Bedeutung affektiver Komponenten manifestiert sich in eindrücklicher Weise in der schülerinnenseitigen Bezeichnung einer lächelnd und freundlich eingebrachten Fremdkorrektur als «Anschreien». Zwischen der betreffenden Schülerin und ihrer DaZ-Lehrerin lag nach Aussage der Lehrerin ein leichter schwelender Konflikt vor. Die angespannte Beziehung zur DaZ-Lehrerin hat sich offenbar auf die subjektive Wahrnehmung des korrektiven Feedbacks ausgewirkt. Die Schülerin empfand das Korrekturangebot ihrer DaZ-Lehrerin als Zurechtweisung und äusserte Widerstand, dieses zu akzeptieren. Ähnliches berichten Morris und Tarone (2003) aus ihrer Studie zum Peerfeedback von Universitätsstudierenden (vgl. 3.3.6). War die soziale Beziehung zwischen den Peers belastet, schienen sich die Studierenden nicht mehr auf den formalen Gehalt des Feedbacks konzentrieren zu können, sondern nahmen dieses als Versuch der Machtausübung oder Kritik wahr. Dementsprechend wenig konnten sie vom Feedback profitieren.

Dass die Einstellungen der Schüler:innen nicht nur von den Unterrichtsinteraktionen, sondern auch von der Sozialisation in der Familie geprägt sind, zeigt sich in vereinzelt Verweisen auf hohe Erwartungen der Mutter. In einem Fall decken sich die hohen Erwartungen der Mutter mit hohen schülerseitigen Erwartungen an die eigene Korrektheit und hoher Akzeptanz von korrektivem Feedback, im anderen Fall scheint der empfundene Leistungsdruck mit einer weniger positiven schülerinnenseitigen Beurteilung von Fehlersituationen verbunden zu sein.

#### **10.7.5 Weiterführende Diskussion und Implikationen**

Resümierend kann festgehalten werden, dass die teilnehmenden Schüler:innen überwiegend über positive Einstellungen zum korrektiven Feedback verfügen. Sheen (2007) (bei erwachsenen L2-Lernenden) und Havranek (2002) (bei L2-Lernenden der 7. Klasse und bei Studierenden) haben den Zusammenhang zwischen einer tendenziell positiven Einstellung zum korrektiven Feedback und einem erhöhten Lerngewinn nachgewiesen (vgl. 3.3.6). Auf diesem Hintergrund ist der Befund der vorliegenden Arbeit als äusserst erfreulich zu werten.

Korrektives Feedback erfährt von den Schülerinnen und Schülern im DaZ-Unterricht hohe Akzeptanz. Damit wird der Befund aus dem Forschungsreview von Lyster, Saito und Sato (2013) bestätigt (vgl. 3.3.6). Die befragten DaZ-Schüler:innen möchten mehrheitlich korrektives Feedback erhalten, obwohl sie die Auseinandersetzung mit ihren Fehlern nicht immer als angenehm empfinden.

Sie sehen es als Aufgabe der Lehrperson, sie beim Lernen aus ihren Fehlern zu unterstützen. Diese Einstellung deckt sich mit dem Postulat von Oser und Spychiger (2005), dass den Lernenden «die mühsame Auseinandersetzung mit dem Falschen» (Oser & Spychiger 2005, 17) nicht erspart werden könne und dass die dadurch erreichte Veränderung nicht nur das fachliche, sondern auch das soziale Selbstgefühl stärke (ebd.). Die Überzeugung von der Lernwirksamkeit korrektiven Feedbacks tritt in den Aussagen der Schüler:innen klar zutage. Dieser Befund sollte in Aus- und Weiterbildungen für Lehrpersonen einfließen, damit die Überzeugung der DaZ-Lernenden auch diejenigen DaZ-Lehrpersonen erreicht, die nach wie vor an der Legitimierung korrektiven Feedbacks zweifeln. Mit Lyster, Saito und Sato (2013) würde damit zur Überwindung der Kluft zwischen schüler:innenseitigen Präferenzen und lehrpersonenseitigen Annahmen beigetragen.



Die Schüler:innen sprechen sich klar für Selbstkorrekturen aus. In der Fachliteratur wird verschiedentlich die Annahme geäußert, dass junge Zweitsprachlernende durch Selbstkorrekturen überfordert sein könnten (vgl. Choi & Li 2012; Schoorman & Schlak 2012). Offensichtlich trauen sich die Lernenden selbst die Korrektur ihrer eigenen Fehler jedoch durchaus zu. Ihre Aussagen lassen auf erfolgte Stärkung der Selbstwirksamkeit durch die gelungene Leistung und die darauffolgende positive Evaluierung schließen. Dies macht deutlich, dass bereits 8- bis 9-jährigen DaZ-Lernenden Selbstkorrekturen zugetraut und zugemutet werden müssen, um ihnen Erfolge zu ermöglichen und authentisches Lob überhaupt erfahrbar zu machen. Eine (gut gemeinte) Schonhaltung dagegen läuft Gefahr, den DaZ-Lernenden die Rolle als Schüler:innen mit geringeren Fähigkeiten zuzuschreiben.

Manche DaZ-Lehrpersonen tun sich schwer mit der Entscheidung, ob sie mit einer Fremdkorrektur oder einer Aufforderung zur Selbstkorrektur auf einen Fehler reagieren sollen.<sup>65</sup> Aus dem Kreis der Schüler:innen werden didaktische Prinzipien für die Wahl der adäquaten Feedbackstrategie angeboten, die Eingang in ein Handbuch für Sprachlehrpersonen finden könnten: Weiss die Lehrperson, dass eine Schülerin oder ein Schüler die gesuchte Form kennt, beispielsweise weil der Fehler bereits einmal geklärt wurde, soll zur Selbstkorrektur aufgefordert werden. Wie es das Konzept des Scaffolding vorsieht, soll die Lehrperson ihre Unterstützung schrittweise abbauen und den Lernenden zunehmend grössere Verantwortung im Lernprozess übertragen.

Analog zu Soukups (2019) Ausführungen zeigen sich die Einstellungen verschiedentlich situationsübergreifend variabel. So beschränken einige Kinder ihre Befürwortung von korrektivem Feedback auf gewisse Bezugsgruppen (in Einzelsituation erwünscht, nicht aber im DaZ-Unterricht oder nicht in der Regelklasse), auf gewisse Lehrpersonen (von der DaZ-Lehrperson erwünscht, nicht aber von der Regelklassenlehrperson) und auf gewisse Unterrichtskontexte (in DaZ erwünscht, nicht aber in Mathematik; im Unterricht erwünscht, nicht aber in der Pause). Insbesondere negative Emotionen wie Scham und Angst werden personen- und situationsspezifisch beschrieben. Im DaZ-Unterricht unter «Gleichgesinnten» scheinen negative Ausprägungen weniger gegenwärtig zu sein. Die Kontextrelativität der Einstellungen zeigt sich auch darin, dass die einzige Frage, die sich auf eine hypothetische Situation bezog – die Frage zum korrektiven Feedback in der hypothetischen Rolle einer DaZ-Lehrperson – von allen Schüler:innen bejaht wurde. Bei dieser Frage konnten die Kinder aus einer gewissen Distanz Stellung nehmen. Die beschriebene Situation war frei von bedrohlichen Aspekten und generierte wohl wenig Emotionen. Die Aussagen der Schüler:innen sind folglich kontextspezifisch und als kontextrelativ zu betrachten. Wenn sie korrektives Feedback in einer bestimmten Lerngruppe von einer bestimmten Lehrperson wünschen, heisst das nicht unbedingt, dass sie dies auch in einem anderen Lehr-Lern-Kontext von einer anderen Lehrperson wünschen. Die Einstellungen zum korrektiven Feedback werden in jedem Kontext durch die konkreten Interaktionen und das jeweilig begleitende Sozialklima beeinflusst und geformt. Dass die DaZ-Lernenden weitgehend positiv eingestellt sind, ist auf dem Hintergrund ihres gegenwärtigen DaZ-Unterrichts zu betrachten. Die Unterrichtsaufnahmen aller DaZ-Gruppen widerspiegeln ein freundliches, wohlwollendes Sozialklima. Es wird viel gelacht, aber nicht ausgelacht. Die DaZ-Lehrerinnen fordern die Schüler:innen heraus und loben ihren Einsatz gebührend. Gleichzeitig zeigen die Unterrichtsaufnahmen, dass die

---

<sup>65</sup> Diese Aussage basiert auf persönlichen Erfahrungen der Autorin aus Fortbildungsveranstaltungen mit DaZ-Lehrpersonen.

Schüler:innen während ihren mündlichen Beiträgen häufig korrekatives Feedback erhalten. Lernerorientierte Hinwendung zum Fehler und zum Kind, das den Fehler gemacht hat, kann regelmässig beobachtet werden. Die weitgehend positiven Aussagen der Schüler:innen basieren folglich auf einem DaZ-Unterricht, in dem im Rahmen eines freundlichen, positiven Sozialklimas Fehler hochfrequent korrigiert werden. Es ist gut möglich, dass die Erhebung der Einstellungen anders ausfallen würde, basierte sie auf Videoaufnahmen vom Regelklassenunterricht.

Die Befunde machen deutlich, dass die befragten DaZ-Schüler:innen korrekatives Feedback nur unter der Bedingung erhalten möchten, dass sie nicht ausgelacht werden. Ihre Aussagen bestätigen damit deutlich, dass kognitive und emotionale Aspekte im Umgang mit Fehlern gleichwertig berücksichtigt werden müssen. Wenn Zweitsprachlernende korrekatives Feedback wünschen, ist dies mit dem Vertrauensvorschuss verbunden, dass die Lehrperson ihnen Schutz vor sozialen Verletzungen gewährleisten wird. Dieses Vertrauen gilt es ernst zu nehmen und zu bewahren. Die Angst vor dem Beschämtwerden kann gemäss Oser (2015) zu einer Vermeidungshaltung führen und damit zu einer substanziellen Verminderung des Ausprobierens und Entdeckens neuer sprachlicher Ausdrucksweisen – Verhaltensweisen mit enormer Relevanz für die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten. Dass die Angst vor einer Schädigung des Selbst-Images gerade im Kreis bedeutungsvoller Personen erhöht sein kann, zeigt die Aussage eines Schülers, der nur vor seinen Freunden nicht korrigiert werden möchte. Schoormann (2012) weist auf die Gefahr hin, dass nicht mehr auf die sprachliche Form fokussiert werden kann, wenn korrekatives Feedback als Imagebedrohung wahrgenommen wird. Er folgert daraus, dass korrekatives Feedback immer auch die sozialen Beziehungen der Interagierenden betrifft. Einige Kinder beschreiben die Angst, von Mitschülern ausgelacht zu werden. Der Gedanke daran lässt die Sprechsituation als bedrohlich erscheinen. Schoormans Darlegung muss folglich präzisiert werden: Nicht nur die sozialen Beziehungen der direkt miteinander Interagierenden sind im Umgang mit korrektivem Feedback von Belang, sondern die sozialen Beziehungen aller Anwesenden.

Dafür, dass verschiedene Schüler:innen ihren Wunsch nach korrektivem Feedback auf den DaZ-Unterricht beschränken, können verschiedene Gründe in Betracht gezogen werden. Offensichtlich ist es in einigen Regelklassen nicht gelungen, ein positives Lernklima zu etablieren. In einer Kleingruppe, in der alle Schüler:innen aufgrund ihres Zweitspracherwerbs mit ähnlichen Herausforderungen zu kämpfen haben, scheint dies besser zu gelingen als im grossen Klassenverband, in dem Schüler:innen mit ganz unterschiedlichen erst- und zweitsprachlichen Fähigkeiten zusammen lernen. Dieser Sachverhalt kann das Verfehlen eines positiven Klimas, in dem konstruktiv mit Fehlern umgegangen werden kann und niemand ausgelacht wird, jedoch in keiner Weise entschuldigen. Anzunehmen ist zudem, dass ausgebildete Fachexpertinnen für DaZ über mehr didaktisches Know-how verfügen, um auf sprachliche Fehler adäquat einzugehen. Aufgrund dieser Ausführungen lässt sich festhalten, dass der DaZ-Unterricht in Kleingruppen grundsätzlich günstige Rahmenbedingungen bietet, um das Lernpotenzial sprachlicher Fehler durch einen konstruktiven Umgang zu nutzen.

Verschiedentlich zeigte sich in den introspektiven Interviews, dass die befragten Schüler:innen Mühe hatten, die Beurteilung der Reparatursituation von der Beurteilung des rahmenden Unterrichtskontexts oder von der Beurteilung der sozialen Beziehung zu Lehrpersonen und Peers zu abstrahieren. Trotz Nachfragen bezogen sie ihre Emotionen teils auf die ganze Unterrichtssituation oder auf ihre allgemeine Beziehung zu Lehrpersonen und Peers. Daraus lässt

sich Folgendes schliessen: Ein konstruktiver Fehlerumgang löst in vielen Fällen keine bleibenden Emotionen aus. Die momentanen Emotionen in der Unterrichtssituation allgemein sowie die Emotionen gegenüber der Lehrperson und den Peers dominieren. Ausschlaggebend scheint zu sein, dass das Lernklima, die soziale Situation, für die Schüler:innen positiv konnotiert ist. Trifft dies zu, wird auch korrekatives Feedback positiv beurteilt. Ist diese Voraussetzung jedoch nicht gegeben, besteht die Gefahr, dass sogar freundlichstes korrekatives Feedback negative Emotionen auslöst. Bevor ein konstruktiver Umgang mit Fehlern etabliert werden kann, muss zwingend am sozialen Klima in einer Lerngemeinschaft gearbeitet werden. Dazu bieten sich Gespräche an, in denen offen diskutiert wird, was der Zweck von korrekativem Feedback ist und wann und wie die Schüler:innen dieses erhalten möchten. Die von den Schüler:innen skizzierten Beispiele und Vorschläge für korrekatives Feedback zeigen, dass sie durchaus in der Lage sind, den pädagogisch-didaktischen Gehalt von korrekativem Handeln zu beurteilen. Eventuelle Ängste und Aversionen der Schüler:innen gilt es ernst zu nehmen. Die gemeinsame Festlegung – unter Berücksichtigung individueller Absprachen – von Unterrichtssettings, in denen korrekatives Feedback erteilt wird, und die Art und Weise, wie dieses realisiert wird, sowie die fortlaufende Erweiterung dieser Settings könnten einen gangbaren Weg darstellen.

## **11 Schlussbetrachtung**

Abschliessend werden in einem Gesamtresümee zentrale Befunde forschungsfragenübergreifend zusammengefasst und darauf basierend wird ein Gesamtfazit gezogen. Es folgen didaktische Implikationen für die Lehrpersonen-Bildung sowie konkrete Empfehlungen für L2-Lehrpersonen. Schliesslich werden die Grenzen der vorliegenden Arbeit kritisch reflektiert. Ein Ausblick rundet die Arbeit ab.

### **11.1 Resümee**

Die vorliegende Arbeit hatte das Ziel, das komplexe Phänomen des mündlichen korrektiven Feedbacks im FoF-basierten DaZ-Unterricht in 2. und 3. Primarklassen möglichst umfassend zu ergründen. Es wurden unterschiedliche Perspektiven auf den Forschungsgegenstand eingenommen. Über einen konversationsanalytischen Zugang wurde die äusserlich beobachtbare interaktionale Dimension der sozialen Unterrichtswirklichkeit rekonstruiert und dargelegt, welche rekurrenten Interaktionsmuster sich nach den verschiedenen Fremdkorrekturen und Prompts beobachten lassen. Ein Schwerpunkt wurde dabei auf die schüler:innen-seitigen Beteiligungsformen an der Reparatur und auf die Formfokussierung gesetzt. Daneben interessierte, welche mit der Reparatur verbundenen kognitiven Prozesse bei den Lernenden ablaufen. Dazu wurden introspektive Daten zum Noticing des korrektiven Feedbacks sowie Daten zu kurzfristigen Lerneffekten erhoben. Ein weiteres Forschungsanliegen bezog sich auf affektive Prozesse. Mittels Leitfadeninterviews wurden subjektive Auskünfte der DaZ-Schüler:innen zu ihren Emotionen, Überzeugungen und Präferenzen in Bezug auf korrekatives Feedback erhoben, aus denen sich Indikatoren für ihre diesbezüglichen Einstellungen generieren liessen.

Nächstfolgend werden zentrale Befunde zu den vier primären Datensätzen zusammengefasst.

#### **11.1.1 Ergebnisse zu den Unterrichtsinteraktionen**

Insgesamt werden im untersuchten DaZ-Unterricht etwas mehr Reparaturen mit Fremdkorrekturen als mit Prompts initiiert. Die sechs Lehrpersonen verfügen über unterschiedliche Feedbackpraktiken. Während sich bei einigen Lehrpersonen eine ziemlich ausgeglichene Verteilung beobachten lässt, zeigt eine Lehrperson eine klare Präferenz für Prompts, eine andere für Fremdkorrekturen, insbesondere in Form integrierter Recasts.

Die verschiedenen eingesetzten Reparaturtechniken führen zu schüler:innenseitigen Beteiligungsformen mit unterschiedlichem Ausmass an Anforderungsgehalt und Verarbeitungstiefe. Während sich die Beteiligung nach Fremdkorrekturen auf eine rezipierende bzw. replizierende Rolle beschränkt oder – insbesondere nach integrierten Recasts – sogar ganz wegfällt, ermöglichen Prompts eigenaktivere und kognitiv anspruchsvollere Formen der Beteiligung. Die öffentlich ausgetragenen Formverhandlungen motivieren ausserdem weitere Peers, sich an der Suche nach alternativen Formen zu beteiligen, was den kognitiven Anregungsgehalt von Prompts zusätzlich erweitert. Hinsichtlich der Formfokussierung lässt sich ebenfalls ein Vorteil auf Seiten der Prompts ausmachen. Nach Fremdkorrekturen bleibt bei ausstehender Korrekturwiederholung offen, ob die Formfokussierung gelungen ist. Die eigenaktiven schüler:innenseitigen Reparaturversuche nach Prompts dagegen ermöglichen es der Lehrperson, die Ausrichtung der Formfokussierung laufend einzuschätzen und bei Bedarf weitere Unterstützung anzubieten. Damit der schüler:innenseitige Fokuswechsel vom Inhalt auf die Form gelingt, muss die Reparaturinitiierung mit einem gewissen Mass an Disruption und Exponiertheit erfolgen. Die verschiedenen Reparaturtechniken schaffen damit Lernkontexte,

die einen möglichen Lerneffekt aufgrund der Reparatur nicht in gleicher Weise unterstützen. Daraus lässt sich für die verschiedenen Reparaturtechniken ein erwerbsförderliches Potenzial von unterschiedlichem Ausmass postulieren.

Die Unterrichtsdaten belegen weiter, dass die Schüler:innen selbstgesteuert fremde Reparaturen mitverfolgen. In vielen Fällen laufen diese kognitiven Aktivitäten wohl mit niedriger Intensität ab und manifestieren sich in der Regel erst, wenn der Gesprächsverlauf durch etwas Besonderes (z.B. eine Trouble Source, eine Reparaturinitiierung, ein Zögern) unterbrochen wird. Sowohl die Lehrpersonen als auch die Schüler:innen orientieren sich grundsätzlich am Prinzip, dass nach der Reparaturinitiierung das Vorrecht auf den ersten Korrekturversuch der Produzentin bzw. dem Produzenten der Trouble Source zusteht. Es lassen sich sowohl selbst-initiierte als auch lehrpersoneninitiierte Peerbeteiligungen beobachten. Durch die Einladung aller Schüler:innen zur Partizipation an Reparaturen markiert die Lehrperson diese als Sprachaufgaben, die für die ganze Gruppe relevant sind.

Schliesslich dokumentieren die vorliegenden Daten, dass sich die Reparaturen gut in den Gesprächsverlauf integrieren und diesen nur kurzzeitig und lokal unterbrechen. Die Schüler:innen können nach Abschluss einer Reparatur ihren unterbrochenen Beitrag ohne erkennbare Schwierigkeiten fortsetzen. Die Dauer der Unterbrechung und das Ausmass an Störung hängt unter anderem vom Erfolg einer Reparatur ab. Unmittelbar gelingende Reparaturen unterbrechen den Gesprächsfluss nur minim. Aufforderungen zur Selbstkorrektur führen nicht a priori zu längeren Gesprächsunterbrüchen als Fremdkorrekturen, bergen jedoch die Gefahr einer längeren Unterbrechung im Falle einer nicht unmittelbar gelingenden Selbstkorrektur.

### **11.1.2 Ergebnisse zum Noticing**

Die verschiedenen Fremdkorrekturen werden von den Schülerinnen und Schülern nicht in gleicher Weise wahrgenommen. Die Introspektionsdaten dokumentieren verschiedene Ausprägungsformen des Noticing, die auf einen unterschiedlichen Grad an Bewusstheit im Reparaturprozess schliessen lassen. Alle exponiert durchgeführten Korrekturen (isolierte Recasts und explizite Korrekturen) führten zu Noticing oder – wie in einem Fall – zu einer Vorstufe davon. Integrierte Recasts wurden dagegen bedeutend schlechter wahrgenommen. In rund zwei Dritteln dieser Fälle haben die Kinder die Korrektur der Lehrperson offensichtlich nicht bemerkt. Damit kongruieren die Introspektionsdaten mit den Unterrichtsanalysen und bestätigen, dass exponiert und disruptiv eingebrachte Korrekturen die schüler:innenseitige Wahrnehmung der falschen und der korrekten Form sowie deren Speicherung begünstigen.

Die introspektiven Daten zeigen weiter, dass die schüler:innenseitige Wiederholung einer Korrektur in der Unterrichtsinteraktion zwar als starkes Indiz für eine gelungene Formfokussierung bzw. erfolgtes Noticing herbeigezogen werden kann, dass sie jedoch nicht per se mit einer bewussten Wahrnehmung und einer Speicherung der Form gleichzusetzen ist. Die Daten lassen vermuten, dass die Wiederholung einer Korrektur teilweise mit geringer Bewusstheit ablaufen kann. In gleicher Weise kann bei fehlenden Indikatoren in der Unterrichtsinteraktion nicht in jedem Fall davon ausgegangen werden, dass die Schülerin bzw. der Schüler die Korrektur nicht wahrgenommen hat.

Eine besondere Herausforderung für die schüler:innenseitige Formfokussierung stellen Reparatursequenzen mit mehreren Trouble Sources dar. Hier kann die Tendenz beobachtet

werden, dass eine der problematischen Formen die Aufmerksamkeit der Lernenden absorbiert, während die anderen Formen nicht wahrgenommen werden.

Die Fähigkeit, einen Fehler zu erkennen und zu korrigieren, ist nicht mit der Fähigkeit gleichzusetzen, diesen zu verstehen und zu erläutern. Die Schüler:innen sind in diesem Alter erst ansatzweise in der Lage, sprachliche Prinzipien in eigenen Worten zu verbalisieren. Sie tun dies meist anhand eines konkreten Verwendungskontexts und in Alltagssprache. Im Unterricht explizit thematisierte sprachliche Prinzipien und verwendete Fachbegriffe können von den Schülerinnen und Schülern jedoch für eigene Erläuterungen übernommen werden.

### **11.1.3 Ergebnisse zu kurzzeitigen Lerneffekten**

Die vorliegenden Ergebnisse lassen auf Lerneffekte aufgrund der Prompts schliessen. Die Schüler:innen waren am Folgetag besser in der Lage, die korrekten Sprachformen aufgrund eines Prompts in ihrem gespeicherten Sprachwissen abzurufen. Bei rund zwei Dritteln der untersuchten Fälle, bei denen im Unterricht in einem ersten Schritt noch keine erfolgreiche Selbstkorrektur möglich war, ist diese im introspektiven Interview gelungen. Der sprachliche Fortschritt zeigt sich folglich nicht nur in der zunehmenden Internalisierung der sprachlichen Formen, sondern im Besonderen in der Reduktion der erforderlichen Fremdregulierung für die Produktion der Sprachformen. Damit verweisen die Daten auf Lerneffekte, wie sie in soziokulturellen Ansätzen beschrieben werden. Weiter wird ersichtlich, dass die Schüler:innen falsche und korrekte Formen während einer gewissen Zeit nebeneinander verwenden. Das Gelingen einer korrekten Produktion scheint mitunter von der aufgewendeten Aufmerksamkeit auf die Form abzuhängen. Die Produktion gelingt eher, wenn sich die Schüler:innen darauf konzentrieren, korrekt zu formulieren – beispielsweise angeregt durch einen Prompt. Wenn die Formfokussierung jedoch zugunsten einer stärkeren Inhaltsfokussierung nachlässt, wird erneut die falsche Form aktiviert.

### **11.1.4 Ergebnisse zu den Einstellungen zum korrektiven Feedback**

Korrektives Feedback wird von den Schülerinnen und Schülern stark befürwortet, und es wird ihm eine grosse Bedeutung im Sprachlernprozess zugeschrieben. Obwohl sie die Auseinandersetzung mit ihren Fehlern nicht immer als angenehm empfinden, wünschen die befragten Schüler:innen mehrheitlich, korrektives Feedback zu erhalten. Die Zuversicht, dass Fehler dank der Unterstützung der DaZ-Lehrperson überwunden werden können, wird offenkundig.

Die Schüler:innen sprechen sich klar für Selbstkorrekturen aus und begründen dies in erster Linie mit der höheren Lernwirksamkeit dieser Feedbackstrategie. Weiter wird die Präferenz für Selbstkorrekturen durch das Grundvertrauen genährt, dass sie von ihrer DaZ-Lehrperson unterstützt werden, sollten sie allein nicht weiterkommen.

Hervorzuheben ist, dass die befragten DaZ-Schüler:innen korrektives Feedback nur unter der Bedingung erhalten möchten, dass sie nicht ausgelacht werden. Diese Voraussetzung scheint jedoch nicht in allen Klassenkonstellationen gegeben zu sein. Die Einschätzungen sind folglich kontextspezifisch und als kontextrelativ zu betrachten. Die weitgehend positiven Äusserungen der Schüler:innen beziehen sich auf ihren gegenwärtigen DaZ-Unterricht, in dem auf der Basis eines sichtlich freundlichen und wohlwollenden Sozialklimas Fehler hochfrequent korrigiert wurden.

## 11.2 Fazit

Forschungsergebnisse aus verschiedenen Ländern belegen, dass korrekatives Feedback die Entwicklung des Zweitspracherwerbs unterstützt (vgl. 3.3). Verschiedene Studien weisen dabei einen höheren Lerngewinn durch Prompts als durch Fremdkorrekturen aus (Havranek 2002; Lyster 2004; Ammar & Spada 2006; Metaanalyse von Lyster & Saito 2010). Aus lehrern-theoretischer Sicht kann dieser Vorteil im höheren erwerbsförderlichen Potenzial von Prompts begründet werden, was in der vorliegenden Arbeit herausgearbeitet wurde. Die Analysen der Unterrichtsinteraktionen sowie die Introspektionsdaten zum Noticing legen dar, dass ein Teil der Recasts – nämlich die integrierten Recasts – von den jungen DaZ-Schüler:innen schlecht wahrgenommen wurde. Dies könnte das schlechtere Abschneiden von Recasts (z.B. geringere Uptake-Rate, vgl. 3.3.2) besonders für jüngere Schüler:innen erklären. Weiter gilt es zu bedenken, dass Trouble Sources grundsätzlich Gelegenheiten für gemeinsame Formfokussierungsepisoden und damit für sprachliche Weiterentwicklung für die ganze Lerngruppe darstellen. Reparaturpraktiken, die überwiegend auf Fremdkorrekturen setzen, schränken die Nutzung dieser Möglichkeiten erheblich ein.

In der Unterrichtsinteraktion die Balance zwischen Inhalts- und Formfokussierung aufrechtzuhalten, ist möglich, bleibt jedoch eine nicht zu vernachlässigende Herausforderung für die Lehrpersonen. Die Ergebnisse machen deutlich, dass längst nicht jede als korrekatives Feedback kategorisierte Lehrpersonenhandlung tatsächlich zu einer schüler:innenseitigen Formfokussierung führt. Dies betrifft insbesondere integrierte Recasts und um Klärung bittende Moves. Als zentralen Befund dieser Arbeit gilt es festzuhalten, dass Reparaturinitiiierungen mit einem gewissen Mass an Disruption und Exponiertheit erfolgen müssen, soll ein schüler:innenseitiger Fokuswechsel vom Inhalt auf die Form herbeigeführt werden. Bedenken, dass die Schüler:innen durch solche Unterbrechungen den Anschluss an ihre angefangenen Äusserungen verlieren, werden durch die vorliegenden Daten entkräftet. In gleicher Weise scheint die Befürchtung, DaZ-Schüler:innen durch korrekatives Feedback einzuschüchtern und zu demotivieren, unbegründet, solange die Reparaturen in einem wohlwollenden, freundlichen Klima durchgeführt werden und ein gegenseitiges Vertrauensverhältnis aller Anwesenden etabliert ist. Die enge Verstrickung der Dimensionen Sozialklima und Lernorientierung wird durch die subjektiven Auskünfte der Schüler:innen offenkundig.

Insgesamt erweisen sich die 8- bis 9-jährigen DaZ-Schüler:innen in der vorliegenden Arbeit als kompetente Interaktionspartner:innen im Rahmen von Reparaturprozessen. Sie sind mit dem spezifischen Interaktionsmuster isolierter Recasts vertraut (X–Y–Y, vgl. 5.2.2) und wiederholen angebotene Korrekturen mehrheitlich ohne explizite Aufforderung. Weiter wird evident, dass die Schüler:innen kompetent mit Prompts umgehen können – sogar im Rahmen des abstrakten Interviewsettings zur videobasierten Elizitierung von Sprachformen. Die vorliegenden Daten widerlegen damit Annahmen über eine grundsätzliche Überforderung junger DaZ-Lernender durch Aufforderungen zur Selbstkorrektur. Hinzu kommen die Meinungen und Überzeugungen der DaZ-Schüler:innen selbst. Sie präferieren die Gelegenheit zur Selbstkorrektur gegenüber Fremdkorrekturen klar. Diese Befunde kontrastieren mit der weiträumig dokumentierten Übervertretung von Fremdkorrekturen im L2-Unterricht (vgl. 3.3). Aus den Daten dieser Studie lässt sich ein Plädoyer für mehr Anregung zu Selbstkorrekturen im DaZ-Unterricht ableiten. Die unter Kapitel 11.3 vorgestellten didaktischen Implikationen und konkreten Empfehlungen für L2-Lehrpersonen sollen dazu beitragen.

Aber nicht nur den DaZ-Lernenden, sondern auch den sechs DaZ-Lehrpersonen kann ein hohes Mass an Reparaturkompetenz attribuiert werden. Es gelingt ihnen, Reparaturen auf der Grundlage eines freundlichen Klimas durchzuführen, ohne dabei den Bezug zur inhaltlichen Bearbeitung aus den Augen zu verlieren. Der DaZ-Unterricht in Kleingruppen scheint dazu einen günstigen Kontext darzustellen.

### **Schlussfolgerungen für den Korrekturentscheid**

Wenn L2-Lehrpersonen die Fehlerkultur in ihrem Unterricht optimieren möchten, gilt es beim Sozialklima anzusetzen und Zeit in die Beziehungsarbeit zwischen Lehrperson und Lernenden sowie unter den Lernenden zu investieren. Eine gewinnbringende Nutzung der Fehler als Lernquelle basiert auf einem Vertrauensverhältnis. Es soll besprochen werden, dass Fehlermachen dem Lernen allgemein und dem Sprachlernen im Besonderen inhärent ist, und es sollen schüler:innenseitige Präferenzen hinsichtlich korrektivem Feedback eingeholt werden.

L2-Lehrpersonen müssen sich in der Unterrichtskommunikation entscheiden, mit welchen interaktiven Verfahren sie sprachformale Fehler bearbeiten möchten. Je nach Aufwand, der betrieben wird, erhalten die Fehler mehr oder weniger Gewicht. Soll der Gesprächsverlauf nicht unterbrochen und einem Fehler kein Gewicht gegeben werden, wird eine Korrektur in die laufende Sprachhandlung integriert. Damit bekommen die Schüler:innen die Chance, eine problematische Äusserung in korrekter Form zu hören. Ob es mit diesem impliziten Korrekturverfahren tatsächlich gelingt, ihre Aufmerksamkeit für einen kurzen Moment vom Inhalt auf die Form zu lenken, bleibt jedoch offen.

Entscheidet sich die Lehrperson für eine aufwendigere Verfahrensweise, um einem Fehler mehr Gewicht zu geben, muss der Gesprächsverlauf kurzzeitig unterbrochen werden. Wenn die Lehrperson sichergehen möchte, dass die Fehlerbearbeitung schnell erledigt ist, oder wenn sie davon ausgeht, dass die Schüler:innen noch nicht über die gesuchte Form verfügen, bietet sie die korrekte Form selbst an, indem sie diese offen und mit schwebender Intonation einbringt – und sie nicht durch Rezeptionssignale oder weiterführende Sprachhandlungen kaschiert. Mit grosser Wahrscheinlichkeit werden die interagierenden Schüler:innen das Korrekturangebot aufgreifen und ihren Beitrag unmittelbar fortsetzen. Möchte die Lehrperson einem Fehler grösseres Gewicht geben und das Nachvollziehen des Falschen zusätzlich unterstützen, ergänzt sie die Korrektur explizit mit metasprachlichen Hinweisen zum Fehler. In diesem Fall wird die Aufmerksamkeit der Schüler:innen wohl auf die problematische Form gelenkt, die Korrektur jedoch nicht unbedingt wiederholt.

In den bisher aufgeführten Verfahrensweisen bleibt die Beteiligung der Schüler:innen auf eine rezipierende bzw. replizierende beschränkt. Möchte die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern dagegen signalisieren, dass sie von grundsätzlich bekanntem Wissen ausgeht und deshalb erwartet, dass sie selbst etwas zur Reparatur beitragen können, initiiert sie eine Selbstkorrektur. Damit fordert sie die Schüler:innen heraus, in ihrem gespeicherten Sprachwissen nach der korrekten Form zu suchen. Die Chance ist gross, dass die Aufforderung zur Selbstkorrektur weitere mithörende Peers kognitiv aktiviert und sich diese an der Formverhandlung beteiligen. Gelingt die Selbstkorrektur unmittelbar, ist die Unterbrechung des Gesprächsverlaufs gering. Gelingt sie nicht, werden weitere interaktive Verhandlungszüge notwendig. Es gilt laufend zu diagnostizieren, welcher unterstützende Move den Schülerinnen und Schülern weiterhelfen könnte, aber auch situativ abzuschätzen, ob es zielführender wäre, eine Fremdkorrektur – von einem Peer oder der Lehrperson – anzubieten. Nach Abschluss der Reparatur werden die Schüler:innen vermutlich auch in diesem Fall ihren unterbrochenen



Beitrag ohne grosse Mühe fortsetzen können. Es kann angenommen werden, dass die Schüler:innen die Gelegenheit zur Selbstkorrektur schätzen und ihre Selbstwirksamkeit dadurch gestärkt wird.

Zu Beginn des L2-Erwerbs treten in Äusserungen häufig mehrere Fehler gleichzeitig auf, die von den Sprachlernenden kaum alle allein behoben werden können. Möchte die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern trotzdem eine aktivere Rolle an der Reparatur ermöglichen, kann die Korrektur gesplittet werden. Die Lehrperson reformuliert einen ersten Teil der problematischen Äusserung korrekt und bricht unmittelbar vor dem nächsten Fehler mit schwebender Intonation ab. Damit signalisiert sie die Erwartung einer Reaktion des Gegenübers und gibt den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit, sich partiell an der Korrektur zu beteiligen.

### **11.3 Didaktische Implikationen und Empfehlungen für L2-Lehrpersonen**

Aus den dargelegten Erkenntnissen lassen sich didaktische Implikationen für die Bildung von Lehrpersonen sowie konkrete Empfehlungen für L2-Lehrpersonen für den Einsatz von korrektivem Feedback ableiten.

#### **Didaktische Implikationen für die Lehrpersonen-Bildung**

In Anbetracht der Relevanz des korrektiven Feedbacks für das Lernen einer Zweitsprache gilt es, die professionelle Fehlerkompetenz bei L2-Lehrpersonen zu fördern. Die folgenden Vorschläge beziehen sich sowohl auf die Aus- als auch auf die Weiterbildung von Lehrpersonen.

Die mehrheitlich sehr positive Einstellung der Schüler:innen zu korrektivem Feedback deckt sich mit Resultaten aus früheren Studien. Die schüler:innenseitige Überzeugung von der Lernwirksamkeit korrektiven Feedbacks und ihre Erwartung, von ihrer DaZ-Lehrperson Unterstützung zu erhalten, können diejenigen Lehrpersonen entlasten, die nach wie vor Hemmungen und Vorbehalte gegenüber korrektivem Feedback haben. Deshalb ist es notwendig, dass diese Befunde in der Lehrer:innenbildung prominent thematisiert werden. Dabei darf nicht ausser Acht gelassen werden, dass gewinnbringende Fehlerarbeit voraussetzt, dass die Lehrperson die Lerngruppe disziplinarisch klar führt und die Etablierung gegenseitigen Respekts und Vertrauens gelungen ist. Auch dies muss in der Aus- und Weiterbildung angesprochen werden. Die enge Verstrickung von pädagogischen Aspekten wie Klassenführung, Disziplin, Autorität oder Vertrauensbildung mit fachdidaktischen Anliegen wird offenkundig.

Ein weiteres Postulat gilt der Vermittlung von Feedback-Typen mit möglichst hohem erwerbsförderlichem Potenzial. Einerseits sollen DaZ-Lehrpersonen mit der Realisierung isolierter Recasts, andererseits mit verschiedenen Prompt-Techniken vertraut gemacht werden. Neben einer grundlegenden Handlungsroutine soll insbesondere die Diagnosefähigkeit gestärkt werden, im Reparaturprozess laufend zu erkennen, welches ein nächstfolgender, sinnvoller Unterstützungszug wäre. Als Leitprinzip gilt einerseits, den Lernenden nur so viel Unterstützung wie unbedingt nötig anzubieten, andererseits langwierige schüler:innenseitige Trial-and-Error-Rateprozesse möglichst zu vermeiden. Für diesen Zweck bietet sich der Einsatz von Unterrichtsaufnahmen an. Das Erkennen und Interpretieren von lernrelevanten Situationen im Unterricht gilt als bedeutsam für das adaptive Handeln von Lehrpersonen und kann mit der Analyse von eigenen und fremden Videoaufnahmen gefördert werden (Krammer et al. 2016).

Treten in Äusserungen der DaZ-Schüler:innen viele Fehler auf, sind diese zu gewichten. Kommunikative Settings, die im Sinne einer Kontextoptimierung die Verwendung eines bestimmten grammatischen Elements in erhöhtem Ausmass erforderlich machen, ermöglichen hochfrequentes korrekatives Feedback auf eine problematische Form, was den Lernprozess der Schüler:innen beschleunigen könnte. Der Einsatz von korrektivem Feedback ist deshalb in einen grösseren fachdidaktischen Rahmen zu stellen und stets im Kontext des jeweiligen Unterrichtziels und des Sprachstands der Schüler:innen zu diskutieren.

Fehlermachen kann den DaZ-Schülerinnen und -Schülern nicht erspart werden. Sie werden ihre Fehler schneller überwinden, wenn sie darauf aufmerksam gemacht werden. Aufforderungen zur Selbstkorrektur signalisieren, dass die Verantwortung für die Weiterentwicklung der sprachlichen Fähigkeiten schlussendlich bei den Lernenden selbst liegt. Das Lernen einer Zweitsprache und die Überwindung hartnäckiger Fehler im Besonderen funktioniert nicht ohne ein gewisses Mass an Anstrengung. Die vorliegende Arbeit dokumentiert jedoch auch, dass sich Reparaturen durchaus auch vergnüglich gestalten und den Unterricht bereichern können. Auch darüber können Videoaufnahmen Aufschluss geben.

Die folgenden Empfehlungen basieren auf den gesammelten Erkenntnissen dieser Arbeit und sind im Sinne eines Ratgebers direkt an L2-Lehrpersonen gerichtet.

Tab. 36: Empfehlungen für den Einsatz von korrektivem Feedback

Empfehlungen für den Einsatz von korrektivem Feedback
<p>Wenn Sie den Einsatz von korrektivem Feedback in Ihrem Unterricht optimieren möchten, starten Sie beim Sozialklima. Investieren Sie Zeit in die Beziehungsarbeit zwischen Ihnen und den Lernenden sowie unter den Lernenden. Besprechen Sie mit Ihrer Klasse/Gruppe, dass Fehlermachen dem Lernen allgemein und dem Sprachlernen im Besonderen inhärent ist. Diese Voraussetzung liegt den folgenden Empfehlungen zugrunde.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Wenn Sie sich in der Unterrichtsinteraktion entschliessen, einen Fehler zu bearbeiten, machen Sie dies offen und deutlich.</li> <li>– Wenn eine Chance besteht, dass die Schüler:innen selbst etwas zur Reparatur beitragen können, initiieren Sie mit einem Prompt eine Selbstkorrektur.</li> <li>– Starten Sie mit einem unspezifischen, signalisierenden Move («Achtung», «hmm», klares nonverbales Symbol), dem Sie bei Bedarf einen informierenden Move anfügen, der hilft, den Fehler zu lokalisieren.</li> <li>– Wenn der Schülerin oder dem Schüler die Selbstkorrektur nicht unmittelbar gelingt, wechseln sie Ihre Feedbackstrategie: Bieten Sie einen informierenden oder elizitierenden Move als Hilfestellung an oder stellen Sie die korrekte Form selbst zur Verfügung. Möglich ist auch, dass Sie die zuhörenden Peers auffordern, einen Korrekturvorschlag einzubringen.</li> <li>– Wenn keine Chance besteht, dass die Schüler:innen selbst etwas zur Reparatur beitragen können, korrigieren Sie mit einem isolierten Recast: Reformulieren Sie das problematische Element in korrekter Form, je nach Fehler macht auch die Wiederholung des umgebenden Kontexts Sinn. Lassen Sie Ihre Intonation am Turn-Ende schwebend und den Blick auf Ihr Gegenüber gerichtet, um die Erwartung einer Wiederholung klar zu signalisieren. Warten Sie mit der positiven Evaluierung eines Schüler:innenbeitrags bis nach der schüler:innenseitigen Wiederholung der Korrektur. Dann erst loben Sie und nehmen nun wieder auf den Inhalt Bezug.</li> <li>– Wenn Sie der Korrektur kein Gewicht geben, eine falsche Form aber trotzdem nicht falsch stehen lassen möchten, integrieren Sie die korrekte Reformulierung in Ihre nächste Sprachhandlung im Gesprächsverlauf.</li> </ul>

- Tritt im Unterricht gehäuft die gleiche Fehlerart auf, vereinbaren Sie mit den Lernenden ein nonverbales Signal, mit dem Sie konsequent und störungsarm die Aufmerksamkeit auf diese Fehlerart lenken und eine Selbstkorrektur einfordern.
  - Vergessen Sie nicht, dass die Formfokussierung im Unterrichtsgespräch eine Ergänzung zur Inhaltsfokussierung darstellt und diese nicht in den Hintergrund drängen soll.
  - Sprechen Sie regelmässig mit Ihrer Klasse bzw. DaZ-Gruppe über den Umgang mit korrektivem Feedback, damit sich eine gemeinsame Kultur entwickeln kann, die für alle Beteiligten passt.
- 

## **11.4 Grenzen und Aussagekraft dieser Arbeit**

Im Folgenden sollen die Grenzen sowie die Aussagekraft der vorliegenden Arbeit kritisch reflektiert werden. Bortz und Döring (2006) nennen als zentrale Gütekriterien qualitativer Forschung die interne und die externe Validität. Kuckartz (2018) schlägt dafür in Abgrenzung zur quantitativen Forschung die Begriffe interne und externe Studiengüte vor. Dabei versteht er unter der internen Studiengüte u.a. Aspekte wie Zuverlässigkeit, Regelgeleitetheit und intersubjektive Nachvollziehbarkeit. Die externe Studiengüte bezieht sich dagegen auf die Verallgemeinbarkeit und Übertragbarkeit der Ergebnisse. Auf die beiden letztgenannten Gütekriterien sowie auf die damit verbundene ökologische Validität, d.h. auf die empirische Authentizität der Daten, wird im Folgenden eingegangen. Danach werden die verschiedenen methodischen Vorgehensweisen kritisch diskutiert.

### **11.4.1.1 Interne Studiengüte bzw. Validität**

Die vorliegende Arbeit enthält Introspektionsdaten. Diese sind laut Riemer und Settinieri (2010) in ihrem Wahrheitsgehalt generell problematisch. Insbesondere bei Introspektionen in der L2-Forschung muss berücksichtigt werden, dass kognitive Prozesse nur unvollständig abgebildet werden können und grundsätzlich immer die Gefahr besteht, die Teilnehmenden zu überfordern oder zu Gefälligkeitsaussagen zu verleiten (ebd.).

Mit einem sorgfältig geplanten, durch die einschlägige Fachliteratur gestützten und in mehreren Pilotierungen getesteten methodischen Vorgehen wurde in dieser Arbeit sichergestellt, dass diese potenziellen Hürden möglichst tief bleiben. Die Durchführung der videobasierten Unterrichtsbeobachtung, des Stimulated Recall, der Elizitierung von Sprachformen sowie der Leitfadeninterviews entspricht den methodischen Regeln dieser Erhebungsformen. Die drei letzteren Erhebungsformen basieren zudem auf detaillierten Leitfäden, deren Einhalten bzw. Abweichungen davon aufgrund der akribischen konversationsanalytischen Transkription sichtbar gemacht und eingesehen werden können. Durch die vorgenommene Methoden- und Daten-Triangulation wurde der Forschungsgegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht. Die mehrmethodisch gewonnenen Teilergebnisse kongruieren weitestgehend, was zur Erhöhung der Validität beiträgt (Aguado 2014).

Weiter wurden Teile der Datensätze zu den Unterrichtsinteraktionen, zum Noticing sowie zu den Einstellungen nach der Vorgehensweise des konsensuellen Codierens von mehreren Codierenden unabhängig voneinander bearbeitet und verglichen.

Die Bemühung um möglichst strikte Offenlegung des detaillierten Forschungsvorgehens (Stichprobenziehung, Informationen an die Teilnehmenden, Organisation und Ablauf der Durchführungen, Abweichungen von Geplanten u.a.) unterstützt die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse weiter.

Abschliessend muss die Subjektivität der Forscherin berücksichtigt werden. Die Forscherin ist mit einer positiven Einstellung zum korrektiven Feedback und mit der Vorannahme, dass sich der Einsatz von korrektivem Feedback im DaZ-Unterricht gewinnbringend gestalten lässt, in die vorliegende Forschungsarbeit gestartet. Dass ihre subjektive Sichtweise die Interpretation der Daten beeinflusst hat, wurde zu vermeiden versucht, ist jedoch nicht gänzlich auszuschliessen.

Auf Einschränkungen einzelner Erhebungsformen wird in der Methodendiskussion im Kapitel 11.4.1.4 differenzierter eingegangen.

#### **11.4.1.2 Externe Studiengüte bzw. Validität**

Wie es qualitativer Forschung eigen ist, basieren die Daten zum Noticing, zu den Lerneffekten sowie zu den Einstellungen auf kleinen Stichproben ( $n = 22$ ). Insbesondere bei der deskriptiv-quantifizierenden Auswertung der Ausprägungsformen des Noticing (vgl. 10.5.2) sowie der gelungenen Produktionen am Folgetag (vgl. 10.6.1) sind Schlussfolgerungen aufgrund der geringen Fallzahlen mit Vorsicht zu betrachten. Die Frage stellt sich deshalb, wie weit sich die Ergebnisse über diese Arbeit hinaus generalisieren lassen. Die externe Validität steht gemäss Bortz und Döring (2006) in enger Verbindung mit der ökologischen Validität. Sie wächst mit zunehmender Natürlichkeit der Untersuchungssituation und wachsender Repräsentativität der untersuchten Stichprobe. Ausserdem begünstigt laut Kuckartz (2018) Methoden- und Datentriangulation die Verallgemeinbarkeit der Ergebnisse, weil dadurch vielfältige Perspektiven auf den Forschungsgegenstand ermöglicht werden.

Die gezielt gebildete Stichprobe setzt sich aus DaZ-Lehrpersonen zusammen, die über ein breit gefächertes Spektrum an korrektiven Feedback-Typen verfügen. Während fünf Lehrpersonen in ihrem Unterricht neben Recasts regelmässig bis häufig auch Prompts verwendeten, zeigte die sechste Lehrperson eine klare Präferenz für Fremdkorrekturen, insbesondere für integrierte Recasts. Damit setzte sie korrektives Feedback impliziter ein als die anderen teilnehmenden DaZ-Lehrpersonen. Alle sechs Lehrpersonen verfügen über eine Zusatzqualifikation in DaZ, was den gesetzlichen Anforderungen im Kanton Zürich entspricht. Zwar dürfen Lehrpersonen ohne Zusatzqualifikation ins DaZ-Unterrichten einsteigen, im Verlauf von drei Jahren wird jedoch ein entsprechendes Zertifikat eingefordert. Weiter kann angenommen werden, dass die sechs Lehrpersonen über eine gute Grundmotivation zum Unterrichten von DaZ verfügen, sich für korrektives Feedback interessieren und in ihrem DaZ-Unterricht keine grösseren – z.B. disziplinarischen – Schwierigkeiten vorherrschten. Sonst hätten sie einer Forschungsteilnahme wohl nicht zugesagt. Die Stichprobe repräsentiert damit DaZ-Lehrpersonen, die tendenziell günstige Grundbedingungen für gelingenden DaZ-Unterricht mitbringen. Der Geltungsbereich der Ergebnisse kann nur bedingt auf Lehrpersonen mit bedeutend ungünstigeren Voraussetzungen erweitert werden. Dass alle teilnehmenden Lehrpersonen Frauen sind, ist auf die starke Übervertretung von weiblichen DaZ-Lehrpersonen zurückzuführen und bildet damit die Situation im Kanton Zürich ab.

Die berücksichtigten DaZ-Schüler:innen sprechen insgesamt 17 verschiedene Erstsprachen, ihre DaZ-Lernzeit erstreckt sich von sechs Monaten bis zu 5 Jahren. Die DaZ-Gruppen bilden mit Blick auf die Gruppengrössen, die Sprachstände in DaZ und die vertretenen Erstsprachen die DaZ-Schüler:innenschaft im Kanton Zürich wohl relativ gut ab.

Die vorliegenden Daten können damit mit gewissen Einschränkungen als typische Vertreter für den DaZ-Unterricht in 2. und 3. Primarklassen gelten, der in Kleingruppen von einer Fachlehrperson erteilt wird, die über Grundkompetenzen im Unterrichten von DaZ und damit auch im Umgang mit korrektivem Feedback verfügt.

Von Belang erscheint weiter die Frage, ob die vorliegenden Ergebnisse auch für den Unterricht für andere Zweitsprachen (bspw. Englisch als Zweitsprache) sowie für den Fremdsprachenunterricht in der Primarschule Geltung haben. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass die mittels der Konversationsanalyse herausgearbeiteten rekurrenten Interaktionsmuster in Reparatursequenzen – die sich weitgehend mit konversationsanalytischen Befunden zum Fremdsprachenunterricht mit Jugendlichen decken – auch für andere L2-Unterrichtskontexte von Bedeutung sind. Je stärker diese mit Blick auf Alter und Sprachstand der Schüler:innen, Gruppengrösse, Sozialklima und Fehlerkompetenz der Lehrperson vom Kontext der vorliegenden Arbeit abweichen, desto grössere Vorsicht ist für Generalisierungen geboten. Mit Blick auf die Ergebnisse zum Noticing und zu den Lerneffekten scheint dagegen grössere Zurückhaltung für die Erweiterung des Geltungsbereichs angebracht. Diese Befunde basieren auf geringen Fallzahlen. Hinzu kommt, dass bisherige Forschung gezeigt hat, dass die Wahrnehmung des korrektiven Feedbacks vom Alter und anderen lerner:inneninternen Faktoren abhängt (vgl. 3.3). Die Erkenntnisse zu den Einstellungen schliesslich decken sich in vielen Bereichen mit den Befunden bisheriger Forschung (vgl. 3.3.6). Hier kann davon ausgegangen werden, dass sie auch für andere L2-Unterrichtskontexte mit ähnlich ausgeprägter Lernorientierung und ähnlich ausgeprägtem Sozialklima Geltung haben.

#### **11.4.1.3 Ökologische Validität**

Insbesondere die Konversationsanalyse stellt hohe Ansprüche an die ökologische Validität: Sie sollen den Typus von Alltagspraxis repräsentieren, über den Aussagen gemacht werden (Deppermann 2008). Dem wurde in der vorliegenden Arbeit weitgehend Rechnung getragen. Es wurden Unterrichtsinteraktionen in bestehenden DaZ-Gruppen untersucht. Grundsätzlich kann die Anwesenheit einer Beobachterin oder eines Beobachters die Ergebnisse immer beeinflussen (Riemer & Settinieri 2010). Vereinzelt ist es während der Unterrichtsaufnahmen vorgekommen, dass ein Kind den Blick vom Unterrichtsgeschehen weg auf die Kamera und die Forscherin gerichtet hat oder dass jemand das kleine Funkmikrofon berührt hat. In seltenen Fällen haben sich zudem einzelne Schüler:innen im Verlauf der Lektion an die Forscherin gewendet (bspw. wurde im Rahmen eines Begrüssungslieds vorgeschlagen, auch die Forscherin zu begrüssen). In diesen Fällen hat die Forscherin freundlich gelächelt, aber nach Möglichkeit nicht geantwortet, um deutlich zu machen, dass sie nicht an den Unterrichtsinteraktionen teilnimmt. Darüber hinaus finden sich jedoch keine Hinweise dafür, dass die Schüler:innen oder die Lehrpersonen durch die Anwesenheit der Kamera und der Forscherin beeinträchtigt wurden.

Die Schüler:innen waren nicht über den Fokus der Untersuchung informiert worden. Die DaZ-Lehrpersonen dagegen wussten, dass die Gestaltung von Reparatursequenzen untersucht werden sollte. Im Anschluss an die Filmaufnahmen wurden die Lehrpersonen jeweils gefragt, ob sich die gefilmten Lektionen vom normalen Unterricht unterschieden und ob sie korrekatives Feedback anders eingesetzt hätten. Alle Lehrpersonen sagten aus, dass die mündlichen Sequenzen ausgedehnter ausgefallen seien als üblich. Einige erwähnten zudem, die Lektionen etwas gründlicher geplant zu haben. Mit Blick auf die Einschätzung der Natürlichkeit der Unterrichtssituationen ist von besonderer Relevanz, dass bis auf Lehrerin Amsler alle Lehrpersonen angaben, korrekatives Feedback wie gewohnt eingesetzt zu haben. Lehrperson Näf

hat dem angefügt, dass sie sich im Rahmen der Lektionsplanung Gedanken zu Korrekturmöglichkeiten in den verschiedenen kommunikativen Settings gemacht habe und ihr korrekatives Feedback aufgrund dessen eventuell etwas zielgerichteter ausgefallen sei. Lehrerin Amsler sagte aus, sie habe mehr und schneller korrigiert als üblich. In keiner Gruppe sind die Schüler:innen von der DaZ-Lehrperson instruiert worden, wie sie in Reparatursequenzen zu reagieren hätten.

#### **11.4.1.4 Methodendiskussion**

Im Folgenden wird auf Einschränkungen und Stärken einzelner methodischer Vorgehensweisen sowie auf die vorgenommene Verbindung von FoF- und konversationsanalytischer Forschung differenzierter eingegangen.

#### **Videobasierte Unterrichtsbeobachtung**

Beanstandet werden muss, dass bei den Aufnahmen der ersten drei Lektionen teilweise zu stark auf das sprechende Kind gezoomt wurde und dadurch nicht mehr alle Schüler:innen von der Kamera erfasst wurden. In einzelnen Fällen war deshalb nicht sichtbar, von welchen Kindern Peerbeteiligungen stammten.

Die Entscheidung, das Funkmikrofon nicht wie üblich der Lehrperson anzustecken, sondern in der Mitte der Schüler:innen zu platzieren, hat sich bewährt. Alle Schüler:innen waren auf den Aufnahmen gut verständlich.

#### **Introspektive Interviews (Stimulated Recall, Elizitierung von Sprachformen) und Leitfaden-Interviews**

Zunächst werden die drei Erhebungsformen einzeln thematisiert, bevor auf übergreifende Aspekte eingegangen wird.

An der Erhebung des Noticing kann beanstandet werden, dass in einigen Fällen die Videoaufnahme der Reparatursequenz nicht unmittelbar nach der Korrektur der Lehrperson gestoppt wurde, sondern erst nach dem erfolgten Uptake. Diese Fälle verteilen sich auf alle Noticing-Kategorien. Ob das Noticing dadurch beeinflusst wurde, bleibt offen. Als positiv lässt sich festhalten, dass die Schüler:innen offensichtlich nicht erkannt haben, dass der Fokus der introspektiven Befragung auf dem korrekativen Feedback lag. Die Schüler:innen haben das korrektive Feedback in den gesichteten Reparatursequenzen bis zuletzt nicht immer von selbst angesprochen, auch wenn sie dieses durchaus wahrgenommen hatten, was die darauffolgenden expliziteren Nachfragen der Interviewerin zeigten. Offen bleibt allerdings, ob die beschriebenen Ausprägungsformen des Noticing bereits im Unterricht oder erst während der Videosichtung im Stimulated Recall stattgefunden haben.

Die videobasierte Elizitierung von Sprachformen am Folgetag war nicht optimal konzipiert. Es wurden nur Sprachformen überprüft, die im Unterricht infolge eines Prompts repariert worden sind. Damit lassen die erhobenen Daten keine Aussagen zu Lerneffekten anderer Feedback-Typen als Prompts zu.

Die Elizitierung des metasprachlichen Wissens hatte explorativen Charakter. Entsprechende Impulse im Rahmen der Erhebung zum Noticing sowie zu den Lerneffekten wurden nicht in jedem Fall gestellt. Entsprechend können diese Teilergebnisse nichts über die Häufigkeit oder Zuverlässigkeit aussagen, mit der die Zweitsprachlernenden in der Lage sind, eigene Fehler zu erläutern.

In gleicher Weise ist bei der Erhebung der Einstellungen zum korrektiven Feedback zu berücksichtigen, dass die Begründung einer Antwort nicht immer eingefordert wurde und die Einschätzung des emotionalen Befindens aufgrund eines Videostimulus nicht bei jeder gesichteten Reparatursequenz und nicht bei allen Lernenden gleich häufig vorgenommen wurde. In der Regel wurde die Einschätzung bei tendenziell auffälligen Reparaturen eingefordert.

Der vorliegenden Forschungskonzeption waren zwei Dilemmata inhärent. Erstens interessierten die subjektiven Erfahrungen von Kindern, die erst am Anfang ihres DaZ-Erwerbs standen. Um ihre Erfahrungen adäquat zu verbalisieren, wären jedoch möglichst fortgeschrittene sprachliche Fähigkeiten wünschenswert gewesen. Die zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen beschränkten die Ausführungen der Kinder in einzelnen Fällen und erschwerten (oder verunmöglichten in wenigen Ausnahmen) den Nachvollzug durch die Forscherin.

Das zweite Dilemma ist mit dem Begriff «korrigieren» verbunden. Das Verständnis konnte aus forschungsmethodischen Gründen nicht im Voraus für jedes Kind überprüft werden, da die Schüler:innen nicht über den Fokus der Untersuchung informiert sein sollten. Da der Begriff im Schulalltag relevant ist und die DaZ-Lehrpersonen überzeugt waren, dass alle Schüler:innen den Begriff kennen würden, wurde es als zulässig erachtet, ihn in den introspektiven Interviews sowie den Leitfadeninterviews zu verwenden. Ein Schüler des DaZ-Anfangsunterrichts der 2. Klasse Näf hat bei der ersten Verwendung des Begriffs durch die Interviewerin im Rahmen des Stimulated Recall nachgefragt, was «korrigieren» heisse. Die Erklärung schien er verstanden zu haben, er hat im Folgenden Korrekturen der Lehrerin von sich aus angesprochen. Alle anderen Kinder haben den Begriff selbst verwendet oder waren in der Lage, auf die Frage der Interviewerin gesichtete Korrekturen der Lehrerin zu nennen.

Eine weitere Herausforderung stellte das Zeitbudget dar. Bedingt durch den Stundenplan der teilnehmenden Schüler:innen war der zeitliche Rahmen für die Interviews begrenzt. Dieser zeitliche Druck kontrastierte teils stark mit der Empfehlung, dass den teilnehmenden Kindern viel Zeit für die Verbalisierung ihrer Gedanken zugestanden werden und die Interviewerin Ruhe ausstrahlen soll. Um keine wertvolle Zeit durch langes Suchen der exakten Stelle im Video oder der nächstfolgenden Fragestellung zu verlieren, war eine akribische Vorbereitung unabdingbar.

Die Durchführung der direkt aufeinanderfolgenden Interviews forderte die volle Aufmerksamkeit und ausdauernde Konzentration der Interviewerin. In einzelnen Fällen führten Zeitdruck und Ermüdungserscheinungen zu Abweichungen vom Leitfaden. Dies wurde bei der Analyse der Daten jeweils berücksichtigt<sup>66</sup>. Mit einem Schüler der 2. Klasse Näf konnten die Interviews nicht zufriedenstellend durchgeführt werden. Er schien sich nicht auf die Unterrichtsvideos und die Fragen der Interviewerin einlassen zu wollen und versuchte wiederholt, die Gesprächsführung selbst zu übernehmen. Von seinen Daten konnten nur wenige verwertet werden.

Die Sichtung und Analyse der Interviewdaten zeigen jedoch, dass die Durchführung der introspektiven Interviews und der Leitfadeninterviews insgesamt gut gelungen ist. Die Forscherin hat im Verlauf der insgesamt zwölf Erhebungen immer besser gelernt, ihre spontanen Reaktionen zu kontrollieren und den Leitfaden einzuhalten. Anzunehmen ist weiter, dass die Einführung der Forscherin in den DaZ-Gruppen durch die DaZ-Lehrpersonen, die persönliche

---

<sup>66</sup> Einzelne Fälle und Aussagen wurden nicht verwendet, vgl. Transkription der Leitfadeninterviews zu den Einstellungen, Anhang 8.

Vorstellung der Forscherin selbst und die wiederholten Begegnungen zwischen Kindern und Forscherin den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung begünstigten. Von Vorteil war ausserdem, dass die Forscherin selbst über viele Jahre Unterrichtserfahrung mit DaZ-lernenden Kindern verfügte und sie es gewohnt war, ihre sprachlichen Äusserungen den Sprachfähigkeiten der Kinder anzupassen (bspw. Reduzierung des Sprechtempos) und durch nonverbale Unterstützungsangebote (Gestik, Bilder u.Ä.) zu begleiten. Dass bis auf eine Ausnahme alle Eltern den Fragebogen zur Erhebung von persönlichen Hintergrunddaten, den die Forscherin den teilnehmenden Kindern in der letzten Interviewsitzung mitgegeben hat, ausgefüllt zurückgeschickt haben, ist als Zeichen des Vertrauens seitens der Familien zu deuten.

Darüber hinaus kann festgehalten werden, dass sich die Leitfäden für die Interviews bewährt haben. Die Kinder haben auf die Erzähl- und Frageimpulse gemäss den eigenen Möglichkeiten in angemessener Weise reagiert. Trotz der sprachlichen Einschränkungen konnten gesamthaft viele wertvolle Informationen erhoben werden. Der Einbezug der drei Emoticons für die Einschätzung der Befindlichkeit und der Fehlerangst hat sich als sinnvoll erwiesen. Die Bedeutung war den Kindern offensichtlich bekannt. Diese erste grobe Einschätzung unterstützte die Forscherin beim Nachvollzug der detaillierteren verbalen Ausführungen, die wegen der beschränkten sprachlichen Ressourcen nicht immer kohärent waren.

Insgesamt kann gesagt werden, dass es in den verschiedenen Interviews gelungen ist, Authentizität zu erreichen, und dass die Antworten der Schüler:innen weitgehend konsistent und glaubwürdig waren.

Abschliessend ist anzumerken, dass die Schüler:innen grosses Interesse an der Sichtung des eigenen Unterrichts zeigten. Sie verfolgten die Unterrichtsaufnahmen meist gebannt und oft lächelnd. Verschiedentlich fragten sie am Ende der Interviewsitzung nach, ob sie noch länger bleiben und die Unterrichtsaufnahmen weiterschauen dürften. Die Kinder wurden mit einem relativ abstrakten Testsetting konfrontiert und schienen dadurch nicht überfordert zu sein. Sie zeigten sich durchaus in der Lage, kompetent zu partizipieren und ihre Fehler aufgrund der gesichteten Prompts teilweise selbst zu korrigieren. Das vorliegende Design scheint vielversprechend und bereits mit jungen Zweitsprachlernenden gut einsetzbar.

### **Verbindung von FoF- und konversationsanalytischer Forschung**

Die Verbindung der mehrheitlich quantitativ ausgerichteten und kognitiv determinierten FoF-Forschung mit der emischen Vorgehensweise der Konversationsanalyse hat wertvolle Synthesen ermöglicht. Die vorausgehende Codierung der Reparatursequenzen und deren quantitative Auswertung haben die konversationsanalytisch herausgearbeiteten Vor- und Nachteile gewisser Reparaturtechniken zusätzlich erhärtet. Ebenso stellte die konversationsanalytische Transkription und Analyse der zugrunde liegenden Fälle für die Auswertung der Daten zum Noticing und zu den Lerneffekten durch ihre mikroskopische Detailtreue einen Mehrgewinn dar.

Aufgrund der konversationsanalytischen Datenauswertung wird die etablierte Taxonomie der FoF-Forschung kritisch diskutiert:

- Die umfassende Kategorie Recast wird infrage gestellt. Der Einwand von Seiten der Konversationsanalyse, dass unter diesem Begriff unterschiedliche Phänomene homogenisiert werden (vgl. 5.2.2), hat sich bestätigt. Die Verwendung einer differenzierteren



- Terminologie – beispielsweise «isolierter Recast» und «integrierter Recast» – wäre funktionaler und könnte den Fachdiskurs zum korrektiven Feedback transparenter und zielführender gestalten.
- In der FoF-Forschung werden Reparatursequenzen mit integrierten Recasts als Formfokussierungen betrachtet. Die konversationsanalytische Datenauswertung macht jedoch deutlich, dass sich in vielen Fällen keine Indikatoren einer schüler:innenseitigen Formfokussierung beobachten lassen. Integrierte Recasts scheinen längst nicht in allen Fällen als Korrektur eines sprachformalen Fehlers geplant zu sein und von den Schülerinnen und Schülern als solche wahrgenommen zu werden. Dies trifft in ähnlicher Weise auf die Prompt-Kategorie Klärungsfrage zu. Die Kategorisierung dieser beiden Lehrpersonenhandlungen als korrekatives Feedback wird infrage gestellt.
  - Weiter haben die konversationsanalytischen Auswertungen gezeigt, dass die etablierten Kategorien für Prompts aus der FoF-Forschung der Komplexität der Unterrichtsinteraktionen in keiner Weise gerecht werden. Durch die Anwendung der feinkörnigeren Einteilung in Moves mit verschiedenen Funktionen lassen sich erkannte Vor- und Nachteile der herkömmlichen Prompt-Kategorien besser für den L2-Unterricht nutzbar machen.

### 11.5 Ausblick

Der DaZ-Unterricht in Kleingruppen scheint mit Blick auf den Einsatz von korrektivem Feedback verschiedene Vorteile mitzubringen. Von Interesse wäre die Erforschung weiterer Unterrichtskontexte. Vorstellbar wäre beispielsweise, das vorliegende Forschungsdesign mit Regelklassen der Primarschule durchzuführen – eventuell nicht im DaZ-, sondern im Fremdsprachenunterricht –, um zu explorieren, in welchem Ausmass korrekatives Feedback in Unterrichtsgesprächen in Grossgruppen möglich ist und wie die Schüler:innen dazu eingestellt sind.

Der Einsatz von Stimulated Recall und der videobasierten Elizitierung von Sprachformen birgt viel Potenzial, um mehr über die Wirkung von korrektivem Feedback zu erfahren. Weitere Studien mit ähnlichem Design könnten zum Verstehen der Nutzung von korrektivem Feedback durch junge Zweitsprachlernende beitragen. Zu bedenken wäre dabei eine videobasierte Elizitierung von Sprachformen unter Berücksichtigung aller Feedback-Typen. Beispielsweise könnte überprüft werden, ob sich die Schüler:innen am Folgetag an ihre Fehler erinnern und diese korrigieren können, wenn das Video unmittelbar nach einer problematischen Schüler:innen-Äusserung – noch vor dem korrektiven Feedback – gestoppt würde.

Des Weiteren hat die vorliegende Studie aufgezeigt, dass Lehrpersonen im untersuchten DaZ-Unterricht selten sprachliche Prinzipien explizit thematisierten und kaum Fachbegriffe einsetzten. Desgleichen verwendeten auch die Schüler:innen selbst nur selten Fachbegriffe, um sprachliche Prinzipien im Rahmen der Interviews in eigenen Worten zu verbalisieren. Ein weiteres Forschungsdesiderat wäre eine Studie, die aufzeigt, wozu junge Zweitsprachlernende fähig wären, wenn mit ihnen im Unterricht intensiv und über längere Zeit kommunikativ eingebettete, altersangemessene sprachanalytische Aufgaben bearbeitet würden. Denkbar wären beispielsweise videobasierte Fehleranalysen analog zur Studie von Bouffard und Sarkar (2008) (vgl. 2.4), aber auch weniger invasive Forschungsanlagen. Möglich wäre die Anreicherung des DaZ-Unterrichts mit situativ eingebrachten Impulsen, die zur Sprachreflexion anregen, wie sie im untersuchten Unterricht in Ansätzen zu beobachten waren. So hat Lehrperson Maler beispielsweise ihre Schüler regelmässig aufgefordert, zu begründen, warum eine von ihnen eingebrachte Selbstkorrektur korrekt ist. Ob sich durch explizites

Sprachwissen, das im Unterricht in enger Verbindung zum Sprachgebrauch vermittelt wird, eine Ressource bilden kann, die den Zweitspracherwerb junger Schüler:innen begünstigt, gilt es ebenfalls mit weiterer Forschung zu ergründen.

## Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin. 2014. «Triangulation.» In *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*, hrsg. v. Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer, 47–56. UTB Sprachwissenschaft 8541. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Aguado, Karin. 2017. «Sprachaufmerksamkeit – Sprachreflexion – Sprachkönnen: Manuskript zum Plenarvortrag auf dem Deutschlehrertag 2017 in Barcelona, 15. September 2017, 1–18.», 15. September.
- Ahrenholz, Bernt. 2010. «Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache.» In *Deutsch als Zweitsprache*, hrsg. v. Bernt Ahrenholz, Ingelore Oomen-Welke und Winfried Ulrich. 2., korrigierte und überarb. Aufl., 3–16. Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 9. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Aljaafreh, Ali und James Lantolf. 1994. «Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development.» *The Modern Language Journal* (78, 4): 465–83.
- Ammar, Ahlem und Nina Spada. 2006. «One Size Fits all? Recasts, Prompts, and L2 Learning.» *Studies in Second Language Acquisition* (28): 543–74.
- Baddeley, Alan. 2012. «Working Memory: Theories, Models, and Controversies.» *Annual Review of Psychology*, 1–29.
- Bialystock, Ellen. 2001. *Bilingualism in Development: Language, Literacy & Cognition*. Cambridge, New York: Cambridge Univ. Press.
- Bigelow, Martha, Robert Delmas und Hansen, Kit & Tarone, Elaine. 2006. «Literacy and Processing of Oral Recasts in SLA.» *TESOL Quarterly* (40, 4): 665–89.
- Blex, Klaus. 2001. «Zur Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht auf den Fremdspracherwerb». Dissertation, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Universität Bielefeld.
- Bortz, Jürgen und Nicola Döring. 2006. *Forschungsmethoden und Evaluation*. 4., überarb. Aufl., [Nachdr.]. Springer-Lehrbuch Bachelor, Master. Heidelberg: Springer-Medizin-Verl.
- Bouffard, Laura, A. und Mela Sarkar. 2008. «Training 8-Year-Old French Immersion Students in Metalinguistic Analysis: An Innovation in Form-Focused Pedagogy.» *Language Awareness* (17, 1): 3–24.
- Brown, Dan. 2016. «The Type and Linguistic Foci of Oral Corrective Feedback in the L2 Classroom: A Meta-Analysis.» *Language Teaching Research* (20, 4): 436–58.
- Büeler, Urs. 2000. «In der Klasse stehen: Eine Untersuchung zur nonverbalen Kommunikation der Lehrperson, wenn eine Schülerin oder ein Schüler im schulischen Unterricht einen Fehler macht.», Universität Fribourg.
- Chaudron, Craig. 1977. «A Descriptive Model of Discourse in the Corrective Treatment of Learners' Errors.» *Language Learning* (27, 1): 29–46.
- Choi, Seung-Yi und Shaofeng Li. 2012. «Corrective Feedback and Learner Uptake in a Child ESOL Classroom.» *RELJ Journal* (43, 3): 331–51.
- Corder, Stephen. 1967. «The Significance of Learner's Errors.» *IRAL* (5): 161–69.
- Darsow, Annkathrin, Jennifer Paetsch, Petra Stanat und Anja Felbrich. 2012. «Ansätze der Zweitsprachförderung: Eine Systematisierung.» *Unterrichtswissenschaft* (40, 1): 64–82.
- DeKeyser, Robert. 2007. «Skill Acquisition Theory.» In *Theories in Second Language Acquisition*, hrsg. v. Bill VanPatten und Jessica Williams, 97–113. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deppermann, Arnulf. 2000. «Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse.» *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (1): 96–124.

- Deppermann, Arnulf. 2008. *Gespräche analysieren: Eine Einführung*. 4. Aufl. Springer Link Bücher. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deppermann, Arnulf. 2014. «Konversationsanalyse: Elementare Interaktionsstrukturen am Beispiel der Bundespressekonferenz.» In *Pragmatiktheorien. Analysen im Vergleich*, hrsg. v. Sven Staffeldt und Jörg Hagemann, 19–47. Tübingen: Stauffenburg.
- Deppermann, Arnulf. 2017. «Konversationsanalyse und diskursive Psychologie.» In *Handbuch Qualitativer Forschung in der Psychologie*, hrsg. v. Günter Mey und Katja Mruck, 1–24. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Doughty, Catherine und Elizabeth Varela. 1998. «Communicative Focus on Form.» In *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, hrsg. v. Catherine Doughty und Jessica Williams, 114–38. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, Catherine und Jessica Williams. 1998. «Issues and Terminology.» In *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, hrsg. v. Catherine Doughty und Jessica Williams, 1–11. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, Nick. 1994. «Implicit and Explicit Language Learning. an Overview.» *Implicit and explicit learning of languages*, 1–32.
- Ellis, Nick. 2005. «At the Interface: Dynamic Interactions of Explicit and Implicit Language Knowledge.» *Studies in Second Language Acquisition* (27): 305–52.
- Ellis, Nick. 2015. «Implicit AND Explicit Language Learning: Their Dynamic Interface and Complexity.» In *Implicit and Explicit Learning of Languages*, hrsg. v. Patrick Rebuschat, 3–23. Amsterdam: John Benjamins.
- Ellis, Nick, Ute Römer und Matthew B. O'Donnell. 2016. «Constructions and Usage-based Approaches to Language Acquisition.» *Language Learning* (1): 23–44.
- Ellis, Nick und Stefanie Wulff. 2015. «Usage-Based Approaches to SLA.» In *Theories in second language acquisition: An introduction*, hrsg. v. Bill VanPatten und Jessica Williams. Second Edition, 75–93. Second language acquisition research. New York, NY: Routledge.
- Ellis, Rod. 2016. «Anniversary Article Focus on Form: A Critical Review.» *Language Teaching Research* (20, 3): 405–428.
- Ellis, Rod. 2010. «A Framework for Investigating Oral and Written Corrective Feedback.» *Studies in Second Language Acquisition* (32): 335–49.
- Ellis, Rod, Helen Basturkmen und Shawn Loewen. 2001. «Learner Uptake in Communicative ESL Lessons.» *Language Learning* (51, 2): 281–318.
- Fasel Lauzon, Virginie und Simona Pekarek Doehler. 2013. «Focus on Form as a Joint Accomplishment: An Attempt to Bridge the Gap between Focus on Form Research and Conversation Analytic Research on SLA.» *IRAL* (51): 323–51.
- Feick, Diana. 2013. ««Sehen Sie sich Ines an.» Zur sozialen Situiertheit des Videobasierten Lauten Erinnerns.» In *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*, hrsg. v. Karin Aguado und Heine, Lena und Schramm, Karen 2013: Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung, 54–73. Frankfurt a.M. Peter Lang.
- Firth, Alan und Johannes Wagner. 1997. «On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research.» *The Modern Language Journal* (81, 3): 285–300.
- Flavell, John, Frances Green und Eleanor Flavell. 1995. «Young Children's Knowledge about Thinking.» *Monogr Soc Res Child Dev* (60): 1–96.
- Flick, Uwe. 2011. *Triangulation: Eine Einführung*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).
- Fritz, Annemarie, Walter Hussy und David Tobinski. 2018. *Pädagogische Psychologie*. 3. Auflage. basics 3373. München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Gass, Susan und Alison Mackey. 2000. *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. Monographs on research methodology. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Grißhaber, Wilhelm. 2005. «Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse.» Zugriff 18. Februar 2022. <https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/10388>.
- Grotjahn, Rüdiger und Karin Kleppin. 2017. «Feedback zu schriftlichen Lernerproduktionen.» In *Schreibkompetenzen in der Fremdsprache: Aufgabengestaltung, kriterienorientierte Bewertung und Feedback*, hrsg. v. Bettina Akukwe, Rüdiger Grotjahn und Stefan Schipolowski, 255–91. Tübingen: Narr.
- Gyger, Mathilde. 2000. «Jugendliche Migrantinnen und Migranten zwischen Mundart und Standardsprache: Mischphänomene in der schriftlichen Sprachproduktion.» In *Vom Umgang mit sprachlicher Variation*, hrsg. v. Annelies Häcki Buhofer, 243–54. Basel: A. Francke Verlag.
- Han, ZhaoHong. 2021. «Corrective Feedback from Behaviorist and Innatist Perspectives.» In *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching*, hrsg. v. Hossein Nassaji und Eva Kartchava, 23–44. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harley, Birgit. 1998. «The Role of Focus-on-Form Tasks in Promoting Child L2 Acquisition.» In *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, hrsg. v. Catherine Doughty und Jessica Williams, 156–74. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harren, Inga. 2013. «Sprachförderung im Unterrichtsgespräch – Integration unterstützenden Feedbacks bei der Versprachlichung naturwissenschaftlicher Inhalte.» In *Unterrichtskommunikation: Grammatik, Experimente, Gleichungen*, hrsg. v. Elke Grundler und Rüdiger Vogt, 13–29. Stauffenburg Linguistik Bd. 75. Tübingen: Stauffenburg.
- Hascher, Tina und Heidrun Edlinger. 2009. «Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule – ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse.» *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 56: 105–22.
- Havranek, Gertraud. 2002. *Die Rolle der Korrektur beim Fremdsprachenlernen*. Sprache im Kontext 15. Frankfurt am Main, Berlin: Lang. Zugl. Klagenfurt, Univ., Habil.-Schr., 2002.
- Heine, Lena. 2014. «Introspektion.» In *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*, hrsg. v. Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer, 123–35. UTB Sprachwissenschaft 8541. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Heine, Lena und Karen Schramm. 2007. «Lautes Denken in Der Fremdsprachenforschung: Eine Handreichung Für Die Empirische Praxis.» In *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung: Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse; [Tagung unter dem Titel "Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung: Empirische Zugänge, Probleme und Ergebnisse" vom 11. bis 12. November 2005 in Osnabrück]*, hrsg. v. Helmut J. Vollmer, 165–206. Kolloquium Fremdsprachenunterricht 27. Frankfurt am Main: Lang.
- Helfferich, Cornelia. 2011. *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Heller, Vivien und Miriam Morek. 2018. «Gesprächsanalyse. Mikroanalytische Beschreibung sprachlicher Interaktion in Bildungs- und Lernzusammenhängen.» In *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik: Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren*, hrsg. v. Jan Boelmann, 221–44. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helmke, Andreas. 2017. *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 6. Auflage. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Holenstein, Maja. 2021. «Aktuelle Informationen Deutsch als Zweitsprache.», Winterthur, 17. November.

- Hugener, Isabelle. 2006. «Überblick über die Beobachtungsinstrumente.» In *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie "Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis": Teil 3: Videoanalysen*, hrsg. v. Eckhard Klieme, Christine Pauli und Kurt Reusser, 45–54. Frankfurt am Main: GfP/DIPF.
- Jefferson, Gail. 1987. «On Exposed and Embedded Correction in Conversation.» In *Talk and Social Organisation*, hrsg. v. John Lee und Graham Button, 86–100. Clevedon, Avon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- Jeuk, Stefan. 2011. *Beobachtung der Entwicklung des Sprachstands in der Zweitsprache Deutsch in der 1. und 2. Klasse*. 1. Aufl. Der die das — Sprache und Lesen 1/2, Sprachstandsbeobachtung. Berlin: Cornelsen.
- Kasper, Gabriele. 1985. «Repair in Foreign Language Teaching.» *Studies in Second Language Acquisition* (7, 2): 200–215.
- Khan-Bol, Jeannine. 2018. *Mehrsprachigkeit, Sprachkompetenz und Schulerfolg: Kontexteinflüsse auf die schulsprachliche Entwicklung Ein- und Mehrsprachiger*. Wiesbaden: Springer.
- Kitzinger, Celia. 2013. «Repair.» In *The Handbook of Conversation Analysis*, hrsg. v. Jack Sidnell und Tanya Stivers, 229–56. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Kleppin, Karin. 2002. *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt.
- Kleppin, Karin. 2010. «Fehleranalyse und Fehlerkorrektur.» In *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*, hrsg. v. Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer, 1060–72. Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Kleppin, Karin. 2012. «Prozesse mündlicher Fehlerkorrektur.» In *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, hrsg. v. Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch und Hans-Jürgen Krumm, 412–16. Tübingen: Narr.
- Klieme, Eckhard, Wolfgang Eichler, Andreas Helmke, Rainer Lehmann, Günter Nold, Hans-Günter Rolff, Konrad Schröder und Thomé, Günther & Willenberg, Heiner. 2006. *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt a.M. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Knorr, Petra. 2013. «Zur Differenzierung retrospektiver verbaler Daten: Protokolle Lauten Erinnerns erheben, verstehen und analysieren.» In *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*, hrsg. v. Karin Aguado und Heine, Lena und Schramm, Karen 2013: Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung. Frankfurt a.M. Peter Lang.
- Krammer, Kathrin, Isabelle Hugener, Sandro Biaggi, Manuela Frommelt, Füller Auf der Maur, Gabriela und Kathleen Stürmer. 2016. «Videos in der Ausbildung von Lehrkräften: Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung durch die Analyse von eigenen bzw. fremden Videos.» *Unterrichtswissenschaft* (44, 4): 357–72.
- Krashen, Steven. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Kuckartz, Udo. 2018. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4., überarbeitete Aufl. Grundlagentexte Methoden. Weinheim: Beltz.
- Kurhila, Salla. 2001. «Correction in Talk between Native and Non-Native Speaker.» *Journal of Pragmatics* 33: 1083–1110.
- Lantolf, James. 2014. «Sociocultural Theory: A Dialectical Approach to L2 Research.» In *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, hrsg. v. Susan Gass und Alison Mackey, 57–71. New York: Routledge.
- Lantolf, James und Matthew Poehner. 2011. «Dynamic Assessment in the Classroom: Vygotskian Praxis for Second Language Development.» *Language Teaching Research* (15, 1): 11–33.
- Lasagabaster, David. 2015. «Attitudes to the L2.» In *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*, hrsg. v. Peter Robinson, 46–48. New York: Routledge.

- Leow, Ronald P. 2015. «Attention in SLA.» In *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*, hrsg. v. Peter Robinson, 41–45. New York: Routledge.
- Li, Shaofeng. 2010. «The Effectiveness of Corrective Feedback in SLA: A Meta-Analysis.» *Language Learning* (60, 2): 309–65.
- Li, Shaofeng und Alyssa Vuono. 2019. «Twenty-five Years of Research on Oral and Written Corrective Feedback in System.» *System* 84: 93–109.
- Loewen, Shawn. 2014. «The Role of Feedback.» In *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, hrsg. v. Susan Gass und Alison Mackey, 24–40. New York: Routledge.
- Loewen, Shawn. 2015. *Introduction to Instructed Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Loewen, Shawn und Jenefer Philp. 2006. «Recasts in Adult English L2 Classrooms.» *Modern Language Journal* (90): 536–56.
- Long, Michael. 1991. «Focus on Form: A Design Feature in Language Methodology.» In *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspektive*, hrsg. v. Kees de Bot, Ralph Ginsberg und Claire Kramsch, 39–52. Amsterdam: John Benjamins.
- Long, Michael. 1996. «The Role of Linguistic Environment in Second Language Acquisition.» In *Handbook of Second Language Acquisition*, hrsg. v. William C. Ritchie und Tey E. Bhatia, 413–68. San Diego: CA: Academic Press.
- Long, Michael und Peter Robinson. 1998. «Focus on Form: Theory, Research and Practice.» In *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, hrsg. v. Catherine Doughty und Jessica Williams, 15–41. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyster, Roy. 1998. «Recasts, Repetition, and Ambiguity in L2 Classroom Discourse.» *Studies in Second Language Acquisition* (20): 51–58.
- Lyster, Roy. 2004. «Differential Effects of Prompts and Recasts in Form-Focused Instruction.» *Studies in Second Language Acquisition*, 399–432.
- Lyster, Roy und Hirohide Mori. 2006. «Interactional Feedback and Instructional Counterbalance.» *Studies in Second Language Acquisition* (28): 269–300.
- Lyster, Roy und Leila Ranta. 1997. «Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms.» *Studies in Second Language Acquisition* (20): 37–66.
- Lyster, Roy und Leila Ranta. 2013. «Counterpoint Piece: The Case for Variety in Corrective Feedback Research.» *Studies in Second Language Acquisition* (35): 167–84.
- Lyster, Roy und Kazuya Saito. 2010. «Oral Feedback in Classroom SLA: A Meta-Analysis.» *Studies in Second Language Acquisition* (32): 265–302.
- Lyster, Roy, Kazuya Saito und Masatoshi Sato. 2013. «Oral Corrective Feedback in Second Language Classrooms.» *Language Teaching* (46, 1): 1–40.
- Mackey, Alison. 2006. «Feedback, Noticing and Instructed Second Language Learning.» *Applied Linguistics* (27, 3): 405–30.
- Mackey, Alison, Rebekha Abbuhl und Susan Gass. 2014. «Interactionist Approach.» In *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, hrsg. v. Susan Gass und Alison Mackey, 7–23. New York: Routledge.
- Mackey, Alison, Susan Gass und Grit Mehlhorn. 2000. «How Do Learners Perceive Implicit Negative Feedback?» *Studies in Second Language Acquisition* (22): 471–97.
- Mackey, Alison und Jaemyung Goo. 2007. «Interaction Research in SLA: A Meta-Analysis and Research Synthesis.» In *Conversational Interaction in SLA: A Collection of Empirical Studies*, hrsg. v. Alison Mackey, 408–52. New York: Oxford University Press.
- Mackey, Alison und Rhonda Oliver. 2002. «Interactional Feedback and Children's L2 Development.» *System* (30): 459–77.
- Mackey, Alison und Rita E. Silver. 2005. «Interactional Tasks and English L2 Learning by Immigrant Children in Singapore.» *System* (33): 239–60.

- McDonough, Kim. 2004. «Learner-Learner Interaction During Pair and Small Group Activities in a Thai EFL Context.» *System* (32): 207–24.
- Mempel, Caterina. 2010. «Multimedia-Transkription nonverbaler Kommunikation am Beispiel der Bilderbuchbetrachtung im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht.» In *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren: Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie*, hrsg. v. Karin Aguado, Karen Schramm und Helmut J. Vollmer, 231–55. Frankfurt a. M., Berlin: Peter Lang.
- Mietzel, Gerd. 2017. *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. 9., aktualisierte und erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Mondada, Lorenza. 2018. «Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality.» *Research on Language and Social Interaction* (51, 1): 85–106.
- Morris, Frank und Elaine Tarone. 2003. «Impact of Classroom Dynamics on the Effectiveness of Recasts in Second Language Acquisition.» *Language Learning* (53, 2): 325–68.
- Moser, Urs, Alex Buff, Domenico Angelone und Judith Hollenweger. 2011. *Nach sechs Jahren Primarschule. Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse*. Zürich: Bildungsdirektion Zürich.
- Motsch, Hans-Joachim. 2017. *Kontextoptimierung: Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht*. 4., völlig überarbeitete Auflage, Online-Ausgabe. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Muranoi, Hitoshi. 2000. «Focus on Form Through Interaction Enhancement: Integrating Formal Instruction Into a Communicative Task in EFL Classrooms.» *Language Learning* (50, 4): 617–73.
- Nassaj, Hossein. 2009. «Effects of Recasts and Elicitations in Dyadic Interaction and the Role of Feedback Explicitness.» *Language Learning* (59, 2): 411–52.
- Nicholas, Howard, Patsy Lightbown und Nina Spada. 2001. «Recasts as Feedback to Language Learners.» *Language Learning* 51 (4): 719–58.
- Norris, John M. und Lourdes Ortega. 2000. «Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis.» *Language Learning* (50): 417–528.
- Ohta, Amy. 2001. *Second Language Acquisition Processes in the Classroom. Learning Japanese*. Mahwah: LEA.
- Oksaar, Els. 2003. *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kolhammer.
- Oliver, Rhonda. 2000. «Age Differences in Negotiation and Feedback in Classroom and Pairwork.» *Language Learning* (50, 1): 119–51.
- Oliver, Rhonda und Agurtzane Azkarai. 2017. «Review of Child Second Language Acquisition (SLA): Examining Theories and Research.» *Annual Review of Applied Linguistics* (37): 62–76.
- Oliver, Rhonda und Ellen Grote. 2010. «The Provision and Uptake of Different Types of Recasts in Child and Adult ESL Learners: What is the Role of Age and Context?» *Applied Linguistics* (33, 3): 26.1–26.22.
- Oser, Fritz. 2015. «„Und eine neue Welt ...“: Funktionen des Negativen Wissens. Oder: Wenn Fehler Früchte tragen.» In *Fehler: Ihre Funktionen im Kontext individueller und gesellschaftlicher Entwicklung*, hrsg. v. Hans Gruber, Tina Hascher, Helmut Heid und Martin Gartmeier, 71–92. Münster: Waxmann Verlag.
- Oser, Fritz, Tina Hascher und Maria Spychiger. 1999. «Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des "negativen" Wissens.» In *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern*, hrsg. v. Wolfgang Althof, 11–41. Opladen: Leske & Budrich.
- Oser, Fritz und Maria Spychiger. 2005. *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim und Basel: Beltz.



- Petko, Dominik. 2006. «Kameraskript.» In *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie "Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis": Teil 3: Videoanalysen*, hrsg. v. Eckhard Klieme, Christine Pauli und Kurt Reusser, 15–37. Frankfurt am Main: GPPF/DIPF.
- Philp, Jenefer. 2003. «Constraints on "Noticing the Gap".» *Studies in Second Language Acquisition* (25): 99–126.
- Pinter, Annamaria. 2014. «Child Participant Roles in Applied Linguistics Research.» *Applied Linguistics* (35, 2): 168–83.
- Praetorius, Anna-Katharina, Christian Herrmann, Erin Gerlach, Meik Zülsdorf-Kersting und Benjamin Heinitz. 2020. «Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik.» *Unterrichtswissenschaft* (48, 3): 409–46.
- Punch, Samantha. 2002. «Research with Children. The Same or Different from Research with Adults?» *Childhood* (9, 3): 321–41.
- Ranta, Leila und Roy Lyster. 2007. «A Cognitive Approach to Improving Immersion Students' Oral Language Abilities: The Awareness-Practice-Feedback Sequence.» In *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*, hrsg. v. Robert DeKeyser, 141–60. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reusser, Kurt und Christine Pauli. 2021. «Unterrichtsqualität ist immer generisch und fachspezifisch. Ein Kommentar aus kognitions- und lehr-lerntheoretischer Sicht.» *Unterrichtswissenschaft* 49: 189–202.
- Ricart Brede, Julia. 2014. «Beobachtung.» In *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*, hrsg. v. Julia Settinieri, Sevil Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer, 137–46. UTB Sprachwissenschaft 8541. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Riemer, Claudia und Julia Settinieri. 2010. «Empirische Forschungsmethoden in der Zweit und Fremdspracherwerbsforschung.» In *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*, hrsg. v. Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer, 764–81. Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Roehr-Brackin, Karin. 2015. «Explicit Knowledge about Language in L2 Learning.» In *Implicit and Explicit Learning of Languages*, hrsg. v. Patrick Rebuschat, 117–38. Amsterdam: John Benjamins.
- Roehr-Brackin, Karin und Angela Tellier. 2019. «The Role of Language-Analytic Ability in Children's Instructed Second Language Learning.» *Studies in Second Language Acquisition* (41): 1111–31.
- Rösch, Heidi und Daniela Rotter. 2010. «Formfokussierte Förderung in der Zweitsprache als Grundlage der BeFo-Integrationsstudie.» In *DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache: Beiträge aus dem 5. Workshop "Kinder mit Migrationshintergrund"*, hrsg. v. Martina Rost-Roth, 217–35. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verl.
- Rotter, Daniela. 2015. *Der Focus-on-Form-Ansatz in der Sprachförderung: Eine empirische Untersuchung der Lehrer-Lerner-Interaktion im DaZ-Grundschulkontext*. Münster, New York: Waxmann.
- Russell, Jane und Nina Spada. 2006. «The Effectiveness of Corrective Feedback for the Acquisition of L2 Grammar: a Meta-Analysis of the Research.» In *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching*, hrsg. v. John M. Norris und Lourdes Ortega, 133–64. Amsterdam: Benjamins.
- Sato, Masatoshi und Susan Ballinger. 2012. «Raising language awareness in Peer Interaction: A Cross-Context, Cross-Methodology Examination.» *2012 Language Awareness* (21): 157–79.
- Schegloff, Emanuel A. 1997. «Whose Text? Whose Context?» *Discourse and Society* (8): 165–87.
- Schegloff, Emanuel A., Gail Jefferson und Harvey Sacks. 1977. «The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation.» *Language* (53, 2): 361–82.
- Schegloff, Emanuel A., Irene Koshik, Sally Jacoby und David Olsher. 2002. «Conversation Analysis and Applied Linguistics.» *Annual Review of Applied Linguistics* (22): 3–31.

- Schlatter, Katja. 2008. «Korrektives Feedback im Unterricht Deutsch als Zweitsprache: Eine explorative Studie zur Wirkung und Durchführung verschiedenartiger Korrekturmassnahmen im inhaltsfokussierten Unterricht.» Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit, Philosophischen Fakultät, Universität Zürich.
- Schlatter, Katja, Peter Sieber und Marianne Sigg. 2011. «Die Sprachlernsituation von zwei- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern in der Deutschschweiz: Einblicke aus linguistischen und sprachdidaktischen Perspektiven.» *Deutsch als Zweitsprache* (3): 12–25.
- Schmidt, Richard. 2001. «Attention.» In *Cognition and Second Language Instruction*, hrsg. v. Peter Robinson, 3–32. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, Richard. 1990. «The Role of Consciousness in Second Language Learning.» *Applied Linguistics* (11): 129–58.
- Schmidt, Richard. 2010. «Attention, Awareness, and Individual Differences in Language Learning.» In *Proceedings of CLaSIC*, hrsg. v. Wai Meng Chan, S. Chi, Kwee Nyet Cin, Johanna Istanto, Masanori Nagami, Jyh Wee Sew, Titima Suthiwan und Izumi Walker, 21–737. Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.
- Schmidt, Richard und Sylvia Frota. 1986. «Developing Basic Conversational Ability in a Second Language: A Case Study of an Adult Learner of Portuguese.» In *Talking to Learn. Conversation in Second Language Acquisition*, hrsg. v. Richard Day, 237–327. Rowley: Newbury House Publishers.
- Schoormann, Matthias. 2012. «Mündliche Fehlerkorrektur als potenzielle Imagebedrohung. Über den Einfluss sozialer Prozesse auf die Wirksamkeit korrektiven Feedbacks im Zweit-/Fremdsprachenunterricht.» *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* (52): 21–60.
- Schoormann, Matthias und Torsten Schlak. 2012. «Zum Vergleich mündlicher Korrekturstrategien im Zweit- und Fremdsprachenunterricht.» *JLLT* (3, 1): 15–60.
- Schramm, Karen. 2014. «Besondere Forschungsansätze: Videobasierte Unterrichtsforschung.» In *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*, hrsg. v. Julia Settineri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer, 243–54. UTB Sprachwissenschaft 8541. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schramm, Karen und Karin Aguado. 2010. «Videographie in den Fremdsprachendidaktiken. Ein Überblick.» In *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren: Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie*, hrsg. v. Karin Aguado, Karen Schramm und Helmut J. Vollmer, 185–214. Frankfurt a. M., Berlin: Peter Lang.
- Schreier, Margrit. 2010. «Fallauswahl.» In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, hrsg. v. Günter Mey und Katja Mruck. 1. Aufl., 238–51. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).
- Schwab, Götz. 2009. *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Seedhouse, Paul. 2004. *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analytic Perspective*. Malden: Blackwell.
- Seifried, Jürgen, Eveline Wuttke, Janosch Türling und Oliver Paul. 2015. «Teachers' Strategies for Handling Student Errors – the Contribution of Teacher Training Programs.» In *Fehler: Ihre Funktionen im Kontext individueller und gesellschaftlicher Entwicklung*, hrsg. v. Hans Gruber, Tina Hascher, Helmut Heid und Martin Gartmeier, 177–88. Münster: Waxmann Verlag.
- Selinker, Larry. 1972. «Interlanguage.» *IRAL* (10): 209–30.
- Selting, Margret, Peter Auer, Dagmar Barth-Weingarten, Jörg Bergmann, Pia Bergmann, Karin Birkner, Elizabeth Couper-Kuhlen, Arnulf Deppermann, Peter Gilles, Susanna Günthner, Martin Hartung, Friederike Kern, Christine Mertzlufft, Christian Meyer, Miriam Morek, Frank Oberzaucher, Jörg Peters, Ute Quasthoff, Wilfried Schütte, Anja Stukenbrock, & Susanne Uhmann. 2009. «Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2).» *Gesprächsforschung* (10): 352–402.

- Settinieri, Julia. 2014. «Planung Einer Empirischen Studie.» In *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*, hrsg. v. Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer, 57–72. UTB Sprachwissenschaft 8541. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Sheen, Younghee. 2006. «Exploring the Relationship between Characteristics of Recasts and Learner Uptake.» *Language Teaching Research* (10): 361–92.
- Sheen, Younghee. 2007. «The Effects of Corrective Feedback, Language Aptitude, and Learner Attitudes on the Acquisition of English Articles.» In *Conversational Interaction in SLA: A Collection of Empirical Studies*, hrsg. v. Alison Mackey, 301–22. New York: Oxford University Press.
- Sippel, Lieselotte und Jackson, Carrie, N. 2015. «Teacher vs. Peer Oral Corrective Feedback in the German Language Classroom.» *Foreign Language Annals* (48, 4): 688–705.
- Soukup, Barbara. 2019. «Sprachreflexion und Kognition: Theorien und Methoden der Spracheinstellungsforschung.» In *Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit*, hrsg. v. Gerd Antos, Thomas Niehr, Jürgen Spitzmüller, 83–106. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Spada, Nina. 2015. «SLA research and L2 pedagogy: Misapplications and questions of relevance.» *Language Teaching* (48, 1): 69–81.
- Spychiger, Maria. 2003. «Fehler als Fenster auf den Lernprozess. Zur Entwicklung einer Fehlerkultur in der Praxisausbildung.» *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 2: 31–38.
- Spychiger, Maria. 2006. «Fehlerkultur – Indiz für eine konstruktivistische Auffassung des Lernens.» *Revue suisse des sciences de l'éducation* (28, 1): 5–20.
- Spychiger, Maria, Reto Kuster und Fritz Oser. 2006. «Dimensionen von Fehlerkultur in der Schule und deren Messung. Der Schülerfragebogen zur Fehlerkultur im Unterricht für Mittel- und Oberstufe.» *Revue suisse des sciences de l'éducation* (28, 1): 87–110.
- Stahns, Ruven. 2021. «Zur Operationalisierung der kognitiven Aktivierung in Studien zum Deutschunterricht.» *Deutsch Didaktik* (26, 51): 64–77.
- Swain, Merrill. 1985. «The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough.» *Canadian Modern Language Review* (50, 1): 158–64.
- Tarone, Elaine, Martha Bigelow und Kit Hansen. 2006. «The Impact of Alphabetic Print Literacy Level on Oral Second Language Acquisition.» In *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Research, Policy, and Practice: Proceedings of the Second Annual Forum*, hrsg. v. Nancy Faux, 99–122. Richmond: The Literacy Institut.
- Tomlin, Russel S. und Victor Villa. 1994. «Attention in Cognitive Scinece and Second Language Acquisition.» *Studies in Second Language Acquisition* (16): 183–203.
- Vicente-Rasoamalala, Leticia. 2009. «Teacher's Reactions to Foreign Language Learners Output.» Dissertation, Departament Filologia Anglesia i Alemanyana, Universitat de Barcelona.
- Vuono, Alyssa und Shaofeng Li. 2021. «Age and Corrective Feedback.» In *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching*, hrsg. v. Hossein Nassaji und Eva Kartchava, 645–67. Cambridge handbooks in language and linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotskij, Lev. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Waller, Manfred. 1988. «Komponenten der metasprachlichen Entwicklung und Bedingungen ihres ontogenetischen Aufbaus.» *Zeitschrift f. Entwicklungspsychologie u. Pädagogische Psychologie* (4): 297–321.
- Witt, Harald. 2010. «Introspektion.» In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, hrsg. v. Günter Mey und Katja Mruck. 1. Aufl., 491–505. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Klassifizierung von Feedback-Typen hinsichtlich zweier Dimensionen .....	22
Abb. 2:	Wiederholungen von Schüler:innen-Beiträgen ohne Korrektur .....	26
Abb. 3:	Reparatur als Unterbrechung der Gesprächsentwicklung .....	38
Abb. 4:	Forschungsdesign mit der konzipierten Daten- und Methodentriangulation .....	52
Abb. 5:	Ablauf Datenerhebung .....	53
Abb. 6:	Skala zur Einschätzung des emotionalen Befindens .....	78
Abb. 7:	Kombinationsmuster signalisierender, informierender und elizitierender Moves .....	102
Abb. 8:	Interaktionsmuster nach Fremdkorrekturen und Prompts .....	133

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Synonymisch verwendete Begriffe .....	7
Tab. 2:	Taxonomie verschiedener Feedback-Typen.....	20
Tab. 3:	Metaanalysen zur Wirkung von korrektivem Feedback (kF).....	23
Tab. 4:	Übersicht der teilnehmenden Lehrpersonen .....	55
Tab. 5:	Übersicht der teilnehmenden Schüler:innen.....	57
Tab. 6:	Beschreibung des Filmmaterials .....	61
Tab. 7:	Kategoriensystem für die Feedback-Typen.....	63
Tab. 8:	Leitfaden zur Erhebung des Noticing.....	72
Tab. 9:	Leitfaden zur Erhebung kurzfristiger Lerneffekte .....	75
Tab. 10:	Dimensionen der Einstellungen und zugeordnete Erhebungsfragen.....	77
Tab. 11:	Deskriptiv-quantifizierende Darstellung der Fremdkorrekturen, Prompts und der Kombination Fremdkorrektur–Prompt verteilt auf die sechs Lehrpersonen .....	81
Tab. 12:	Verteilung der verschiedenen Feedback-Typen insgesamt und für jede Lehrperson einzeln .....	82
Tab. 13:	Unterschiedliche Formen von Uptake verteilt auf die Fremdkorrekturen .....	85
Tab. 14:	Verteilung Prompt-Typ nach Uptake .....	85
Tab. 15:	Verteilung der gelungenen Selbstkorrekturen nach Klassenstufen .....	86
Tab. 16.:	Verteilung der Peerbeteiligung auf die sechs DaZ-Gruppen .....	121
Tab. 17:	Kategoriensystem zu den Ausprägungsformen des Noticing .....	140
Tab. 18:	Ausprägungsformen (F1–F6) des Noticing nach Feedback-Typ .....	143
Tab. 19:	Ausprägungsformen des Noticing nach Uptake .....	144
Tab. 20:	Ausprägungsformen des Noticing nach Klassenstufe .....	144
Tab. 21:	Ausprägungsformen des Noticing nach Fehlerart .....	145
Tab. 22:	Kategoriensystem zur Produktion der korrigierten Formen am Folgetag .....	169
Tab. 23:	Erfolg der Produktion am Folgetag nach Prompt-Typ .....	170
Tab. 24:	Erfolg der Produktion am Folgetag nach Uptake .....	171
Tab. 25:	Erfolg der Produktion am Folgetag nach Fehlerart .....	171
Tab. 26:	Erfolg der Produktion am Folgetag nach Klassenstufe .....	171
Tab. 27:	Fallzusammenfassungen und Ausprägungsform .....	181
Tab. 28:	Emotionales Befinden in konkreten Reparatursequenzen .....	185
Tab. 29:	Emotionales Befinden beim Auftreten eigener Fehler .....	187
Tab. 30:	Allgemeine Fehlerangst .....	187
Tab. 31:	Befürwortung von korrektivem Feedback persönlich .....	188
Tab. 32:	Situationen, in denen korrekatives Feedback unerwünscht ist .....	189
Tab. 33:	Bevorzugte Art und Weise des korrektiven Feedbacks .....	189
Tab. 34:	Befürwortung von korrektivem Feedback allgemein .....	190
Tab. 35:	Häufigkeit der thematischen Kategorien .....	190
Tab. 36:	Empfehlungen für den Einsatz von korrektivem Feedback .....	210

## **Anhang**

### **Inhaltsverzeichnis des Anhangs**

<b>1. TRANSKRIPTIONSKONVENTIONEN NACH GAT 2.....</b>	<b>231</b>
<b>2. TRANSKRIPTION REPARATURSEQUENZEN DER UNTERRICHTSINTERAKTION.....</b>	<b>233</b>
2.1. ISOLIERTE RECASTS .....	233
2.2. INTEGRIERTE RECASTS .....	240
2.3. EXPLIZITE KORREKTUREN .....	247
2.4. PROMPTS .....	249
2.5. FREMDKORREKTUR–PROMPT.....	270
<b>3. TRANSKRIPTION KATEGORIEN ZUM NOTICING (STIMULATED RECALL).....</b>	<b>275</b>
<b>4. TRANSKRIPTION KATEGORIEN ZUR PRODUKTION DER KORRIGIERTEN FORM     (VIDEOBASIERTE ELIZITIERUNG VON SPRACHFORMEN).....</b>	<b>294</b>
<b>5. RASTER FEHLERPROTOKOLL.....</b>	<b>314</b>
<b>6. KATEGORIENSYSTEME ZUR ERFASSUNG VON UPTAKE UND FEHLERART.....</b>	<b>315</b>
<b>7. KATEGORIENSYSTEM ZUR ERFASSUNG DER EINSTELLUNGEN .....</b>	<b>317</b>
<b>8. TRANSKRIPTION LEITFADENINTERVIEWS ZU DEN EINSTELLUNGEN .....</b>	<b>325</b>
<b>9. TRANSKRIPTION LEITFADENINTERVIEWS DAZ-LEHRPERSONEN .....</b>	<b>347</b>
<b>10. ERSTE INFORMATIONEN FÜR DIE DAZ-LEHRPERSONEN.....</b>	<b>356</b>
<b>11. DETAILLIERTE INFORMATIONEN FÜR DIE DAZ-LEHRPERSONEN.....</b>	<b>357</b>
<b>12. SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG .....</b>	<b>358</b>
<b>13. LEITFRAGEN SCHÜLER:INNEN.....</b>	<b>361</b>
<b>14. FRAGEBOGEN ELTERN .....</b>	<b>362</b>

## 1. Transkriptionskonventionen nach GAT 2

(nach Selting et al. 2009)

### Struktur des Transkripts

Das Transkript wird in Kleinschreibung erstellt. (Grossbuchstaben werden zur Notation der Fokusakzente benötigt.) Das Transkript wird in Segmente untergliedert, die nummeriert werden. Nach der Segmentnummer folgt jeweils die Sprecherkennzeichnung. Bleibt der Sprecher gleich, wird diese nicht wiederholt.

### Transkriptionssystem Basistranskript

#### Akzentuierung

akZENT Fokusakzentsilben werden durch Grossbuchstaben notiert. Der Fokusakzent ist der relevanteste phonetisch hervorgehobene Akzent der Intonationsphrase, der den Fokus der Äußerung anzeigt und vom Hintergrund abhebt.

#### Tonhöhenbewegung am Ende der Intonationsphrase

?	hoch steigend
,	mittel steigend
–	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

#### Nonverbale und paraverbale Handlungen und Aspekte

((hustet)) Nonverbale Handlungen werden in doppelte Klammern gesetzt.

<<hustend>> Gesprächsbegleitende Handlungen werden in spitze Klammern gesetzt. Die Beschreibung der Handlung wird vor die Stelle gesetzt, an der das zu notierende Phänomen auftritt. Die äussere spitze Klammer wird dort geschlossen, wo die Reichweite des Phänomens endet.

004 AS: <<aufstreckend> ich WEISS es->

In gleicher Weise werden paraverbale Aspekte (z.B. Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeit) in spitze Klammern gesetzt: 010 AN: <<flüsternd> WEM;>

<<f>	>	forte, laut
<<ff>	>	fortissimo, sehr laut
<<p>	>	piano, leise
<<pp>	>	pianissimo, sehr leise
<<all>	>	allegro, schnell
<<len>	>	lento, langsam
<<cresc>	>	crescendo, lauter werdend
<<dim>	>	diminuendo, leiser werdend
<<acc>	>	accelerando, schneller werdend
<<rall>	>	rallentando, langsamer werdend

#### Pausen

(.)	Mikropause, geschätzt bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-)	kurze Pause, geschätzt von ca. 0.2 bis 0.5 Sek. Dauer
(--)	mittlere Pause, geschätzt von ca. 0.5 bis 0.8 Sek. Dauer
(---)	längere Pause, geschätzt von ca. 0.8 bis 1.0 Sek. Dauer
(0.4)	gemessene Pause von ca. 0.4 Sek. Dauer, längere Pausen werden immer in Sekunden angegeben

### *Überlappungen und Simultansprechen*

[ ] Öffnende eckige Klammern werden an die Stelle des Textes gesetzt, an der überlappend eingesetzt wird, und schließende dort, wo das Simultansprechen endet. Stehen mehrere überlappende Beiträge übereinander, werden die Klammern indiziert:

```
002 HA: wenn wir haben so ein WORT geschrieben;
003      1[KÖNnen wir\ ]
004 LP:  1[w\ WART fäng] nochmal an-
005      2[überLEG gut- ]
006 HA:  2[wenn wir HAben-]
```

### *Verständlichkeit*

(xxx) unverständliche Passage  
(hier) vermuteter Wortlaut einer unverständlichen Passage

### *Dehnungen*

: Dehnung um ca. 0.2-0.5 Sek.  
:: Dehnung um ca. 0.5-0.8 Sek.

### *Ein- und Ausatmen*

°h / h° hörbares Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer  
°hh / hh° hörbares Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer

### *Rezeptions- und Verzögerungssignale, Lachen*

mhm Zustimmungssignal  
hmhm ablehnendes Rezeptionssignal  
äh ähm Verzögerungssignale  
ha ha kürzeres Lachen

### *Weitere Konventionen*

\ Abbruch  
= schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge oder Segmente  
007 AL: <<wieder auf Bild schauend> ANgeschaut;>=  
008 LP: =ANgeschaut; ((nickt leicht))  
↑ kleinerer Tonhöhenprung nach oben  
hast du\_s Klitisierung: Klitische Elemente werden mit Unterstrich angefügt  
lied Aussprache nach Schweizer Mundart [i] [e]

### *Abkürzungen*

ZF Zeigefinger  
FI Finger  
HA Hand  
FK Fehlerkarte  
re rechts  
LP Lehrperson  
I Interviewerin  
S Schüler:in

Die Namen der beteiligten Kinder werden mit den zwei ersten Buchstaben abgekürzt.



## 2. Transkription Reparatursequenzen der Unterrichtsinteraktion

Die folgenden Reparatursequenzen sind nach Lehrpersonen und in chronologischer Reihenfolge angeordnet. Der relevante Feedback-Schritt ist jeweils fett markiert.

### 2.1. Isolierte Recasts

**VA1 C1 ein Freund hat zu mir gekommen** 0:01:28.7 - 0:01:44.

001 DA: ein FREUnd hat zu mir gekommen;  
002 LP: **ein freund IST zu dir gekommen-**  
003 DA: ein freund IST zu (.) dir [gekommen-]  
004 LP: [((zeigt mit ZF auf DA))]  
005 <<auf sich zeigend> zu MIR->  
006 DA: zu MIR gekommen;  
007 LP: ja;  
008 DA: und dann wir haben geSPIELt-  
009 LP: mHM-

**VA1 C3 draussen gegangen** 0:02:37.1 - 0:03:13.4

001 LP: und bei EUCH?  
002 wie war euer WOchenende?  
Belkis meldet sich.  
003 BE: mh bei mir am s\ am: samstag (1.3) nein am sonn(.)tag (---) bin ich  
mit meine mutter und mein bruder DRAUSSen (-) gegangen;  
004 LP: **nach DRAUSSen [gegangen-]**  
005 BE: [nach (..)] DRAUSSen gegangen;  
006 LP: ((nickt))  
007 BE: dort habe ich noch z ZIEge beim (1.3) mh so:: beim badi gesehen.

**VA1 C6a in den Wochenende, gewesen, gebliebt** 0:05:30.5 - 0:05:58.0

001 LP: UND Vlora  
002 VL: äm: ich war (.) in den WOchenende (.) [am samst-]  
003 LP: **[AM wochen]ende-**  
0004 VL: AM wochenenden am samstag im: (2s) äm h° (3s)  
005 ich hab noch mit meine kolLEgin abgemacht-  
006 LP: <<nickend> mHM->  
007 ((nickt))  
008 VL: und dann haben hab ich bei ihr geSPIELT-  
009 dann ist es (--) ABend (.) gewesen [oder ( )]  
010 LP: **[geWORDen-]**  
011 VL: geWORDen-  
012 [DANN bin ich]  
013 LP: [sag nochmals] ALles,  
014 ABend,  
015 dann IST es,  
016 VL: dann ist es ABend geworden [und dann]  
017 LP: [mhm; ]  
018 VL: bin ich nach HAUse (-)  
019 und dann bin ich IMmer noch gebliebt-  
020 LP: **geBLIEben-**  
021 VL: geBLIEben-  
022 [und dann ] bin ich nach HAUse (-) [gegangen-]  
023 LP: [((nickt fast unmerklich))] [((nickt))]  
024 VL: und dann- (-)  
025 äm ((Blick nach rechts in den Raum))  
026 dann hab ich noch <<Blick geradeaus in Raum> (2.5s)  
027 ich habe bei meine freundin (---) gegessen-  
028 <<Blick zu LP> [ABendessen-> ]  
029 LP: [((hebt Kopf))]

030 <<nickend> m:: mhm->  
 031 VL: und dann bin ich (.) nach HAUse gegangen  
 032 und dann hab ich noch ein bisslein geSPIELT-  
 033 und dann bin ich go SCHLafen.  
 034 LP: und dann bin ich SCHLA<<Augen nach rechts>fen, ((Geste und Kopfnicken nach rechts))>  
 035 VL: (-) geGANgen.  
 036 LP: <<Hand zum Ohr> LAUter,>  
 037 <<lächelnd> ((zeigt auf Vlora)) RIChtig->  
 038 VL: geGANgen,  
 039 LP: <<lächelnd, Handbewegungen nach vorne> geGANgen  
 040 und DANN (.) bin ich SCHLafen (.) geGANgen.>  
 041 VL: und da und DANN bin ich geschlafen [gegangen. ]  
 042 LP: [((hebt Kopf))] ↑Ä,  
 043 <<lächelnd> nochMAL,>  
 044 VL: und dann [bin ich (-)] schlafen [(-) ] geGANgen.  
 045 LP: [((nickt)) ] [<<lächelnd> ((nickt))]  
 046 LP: ((hebt Daumen)) perFEKT;>  
 047 VL: und am SONNtag-  
 048 sind wir in DEUTSCHland gewesen-

**VA12 C4 mänglich** 0:05:34.8 - 0:06:02.3

001 LP: schläfst du OBen oder UNten?  
 002 BE: OBen;  
 003 LP: OBen?  
 004 aber wenn du WILLST dann könntest du auch mal UNten schlafen,  
 005 BE: ich (.) mänglich hab ich auch UNten geschlafen [aber- ]  
 006 **LP: [MANCHmal- ]**  
 007 BE: manchmal [hab ich auch UNten] geschlafen aber-  
 008 LP: [((nickt)) ]  
 009 BE: dann hab ich immer HUSTen gehabt;  
 010 LP: (--) WAS hattest du?  
 011 BE: HUSTen;  
 012 LP: Ou↑,  
 013 BE: <<lachend> JA;>  
 014 LP: UNten hast du husten bekommen?  
 015 BE: JA;  
 016 LP: dann bist du ganz schnell HOCHgeklettert-  
 017 und dann war der HUSTen weg?  
 018 BE: mHM;  
 019 LP: ach so SUp-er-

**VA12 C9 gehelfen** 0:09:01.8 - 0:09:23.6

001 VL: dann hab ich ähm meine meine freundin [geHELfen-  
 002 sein ZIMmer aufräumen- ]  
 003 LP: [((ordnet Blätter auf Tisch)) ]  
 004 **LP: dann <<Blick zu VL> hast du deiner freundin geHOLfen (.)->**  
 005 VL: dann hab [ich meiner] freundin geHOLfen [(.)seine zimmer] aufräumen-  
 006 LP: [((nickt)) ] [((nickt))sehr gut;]  
 007 <<Blätter ordnend> sehr sehr schön SUp-er;>  
 008 so aber eure ZIMmer werden wir uns noch genauer anschauen;

**VA12 C15a auf dem Box** 0:15:11.4 - 0:16:24.4

001 DA: der (-) KINdSgi (--) bän:del (1.3) ist (1.3) auf: dem- (5.1)  
 002 aus dem| AUF dem- (5.8)  
 003 LP: überlegst du wie <<auf Bild zeigend> das> (...) HEISST?  
 004 DA: (2.8) ich weiss den NAMen nicht;  
 005 aber manchmal ich <<zeigend> verWECHsel (--)> sie;  
 006 LP: mHM-  
 007 du kannst du kannst <<zeigend> beides genau GLEICH nennen-  
 008 wie würdest du <<zeigend> DAS> nennen?  
 009 DA: (6) m: (1) <<p> BOX->  
 010 LP: ja (--) mhm sag\_s LAUT;  
 011 DA: ein:e| auf dem BOX-  
 012 **LP: auf (.) <<Kopf zur Seite neigend> DER->**  
 013 DA: auf der BOX;  
 014 LP: ja sehr GUT;

**VA21 C11 es hat mich sehr viel Spass gemacht** 0:09:07.0 - 0:09:20.3

001 BE: es hat mich [SEHR viel\]  
002 LP: [MIR; ] ((klopft sich auf die Brust))  
003 es hat MIR;  
004 BE: es hat mir (.) SEHR viel spass gemacht.  
005 LP: ((nickt))

**VA21 C13a dekoraziert** 0:10:26.8 - 0:10:54.9

001 VL: ((stellt sich in ersten Ring)) am WOchenende-  
002 LP: mHM-  
003 VL: ((stellt sich in 2. Ring)) war ich mit meiner familie <<sich in 3. Ring stellend> zu HAUse->  
004 LP: o: SEHR gut;  
005 VL: wir haben <<sich in 4. Ring stellend> dort> (-) ähm (1.2) meine TANnenbaum dekoraziert- (-)  
006 LP: dekoRIERT-  
007 VL: dekoRIERT;  
008 LP: <<nicknd> mHM;>  
009 VL: ähm:: (1) mit so: (2.6) mit so KUGel- (..)  
010 und so eine STERN ganz <<lachend> oben [in die-;>]  
011 LP: [mHM; ]

**VA21 C13b dekorazieren** 0:10:54.9 - 0:11:16.2

011 VL: und <<Schritt in nächsten Ring> es hat> mir sehr SPASS gemacht-  
012 ähm weil dekorazIERen [und]  
013 LP: [deko]RIEren-  
014 VL: (1.6)  
015 LP: <<deutlich artikulierend> dekoRIEren->  
016 VL: dekorIERen [und-] (2.8)  
017 LP: [mHM;]  
018 VL: bei einen hat mein bruder ein <<lachend> kugel kaPUTT gemacht;>  
019 LP: ah [JA:-]  
020 VL: [aso-]  
021 LP: die sind ganz empFINDlich-

**VA21 C23 hast du das selber gemalt** 0:25:47.0 - 0:25:55.4

001 VL: hast du das SELber gemalt?  
002 LP: ((kurzer Blick zum Bild)) haben sie es SELber gemalt?  
003 VL: haben sie es SELber gemalt?  
004 LP: <<auf Bild schauend> ä:h zum TEIL;>

**VA21 C29 neben mein Schrank** 0:34:12.9 - 0:34:30.

001 VL: neben mein (2) neben mein SCHRANK ist eine lampe;  
002 LP: mhm <<auf sich zeigend> neben MEINem schrank->  
003 VL: neben meinem SCHRANK ist eine lampe-  
004 ähm-

**VA22 C8 eine grossen Teddy** 0:06:28.1 - 0:06:42.7

001 BE: und eine (.) grossen TEDdy-  
002 LP: und ein GROSSer teddy;  
003 BE: und ein grosser TEDdy;  
004 LP: mHM;  
005 BE: und zwei KAmegas;  
006 LP: (1.4) <<Hand an Ohr haltend> UND?>  
007 BE: und zwei KAmegas;  
008 LP: <<nickend> mHM;>

**AM1 C19 ein Wohnwagen** 0:23:17.1 - 0:23:33.6

001 AR: ich habe ein WOHNwagen gemacht;  
002 LP: eiNEN wohnwagen-  
003 AR: ich habe eiNEN wohnwagen gemacht;  
004 LP: <<p> mHM;>

**AM1 C38 den Reh** 0:43:27.2 - 0:43:57.4

001 HI: <<p> frau möller können sie mir bitte den REH geben?>  
002 LP: ((schaut Hila an)) können sie mir bitte DAS: reh geben.  
003 HI: <<p> das REH geben?>  
004 LP: JA. ((gibt Hila das Reh))  
005 GUT;

**AM2 C9 jede Kind** 0:19:44.7 - 0:20:33.8

001 AN: oder es sind (..) es sind (.) zehn KINder;  
002 und je(.)de KIND bekommt- (2.5)  
003 LP: m: [JE:des] kind-  
004 AN: [nei;; ]  
005 LP: ja es ist gut <<auf Klasse zeigend> wir sind zehn KINder.>

**AM2 C14a ein Box** 0:27:00.1 - 0:27:13.7

001 LP: erklär mal HÖCHStens;  
002 SA: höchstens beDEUTet (..)  
003 wenn wenn ein ganz grosses box auf dem TISCH steht-  
004 LP: EI:ne grosse box-  
005 SA: eine grosse BOX-  
006 LP: mHM-  
007 SA: auf dem TISCH steht-

**AM2 C19 wann man** 0:35:44.2 - 0:36:11.

001 LP: DURCHstreichen-  
002 erklär mal DURCHstreichen;  
003 MA: DURCHstreichen bedeutet (-) wann man- (-)  
004 LP: WENN man-  
005 MA: wenn man <<Karte von Boden nehmend> einen SATZ (1.1) ein:> (1) ein  
(-) ähm (--) ein wort geschrieben hat;  
006 und das ist FALSCH;  
007 und wir dürfen nicht raDIeren;  
008 <<zeigend> macht man oben drauf einen STRICH;>

**AM2 C25b den Wort** 0:44:33.9 - 0:44:51.

001 AN: zum beispiel es gibt ein kleinen KÄSTchen;  
002 und nachher gibt es einen WO:RT;  
003 und nachher müssen wir den wort LEsen und wenn es\ wenn es das i:st;  
004 dann müssen wir die den wort [AN\ ]  
005 LP: [DAS:-]  
006 AN: das wo\ [DAS wort ankreuzen;]  
007 LP: [((nickt)) ]  
008 mhm (.) GUT erklärt.

**AM2 C26 kreuze der letzte Kreis an** 0:45:34.1 - 0:46:00.0

001 AN: dann HEISST das (.) ähm um\ ähm-  
002 KREUze der letz\ °hh (.) KREUze der letzte-  
003 LP: DEN letzten-  
004 AN: den letzten KREIS (..) der reihe- (1)  
005 ED: <<p> AN.>  
006 LP: [AN.]  
007 AN: [AN-]

**SH1 C7 wenn kostet** 0:11:08.0 - 0:11:34.7

001 LP: was HEISST billig?

Alan streckt auf und bekommt von der LP das Rederecht.

002 AL: äh TEUer ist so wenn man\ wenn ma\ wenn es viel kostet;  
003 und BILlig wenn so: drei zwei franken kostet-  
004 LP: wenn ES-  
005 AL: <<etwas leiser> EINS oder zwei franken kostet->  
006 LP: geNAU.

**SH1 C13c ein graues Kappe** 0:16:33.3 - 0:16:51.5

001 SE: <<Mimik> ES> hat ein graues (1.5) KAppe-  
002 mit SO [<<zeigend> so dere-> ]  
003 LP: [mhm (.) <<ZF hebend> ES>] hat EI[:ne-]  
004 SE: [eine]n EIne-

005 LP: GR[AUe- ]  
 006 SE: [graue] (1.2) KAPpe-  
 007 LP: mHM-  
 008 SE: es hat da ein LANGes

**SH1 C15b und c es** 0:17:03.1 - 0:17:43.1

001 SE: er hat-  
 002 LP: ES-  
 003 SE: <<lachend> ES> hat grüne AUgen- ((zeigt))  
 004 LP: mHM; ((neigt sich vor, um zu schauen))  
 005 SE: und er KANN-  
 006 LP: ES-  
 007 SE: es kann (1) REden-  
 008 LP: mHM-  
 009 SE: ((Stofftiers gibt Ton von sich))  
 010 LP: ↑A:,  
 011 SE: [((lächelt))]  
 012 LP: [ja (...)] WEISST du warum e wir ES sagen?  
 013 SE: mhm (-) NEI-  
 014 AL: weil das eine (...) FRAU ist- ((lacht))  
 015 LP: e ein MÄDchen sie hat gesagt es ist ein MÄDchen-  
 016 DAS mädchen he-  
 017 da sagt man ES;  
 018 SE: ((untersucht eine Tasche bei ihrem Stofftier))  
 019 AL: <<auf Seldas Stofftier zeigend> es hat ein BATterien drin;>

**SH2 C5 mini Kuschartier** 0:04:46.6 - 0:05:02.1

001 LP: und was hast du geMALT?  
 002 SE: einen (3.2) mini kuschartIER-  
 003 e CHLIni;  
 004 LP: MEI:N-  
 005 SE: MEI[:N: kuschartier;]  
 006 LP: [((nickt leicht))]  
 007 und WELches kuschartier?

**SH2 C7a mit meine Vater** 0:06:03.0 - 0:06:18.1

001 LP: SAG nochmal-  
 002 AL: <<stacc> danach bin ich mit meinen VATER->  
 003 LP: mit meiNEM-  
 004 AL: VATER-  
 005 LP: ((nickt leicht))  
 006 AL: (1.8) <<fragender Blick zu LP, Hände leicht öffnend> GO->  
 007 LP: JOggen;  
 008 AL: [JA; h°]  
 009 LP: [nicht GO;]  
 010 go isch/ go isch SCHWIIzerdütsch.  
 011 AL: ja.

**SH2 C12 aber dä Mal** 0:09:24.9 - 0:09:46.7

001 LP: ZWEImal seid ihr joggen gegangen?  
 002 AL: ja aber DÄ mal sind wir: in migro:s gegangen;  
 003 LP: aber DIESmal-  
 004 AL: aber-=  
 005 LP: =sind-  
 006 AL: sind wir (.) zum MIGros gegangen;  
 007 GLAces go kaufen.  
 008 LP: mHM-

**RB1 C5 Quizt** 0:06:30.2 - 0:06:45.8

001 FA: aber (.) was <<nach Karte greifend> ist ein QUIZT?>  
 002 <<Karte haltend> [ah ] das QUIZT;>  
 003 LP: [das -]  
 004 [das QUIZ:; ]  
 005 FA: [ah- ((steht auf))]  
 006 ich WEISS.  
 007 LP: ich weiss nicht ob du das bild FINdest fahredin;

**RB1 C8 ein Burg bastelt**

0:10:45.2 - 0:11:09.6

001 FA: elion hat ein BURG basteln;  
002 LP: **eine burg geBASTelt.**  
003 FA: geBASTelt.  
004 LP: GUT;

**RB1 C13b min, zwei Kuh** 0:17:15.4 - 0:17:35.4

001 FA: näbe näbe (-) unsere villa (-) hab ich eine BAUernhof;  
002 un und diese bauernhof äh isch vo mim GROSSvater-  
003 und min grossvater hät [zwei\]  
004 LP: [MEIN-]  
005 FA: mein [grossvater] hät zwei KUH- (-)  
006 LP: [mhm-] **zwei Kühe-**  
007 FA: zwei KÜhe  
008 ähm (1.7) en grosse (1.1) ku| ä:h-

**RB1 C20 mini Eiffelturm** 0:21:37.2 - 0:21:41.2

001 FA: und mini EIFfelturm was hab ich <<zeigend> dort [gezeichnet ist-]  
002 LP: [MEIN eiffelturm-]  
003 FA: mein EIFfelturm was hab ich gezeichnet.

**RB1 C21 was hab ich gezeichnet** 0:21:40.1 - 0:21:45.6

001 FA: mein EIFfelturm was hab ich gezeichnet.  
002 LP: **DEN ich <<Blick zu Fotos an Tafel wendend> gezeichnet habe->**  
003 FA: das hat äh (-) zwei stund\ (---) zwei STUNden brucht.

**RB1 C23 gegongen** 0:22:41.4 - 0:23:03.5

001 AM: es war AUCH nicht schön-  
002 ä:h (.) also (.) ich weiss NICHT mehr-  
003 ein paar leuten waren so am SCHAUen-  
004 LP: JA;;  
005 AM: und nachher haben sie <<auf FOTO zeigend> hier> ganz hart ge:  
<<ikonische Geste> GONGen.>  
006 LP: **geGONGT;**  
007 AM: ja.  
008 LP: ich weiss nicht wer so hart geGONGT hat.  
009 FA: ICH weiss;

**RB1 C24b viele Lüt** 0:23:33.2 - 0:23:46.2

001 FA: es hat mir nicht geFAlLen;  
002 dass ähm (1.6) zu viele äh LÜT [äh-]  
003 LP: [LEUte-]  
004 FA: LEUte zu mir cho;  
005 weil ich han musse das ALles (-) wieder sage-

**RB2 38a und b eine goldige Ei, hinten der Pinnwand** 0:23:34.4 - 0:23:52.4

001 FA: <<Ei nehmend> ich habe eine GOLdige (.) ei [gefunden;]  
002 LP: [ <<flüsternd> ich habe]  
**ein GOLDenes ei gefunden->**  
003 FA: <<Ei bringend> ich habe ein ä GOLdes (.) ei->  
004 HINTen-  
005 LP: **<<flüsternd> hinter der PINNwand;>**  
006 FA: HINTen den pinnwand;  
007 LP: <<flüsternd> geFUNDen;>  
008 FA: geFUNDen;  
009 LP: mHM;

**RB2 C42 unter der Wecker** 0:26:32.3 - 0:27:05.9

001 AM: das andere paPIERei war ä:h- ((geht zum Fundort))  
002 unter DER- ((sucht etwas auf Tisch))  
003 JA (.) unter der- (-)  
004 FA: WECKER.  
005 AM: WECKER.  
006 LP: **unter DEM wecker oder unter DER-**  
007 FA: WECKER.  
008 LP: UHR hm.

009 unter der uhr oder unter DEM wecker.  
010 AM: unter DEM wecker.  
011 LP: geNAU unter DEM wecker.

**RB2 C52a mini Mueter** 0:36:55.0 - 0:37:07.2

001 LP: SUCHST du eier in der wohnung oder im garten?  
002 FA: ((lacht)) ja: aber min mue\ min mueter [äh:m verSTECKT- ]  
003 LP: [ <<flüsternd> meine MUTter-> ]  
004 FA: meine MUTter versteckt das ned;  
005 LP: A:H-

**RB2 C53 auf das Baum** 0:39:15.9 - 0:39:29.5

001 LP: <<zu Amir> dann fragst du jetzt FAHredin;>  
002 AM: fahredin (.) ist ein oster(.)ei (..) AUF das baum?  
003 LP: auf DEM baum-  
004 AM: auf [DEM baum? ]  
005 FA: [ <<rufend> j:a-> ]  
006 AM: <<Arme in Höhe streckend> ja:;>

**RB2 C54 eine Ei uf dä Dach** 0:39:32.6 - 0:39:54.

001 LP: du kannst MICH fragen-  
002 FA: frau Böhnisch;  
003 LP: JA,  
004 FA: ist\ ist eine äh eine (-) äh ei (1.4) vielleicht auf eine: (--) äh  
uf eine uf de DACH?  
005 LP: <<flüsternd, Körper zu FA neigend> ist ein ei auf dem DACH?>  
006 FA: ist ein ei auf dem DACH?  
007 LP: <<nickend> JA ein ei ist> auf dem dach.

**RB2 C58 in der Wek** 0:41:44.1 - 0:41:57.9

001 LP: noch Eine frage für fahredin;  
002 FA: frau böhnisch haben sie äh eine ei äh (1.1) in der WEK (.) versteckt?  
003 AM: [WEK?]  
004 LP: [ <<mit Kopf zu jedem Wort nickend> AUF dem weg versteckt?> ]  
005 FA: <<p> auf dem [weg;>]  
006 LP: [ <<nickend> AUF] dem weg hab ich ein ei versteckt.>

**JN1 C32 es spricht englisch** 0:37:49.3 - 0:38:05.4

001 LP: und welche sprache SPRICHT man in england?  
002 THOMAS?  
003 TH: ENGLisch.  
004 LP: kannst du einen ganzen SATZ machen?  
005 TH: es (.) spricht da ENGLisch.  
006 LP: ja <<Vorwärtsgeste mit HAnd> MAN->  
007 <<nickend> SPRICHT->  
008 TH: ENGLisch.  
009 LP: <<nickend> GUT.>

**JN1 C34a und b in Schweiz, hat viel Schnee** 0:39:47.0 - 0:40:02.5

001 EL: und in schweiz im sommer ist es HEISS;  
002 LP: <<p> in [der SCHWEIZ->]  
003 EL: [und im winter] es (.) hat auch SCHNEE.  
004 LP: [ <<pp> hat es <<Blick abwendend> SCHNEE;> ]  
005 EL: [es ist unFAIR.]  
006 LP: gut dass du jetzt in der SCHWEIZ bist,  
007 dann hast du ja viel SCHNEE und (-) viel sonne.

**JN1 C36 Sprache Somalisch** 0:43:18.6 - 0:43:38.1

001 LP: darfst du dich setzen NAila und uns erzählen-  
002 was SPRICHT man denn in somalia?  
003 NA: auf SOMalisch.  
004 LP: mhm kannst du einen ganzen SATZ sagen-  
005 das war RIChtig-  
006 in: (.) soMALia-  
007 NA: SPRAche somalisch.  
008 LP: SPREchen wir-  
009 NA: so[MAlisch.]

010 LP: [<<nickend> soMALisch.>]  
011 GUT.

**JN1 C48 in Spanien es gibt** 0:51:28.8 - 0:51:50.9

001 PA: und (1.2) im SPAnien (1.5) es gibt ä- <<mit Händen zeigend> (2.1)>  
002 LP: <<Hände überkreuzend, lächelnd> gi:bt ES->  
003 BR: GIBT [es- ]  
004 LP: [((nickt lächelnd))]  
005 PA: äm piLAR-  
006 du WEISST?  
007 LP: <<Kopf schüttelnd> NEIN;>

**JN2 C12b und ich habe gespielt** 0:11:11.8 - 0:11:30.2

001 PA: und (2) habe ich (--) geSPIELT-  
002 LP: und ich <<mit Körper betonend> HAbE->  
003 PA: und [ich habe gespielt] (1.1) mit (--) LEgo.  
004 LP: [((nickt))]

**JN2 C23 der Schweiz** 0:20:02.9 - 0:20:22.9

001 LP: <<auf Fotocollage zur Schweiz an Tafel blickend> SUpEr->  
002 EL: <<auf Fotocollage an Tafel blickend> ich MAG der schweiz->  
003 LP: <<auf Blatt am Boden zeigend> DIE schweiz->  
004 [((zeigt auf Blatt am Boden)) ]  
005 EL: [<<Blick auf Blatt wendend> (.) DIE] schweiz->  
006 LP: ja;  
007 EL: (-) <<auf Fotocollage blickend> WEI:L (.) da viele (.) trame  
und züge sind.  
008 LP: mH[M- ]  
009 EL: [und] auch FLUGzeuge;  
010 LP: mHM-  
011 EL: und BUSse;  
012 und auch (-) AUTobusse.>  
013 LP: mHM-

## 2.2. Integrierte Recasts

### a) Integration in Ratifizierungen bzw. Evaluierungen

**AM2 C8 jede zweite Woche** 0:18:56.2 - 0:19:45.9

001 LP: m:h wer kann\_s noch in ANderen worten erklären?  
002 Hila?  
003 HI: ähm (...) wenn man ähm ein (SPIEL) hat-  
004 LP: wenn man WAS?  
005 HI: wenn man- (2.5)  
006 jedes ZWEItes hat;  
007 also jedes zweite WOche kann man sagen-  
008 LP: <<leicht nickend> jede zweite WOche->  
009 HI: wenn [ich jetzt ] jede zweite WOche sage-  
010 LP: [<<nickend> ja>]  
011 HI: so heisst das wenn man in einen KURS geht;  
012 sag ich (.) ich komme jede zweite WOche;

**AM2 C11ab jedes drittes Kind** 0:21:37.8 - 0:21:50.6

001 LP: kann <<auf Karte zeigend> man auch hier> ein ANderes wort sagen  
monica?  
002 MO: jedes ERSte Kind bekommt;  
003 LP: <<Stirn runzelnd> KANN man sagen jedes erste kind?>  
004 MO: <<Nase rümpfend> nein das GEHT doch nicht.>  
005 jedes <<Handgeste> DRITtes> kind.  
006 LP: ((nickt, bestätigende Handgeste zu Monica)) jedes DRITte <<sich  
Karten auf Boden zuwendend> kind;>

**AM2 C14 darum müssen** 0:27:00.0 - 0:27:47.3

001 SA: und DANN willen alle [neun- ]  
002 LP: [NICHT] willen-  
003 SA: MÖCHten [alle-]  
004 LP: [oder ] WOllen-



005 SA: wollen alle kinder neun bonbons aber ähm das REICHT nicht-  
 006 darum müssen (.) HÖCHStens (..) die kinder einen nehmen;  
 006 LP: (2) also die kinder DÜRFen HÖCHStens ein bonbon nehmen-  
 007 weil es nicht GEnu:g hat - (1.7)  
 008 wer [kann höchstens-]  
 009 SA: [oder weil es ] die ZÄHne kaputt macht-  
 010 LP: mHM-

**SH2 C20b wo gehen** 0:17:33.1 - 0:17:43.0

001 LP: sie WISsen nicht-  
 002 AL: (1) wo <<lachend> GEhen:>  
 003 LP: wo\ wo sie DURCHgehen genau.

**SH2 C22a das Seil folgt sie** 0:17:39.7 - 0:17:55.3

001 AL: der seil FOLGT sie;  
 002 LP: geNAU;  
 003 de\ das seil FÜ:HRT sie;  
 004 [hm,]  
 005 AL: [ja;]  
 006 LP: <ikon. Geste> sie> sie können sich  
 [da dran HALten; ]  
 007 AL: [<auf das Bild schauend> ich weiss warum] sie so LAUfen;

**SH2 C24b in der Pause** 0:20:39.0 - 0:20:53.8

001 LP: wo SIND sie?  
 002 AL: [<<p, aufstreckend> ich weiss wo (xy);>]  
 003 SE: [ui: h°- ]  
 004 in de PAUse;  
 005 LP: in der <<Kopf schwenkend> [PAU:se->] nein es ist nicht ZEHNuhrpause;  
 006 SE: [PAUsenplatz;]

**SH2 C30 die Spiel** 0:23:47.7 - 0:24:47.4

001 LP: und was hat frau pelli VORbereitet?  
 002 im WALD?  
 003 SH: <<auf Bild zeigend> die SPIEL->  
 004 LP: geNAU-  
 005 so SPI:Ele.

**RB1 C16 im Computer** 0:20:03.9 - 0:20:23.9

001 FA: ich glaub er hät im compUTer gemacht.  
 002 LP: JA-  
 003 er hat es mit dem compUTer gemacht;  
 004 das machen die LEHrer ja auch meistens so wenn sie ein arbeitsblatt  
 [(.) schreiben.]  
 005 AM: [ja das hämer\ ] das han ich i de erschte klass gmacht;  
 006 das war RIChtig\ das war richtig LANGwilig.

**RB2 C1 es ist immer noch Haare** 0:00:45.0 - 0:00:50.5

001 LP: eine SCHÖne frisur hm,  
 002 AM: es ist immer noch HAAre.  
 003 LP: <<nickend> es sind immer noch HAAre genau;>  
 004 SCHÖne haare hast du.

**RB2 C3 Oschtern** 0:02:08.3 - 0:02:18.3

001 LP: <<zeigend> schaut euch> die BILder einmal an;  
 002 das hat nämlich AUCh damit zu tun;  
 003 FA: [ja- ]  
 004 AM: [OSCHtern;]  
 005 LP: ((nickt)) <<nickend> OSTern;>  
 006 <<nickend> mHM;>  
 007 FA: OSTerei;

**RB2 C32 ein grosse Glocke** 0:19:20.9 - 0:19:32.1

001 LP: was möchte der schellenursli HAben?  
 002 AL: ein grosse <<mit Händen formend> GLOCke;>  
 003 LP: ja: geNAU;  
 004 [eine grosse GLOCke; ]

005 AL: [das heisst dass es (..)] in die GLOcKe ist;  
006 ODer?

**RB2 C50 wir dürfen nicht schauen 0:34:20.8 - 0:34:34.3**

001 AM: aber wir dürfen nicht SCHAUen (-) oder?  
002 LP: EBen.  
003 wir dürfen NICHT schauen.

**RB2 C51 nicht lügen 0:35:20.5 - 0:35:31.1**

001 FA: <<zur LP> nicht LUgen;>  
002 LP: <<sich an den Tisch setztend> nicht SCHAUen genau;>  
003 ich hab extra (nicht) (..) LANge geschaut;  
004 ich schau mir MEIne nochmals an-

**JN1 C21c mehr gut 0:26:25.2 - 0:26:37.9**

001 LP: habt ihr alle zuSAMmen gespielt?  
002 SA: mit drei kinder ist MEHR gut;  
003 LP: <<nickend> ja:> um so MEHR umso besser;  
004 ist es BESSer gewesen.

**JN2 C32 diese ich weiss 0:30:30.1 - 0:30:39.9**

001 LE: oh;  
002 diese ich WEISS frau näf;  
003 LP: die KENNT ihr ja;  
004 ((setzt sich in den Sitzkreis))

**JN2 C42b Öhren 0:39:30.9 - 0:39:44.1**

007 VE: das schwein hat AUCH öhren.  
008 LP: <<Karten am Boden ordnend> ja zwei OHren (-) genau.>  
009 (1) ich habe das HUHn gelegt-

***b) Integration in inhaltliche Weiterführungen***

**VA1 C5 sehr ein warmes Pulli 0:05:12.0 - 0:05:30.0**

001 LP: und wi (.) willst du noch den anderen sagen was KASCHmir ist,  
002 sie hat gesagt sie hat einen KASCHmirpulli-  
003 BE: das ist sehr (..) ein WARmes pulli;  
004 LP: ein sehr WARmer pulli und ein sehr <<mit Händen über ihren Pullover  
streichend> WEIcher> pulli.  
005 <<lächelnd> (---)>  
006 BE: meine mutter hat MEga viele-  
007 und ich hab nur ZWEI.  
008 LP: O::-

**VA1 C8 ich weiss die Name 0:10:04.5 - 0:10:23.8**

001 LP: aber wir haben noch jeMANDen vergessen.  
002 wen ha\ wen KÖENNTen wir den [vergessen- ]  
003 DA: [ich weiss (.)] ich weiss die BILD;  
004 aber ich\ ich weiss (1.9) die NAME schon wieder;  
005 LP: <<melodiös> der NA:me der na:me;>  
006 << melodiös, auf Blatt schauend, lächelnd> wie HEISST sie denn wie  
heisst sie denn?>

**AM2 C5c nur ein Keks 0:16:13.8 - 0:16:31.4**

001 MO: es gibt nur EIN Keks,  
002 LP: es gibt nur EINen keks für <<zu anderem Kind schauend> (1.1)>  
jedes kind.  
003 <<zu anderem Kind gewandt> noch MAYel,>

**KM2 C2 bevor es läutet in fünf Minuten 0:03:08.9 - 0:03:20.1**

001 LP: MACHTS mit aufstrecken sonst hab ich ein durcheinander;  
002 ((zu Hilal)) ja?  
003 HI: beVOR es läute:t (-) in (.) fünf minuten-  
004 LP: fünf minuten vor der PAUse-  
005 oKE;  
006 und dann (.) WAS müssen die kinder machen?

**KM2 C9 der dicke Zeiger** 0:14:35.0 - 0:15:01.5

001 LP: ich zeigs dir auf der UHR-  
002 die GROSse pause beginnt um halb drei;  
003 wann ist wo IST der grosse zeiger um halb drei?  
004 (---)  
005 LE: der DICke zeiger?  
006 LP: **der der GROSse der jetzt (.) äh auf der nummer zwölf ist;**  
007 **beim schwein-**  
008 **wo IST [der grosse zeiger?]**  
009 HI: [i zä minute hämer-]  
010 LP: ((dreht Kopf zu HI)) ja,  
011 HI: i zä minute;  
012 LP: nein in einer halben STUNde-  
013 um HALB drei ist die pause;  
014 WO ist dann der grosse zeiger?

**SH1 C36 ist nicht fein** 0:28:20.0 - 0:28:40.0

001 LP: WEISST du was das heisst?  
002 AS: <<aufstreckend> JA->  
003 LP: ((zeigt auf AS))  
004 AS: ist nicht FEIN.  
005 LP: **es ist nicht FEIN und man kann es- (--)**  
006 SE: nicht-  
007 LP: ((zeigt auf AL))  
008 AL: nicht ESsen,  
009 LP: NICHT essen.

**RB2 C5 de Vogel tuet eifach Eier** 0:03:47.8 - 0:04:08.5

001 LP: <<mit Händen formend> ein kleines BABY;> (1)  
002 <<mit Händen formend> wird immer GRÖSser;> (-)  
003 im bauch von (.) der MAMa-  
004 FA: oder von eine vo\ äh von eine VOgel;  
005 LP: oder DORT genau;  
006 AM: nei de vogel tuet eifach EIer;  
007 LP: **er legt eier und aus <<sich zu Amir neigend> den eiern SCHLÜpfen->**  
008 **(..) kleine VÖgel.**  
009 AM: ((nickt))

**RB2 C6 Oschterhase** 0:04:47.0 - 0:05:03.3

001 LP: und die kleinen kinder die GLAUBen an jemanden;  
002 wie HEISST der?  
003 FA: ((lacht))  
004 AM: <<aufstreckend> ah;>

LP erteilt Amir das Rederecht.

005 AL: OSCHterhase;  
006 LP: <<nickend> der OSterhase;>  
007 und <<zeigend> (.) ihr seht es dort auf dem BILD;>  
008 mit den zwei kleinen HAsen;  
009 die kinder glauben auch (.) der osterhase beMALT die eier für mich.

**RB2 C55 nöd so ganz** 0:40:31.8 - 0:40:45.4

001 FA: auf dem (.) DA:CH-  
002 aber ähm (2.1) N:ÖD so ganz uf dem dach;  
003 LP: <<Kopf schräg legend> nicht so GANZ> auf dem <<offene Hand  
ausstreckend> dach;>  
004 <<mit Schultern zuckend, zu Amir> also ist es kein PUNKT.>  
005 hm wenn es nicht so GANZ auf dem dach ist?

*c) Integration in verständnissichernde Rückfragen*

**VA1 C4 hat sie nicht geschafft** 0:04:11.8 - 0:04:31.1

001 BE: und einmal bin ich bei meine MUTter (1.3) sein: (1) meine mutter s\  
002 dann m hat sie NICHT geschafft.  
003 weil <<p> im coop\> IN [coop;]  
004 LP: [A::H;]

VA12 C8 machmal 0:08:36.0 - 0:08:52.4

**VA22 C2 Hunder** 0:01:30.2 - 0:01:37.0

AM2 C27b du esst 0:48:47.8 - 0:49:05.9

**KM1 C1a die Ärztin 0:00:00.3 - 0:00:41.4**

KM2 C6 das sind die alti 0:13:45.2 - 0:13:51.1

**SH2 C8a Sporttag** 0:06:28.3 - 0:06:55.1

SH2 C10 mittelgross Schwester 0:08:11.1 - 0:08:34.8

244

005 SE: <<nickend> mHM;>  
006 LP: wie HEISST die?

**SH2 C18 steht mit einem Bein** 0:15:00.4 - 0:15:20.3

001 AS: un:d sie ist mit\ sie steht mit einem BEIN,  
002 AL: NEI:N sie läuft;  
003 LP: scht ALan du bist nicht dran.  
004 AL: <<p> ja aber es\ <<auf Bild zeigend> sie LÄUFT doch.>>  
005 LP: <<zu AS> sie steht auf einem BEIN denkst du?>  
006 AS: ((nickt))  
007 LP: mhm [(..)] GUT;  
008 AL: [HMhm;]

**SH2 C44a der Pieks** 0:41:22.5 - 0:41:38.5

001 AL: wenn man sie auf SIE läuft-  
002 PIEKST es und dann aber es bleibt noch in sie das PIEKS;  
003 SE: AU;  
004 AL: <<p> ja;>  
005 LP: du meinst den\ der STachel?  
006 AL: ja die biene\ von BIEnen <<auf seinen Fuss zeigend> bleiben (.)  
bei: in den FUSS drin.>

**RB1 C29 ich weiss wer hat das** 0:28:55.5 - 0:29:14.4

001 FA: ich glaube ich WEISS wer hat das geschrieben.  
002 LP: ((nickt)) wer <<sich zu Tafel wenden> das geSCHRIEben hat?>  
003 FA: ich GLAUbe ich weiss.  
004 LP: <<zu Pult gehend> mHM;  
005 WER denn?

**RB2 C17 in ihre Tisch da** 0:09:51.3 - 0:10:13.8

001 LP: KEIN osterei in MEInem lila rucksack-  
002 und KEInes [in MEIner ] handtasche;  
003 FA: [<<zeigend> Aber]>  
004 <<zeigend> aber in äh ihre TISCH da?>  
005 LP: AUF meinem tisch?  
006 FA: ja-  
007 LP: KÖNNte etwas sein ja.

**RB2 C29a hinter der Schirm** 0:17:16.8 - 0:17:37.0

001 LP: wo WAR das?  
002 AM: das war h\ hinter der SCHIRM.  
003 LP: [hinter dem SCHIRM? ]  
004 AM: [((legt Ei in Osternest vor LP))]  
005 ja=  
006 =<p, zu FA> scho <sub>1</sub>[zwei hinter der <sub>2</sub>[schirm.> ]]  
007 FA: <sub>1</sub>[eGA:L; ((trägt seinen Stuhl weg))]  
008 LP: <sub>2</sub>[SAGST du ] es war  
hinter dem schirm?  
009 AM: ja;  
010 es war HINter <<sich von LP abwenden> der schirm.>  
011 [((dreht sich zu Fahredin, der hinten im Zimmer Eier sucht))]  
012 LP: [NOCHmal ganz genau äh (-) amir, ]  
Fahredin hat hinten im Zimmer ein Osterei gefunden.  
013 FA: [<<lachend> AUF dem tafel; ((lacht)) ]  
014 AM: [((dreht sich wieder zu LP, schaut diese jedoch nicht an))]  
015 LP: <<auf Amir zeigend> es war hinter dem SCHIRM->  
016 ((LP zeigt auf Amir bis er die Wiederholung abgeschlossen hat))  
017 AM: es war hinter DEM <<melodiös> schirm->  
018 LP: ((nickt))

**JN1 C51 in Espanie keine Schnee** 0:53:33.4 - 0:53:39.3

001 SA: in espanie (..) KEIne schnee.  
002 LP: in spanien gibt es KEInen schnee?  
003 SA: KEIne.  
004 LP: <<sich zu anderen Schülern wendend> ALso->

#### d) Integration in Erkenntnisdarlegungen

##### KM1 C1b wenn ich locker gehabt habe 0:00:00.3 - 0:00:41.4

015 LP: aha ACH;  
016 und was wäre dann BESser gewesen?  
017 LE: wenn ich LOCKer gehabt habe;  
018 LP: aHA::  
019 wenn du locker geBLIEben wärest-  
020 ja. (...)  
021 dann muss ich SCHAUen dass ich dich da nicht irgendwie am arm  
[anfa]sse;  
022 LE: [ja; ]  
023 LP: gell?

##### KM2 C18 mischle 0:32:00.9 - 0:32:12.7

001 LP: du streckst SUpEr auf;  
002 JV: <<Rührbewegung ausführend> ähm ähm (.) zuerst (.) also  
dann ähm h ähnlich muess mer erscht MISCHle;  
003 (.) ASo->  
004 LP: <<Rührbewegung machend> aha: (.) das mit dem RÜHren->  
005 JV: ja-  
006 LP: ja geNAU;  
007 wir gehen jetzt aber zu dem was ER gesagt hat.

##### SH2 C14a das war in ein Karton 0:11:07.1 - 0:11:19.2

001 AL: ((lacht)) das isch <<Kopf nach hinten werfend, mit Armen Karton  
formend> in ein kartON;>  
002 LP: [aha: ] [in EINem] karton.  
003 AL: [das hab] ich NICHT gewusst,

##### RB1 C38 ich muss heute machen 0:41:51.0 - 0:42:00.4

001 LP: ich kann dir vielleicht die nächste WOche beim antolin helfen.  
002 FA: aber ich muss HEUTE machen.  
003 LP: ah du musst es HEUTE machen.  
004 [kann dir NIEMand\ ]  
005 AM: [<p> am MORge muess] es fertig sie.>

##### RB2 C2 es bleibt de Ballon da rein 0:01:45.5 - 0:01:56.3

001 LP: ihr macht den kaPUTT?  
002 AM: JA.  
003 FA: JA.  
004 und es BLIBT noch der ballon da rein;  
005 LP: <<Kinn hebend> (.) ach> <<nickend> der bleibt AUCH noch drin,>  
006 FA: <<Blick senkend> JA;>  
007 LP: und dann kommen glaub auch noch <<im Osternest wühlend> (--) SOLche  
sachen hinein->

##### RB2 C52b Mueter von die Kinder 0:36:54.7 - 0:37:26.3

001 LP: aha wer verSTECKT sie denn?  
002 [KINder,]  
003 FA: [JA:- ]  
004 KINder;  
005 LP: KINder verstecken sie [die ] zu besuch kommen,  
006 FA: [nein-]  
007 nein di::e äm (-) die MUEter von die kinder;  
008 LP: a:h die [MUTter von den kindern;]  
009 FA: [(xy) manchmal nehm ich;] ((lächelt))  
010 LP: und dann darfst du auch eins haben;  
011 FA: ja;

##### JN1 C30 nur regnet 0:35:17.8 - 0:35:34.4

001 LP: ah gibt es AUCH schnee,  
002 LE: wenn\ <<Kopf schüttelnd> nein keine SCHNEE;>  
003 nur (.) REgnet;  
004 LP: <<leicht nickend> ah es REgnet nur.>  
005 LE: ((wendet Blick zu Karten auf Boden))  
006 UN:D (--)

**JN2 C12c habe Blut** 0:10:13.9 - 0:10:28.7

001 PA: und dann (1.9) mein schwester habe (--)((macht Schnittbewegung am Bein)) BLUT-  
002 LP: <<nickend> o:h hat sie sich verLETZT;>  
003 ((nickt))  
004 PA: und DANN-

### 2.3. Explizite Korrekturen

**KM1 C23 mit online** 0:28:36.7 - 0:29:02.9

001 LP: so JETZT-  
002 LE: <<lachend auf Stuhl wippend> MEINS->  
003 LP: LEOtrim jetzt wollen [wir von dir hören;]  
004 LE: [MEI:NS ist (-) ko|] ähm- (--)  
005 äh dä das| das ist mit ONline.  
006 ((wippt weiter auf seinem Stuhl))  
007 LP: mHM;  
008 <<nach Leotrim's Stuhllehne greifend, p> weisch was?  
009 machst du das [NICHT-> ]  
010 LE: [das isch] mit ONline.  
011 LP: aso <<ZF hebend> STOPP> mal schnell-  
012 das ist mit ONline-  
013 LE: [<<p> ja;:>]  
014 LP: [das sagen ] wir das ist ONline;  
015 ein ONline [spiel. ]  
016 LE: [<<p> spiel>] JA;  
017 JV: [das ist ENglisch; ]  
018 LP: [okay <<auf LE zeigend> SAG>] es noch einmal-  
019 LE: das ist ein ONline spiel.  
020 LP: mHM;

**SH2 C7b go joggen** 0:05:46.7 - 0:06:31.8

Alan berichtet, dass er am Sonntag joggen war.

001 AL: <<stacc> danach bin ich mit meinen VAtter->  
002 LP: <<Kopf hebend> mit meinEM,>  
003 AL: VAtter (1.8) go,>  
004 LP: JOGgen;  
005 <<Kopf schüttelnd> nicht> [GO; ]  
006 AL: [<<lachend, p> JA;>]  
007 LP: go isch\ go isch SCHWIZERdütsch.  
008 AL: [<<lachend> JA;> ]  
009 SH: [<<lachend, p> go;>]  
010 LP: bin ich JOGgen gegangen;  
011 SAG nochmal-  
012 AL: (1.5) ich bin mit meinem vatern (1) JOGgen gegangen.  
013 LP: geNAU.

**RB1 C27 Mundart** 0:26:32.0 - 0:27:42.9

001 FA: und noch sind mir (..) nicht geFaLlen dass (.) alle kinder  
<<auf Foto zeigend> uf äm- (-)  
002 ä WIE heisst sie (..) da? (---)>  
003 wo spielt klaVIER,  
004 LP: adriANa?  
005 FA: ja adriANa- ?  
006 weil ä (.) alle [gange und säge MACH diese musig MACH diese musig-]?  
007 LP: [(lehnt sich zurück, atmet sichtbar ein)) ]  
008 FA: und ICH hab gseit ich hab eifach gseit-  
009 [höred\ höred uf und äh sie mues eifach SPIELE;]  
010 LP: [(zieht Luft hörbar ein))<<lachend> ja-> ]  
011 <<flüsternd> jetzt hast du wieder ganz viel SCHWEIZERdeutsch  
gesprochen hä;>  
012 mir\ ich mach mal ganz nen kurzen SATZ daraus-  
013 FAHredin für dich-  
014 mir hat NICHT gefallen dass so viele kinder zu adriANa gegangen sind-  
015 und geSAGT haben (1.2)  
016 ich möchte DIEse musik ich möchte DIEse musik;

017 FA: ja;  
 018 LP: HM,  
 019 also (--) mir hat NICHT gefallen-  
 020 [dass] so viele kinder zu adriANA gegangen sind-  
 021 FA: [m] ]  
 022 (1) sag das [nochMAL-]  
 023 FA: [MI:R ] hat nicht gefallen dass (--)  
 024 LP: [al\ alle kind zu (.) adriANA] sind-  
 025 geGANGen sind-  
 026 FA: sind ge\ gegangen geGANGen sind-  
 027 (1.4) weil (-) ä (-) ICH (1.4) ich zu die an\ ich hab zu die  
 andere gseit-  
 028 äh höred UF-  
 029 LP: mHM-  
 030 FA: und sie MUESS (..) spielen;

**RB2 C10 ich will ihn nicht sagen 0:07:08.6 - 0:07:30.0**

001 AM: oder ein EI ist in den: filzstiften;  
 002 aber ich habe schon ein| einen geFUNDen-  
 003 aber ich will ihn nicht SAgen-  
 004 weil ich ihn will HABen.

Fahredin erkundigt sich leise, wo das Osterei sei. Amir flüstert zurück, dass er es nicht sage.

005 LP: <<sich leicht zu Amir neigend> wenn du von einem OSTerei sprichst;  
 006 sagst du nicht IHN-  
 007 sondern (.) ES-  
 008 ich will es HABen.>  
 009 AM: ich will es HABen.  
 010 LP: ((nickt))  
 011 und du sagst uns NICHT-  
 012 wo du schon eins entDECKT hast?  
 013 oKAY;

**RB2 C20 in die Filzstiftkiste 0:11:48.1 - 0:12:16.5**

001 LP: wo WAR das ei amir?  
 002 AM: das war in die (--) filzstiftKISTe;  
 003 LP: <<nickend> mh> in [DEN (-) ja (xy)((stoppt FA mit Hand))]  
 004 FA: [°h hat es noch DIE (-) hat es noch? ]  
 005 LP: <<zu Amir, Handgeste> in den (-) ä:h [FILZstiften- ]  
 006 AM: [filzstiftKISTe;]  
 007 LP: du könntest auch sagen;  
 008 BEI den filzstiften;  
 009 AM: BEI den filzstiften;  
 010 LP: mhm oder wenn <<mit Händen Kiste formend> man an die KISTe denkt  
 ä:h amir;>  
 011 <<stac> in (.) der filzstiftKISTe;>  
 012 AM: ((nickt))  
 013 LP: sag das nochmal <<all> in der filzstiftKISTe;>  
 014 AM: in der filzstiftKISTe;  
 015 LP: ja geNAU;

**RB2 C48 mini Mueter 0:31:27.0 - 0:31:48.8**

001 LP: wer bekommt von DEInen ostereiern (.) vielleicht eins oder zwei ab?  
 002 FA: nur mein BRUEder;  
 003 wil mini mueter und min vater haben NÖD gern schoggi.  
 004 LP: mei\ meine MUTter und mein vater haben nicht gern schoggi-  
 005 SAG\_S nochmal-  
 006 FA: meine MUTter und mein vater haben nicht gern schoggi.  
 007 LP: mHM;

**JN2 C8 war ich im Belleviu 0:05:03.6 - 0:05:33.1**

001 VE: am samstag war ich zu HAUse-  
 002 und am sonntag (1) war ich (--) z| im BELLviu-  
 003 und geLÄUfen;  
 004 geLAUFen;  
 005 LP: mhm dann sagt man WA:R ich beim bellvü==



006           =und was hast du dort geMACHT?  
007    VE:    geLAUFen;

## 2.4. Prompts

### a) Initiierung mit signalisierendem Move

#### VA12 C17 das Regenschirm 0:20:25.4 - 0:20:53.3

Vlora überlegt, wo der Gegenstand auf ihrer Karte platziert war.

001   VL:    <<lachend> ich weiss BEIdes nicht;>  
002   LP:    <<mit ZF zeigend> wie HEISST> es denn?  
003   VL:    REgenschirm;  
004   LP:    DER die oder das?  
005   VL:    (3)  
006   BE:    <<pp> DAS regenschirm;>  
007   VL:    DAS regenschirm,  
008   LP:    <<Körper und Kopf zur Seite neigend> Ö↑->  
009   VL:    DER regenschirm-  
010   LP:    ((nickt)) RIChtig;  
011   VL:    ((schaut auf Bild))  
012           der regenschirm ist neben dem (..) blauen REgal-

#### VA12 C18 die Apfel 0:21:02.5 - 0:21:24.4

001   DA:    <<auf die Karte blickend> (2)>  
002           ich weiss es AUCH nicht.  
003   LP:    und was IST das?  
004   DA:    <<auf die Karte blickend> (3)> <<zur LP blickend> das APFel->  
005   LP:    (-) ((**wiegt Kopf hin und her, negiert leicht mit Finger**))

Belkis streckt auf.

006   DA:    DER-  
007   LP:    ((bejaht mit Fingerzeichen))  
008   DA:    [APFel-]  
009   LP:    [mHM;]

#### AM2 C20a wenn du hast 0:38:50.3 - 0:39:30.0

001   LP:    erklär mal das wort umKREIsen:  
002   HA:    wenn du HA:st-  
003   LP:    <<Kopf schüttelnd> HMhm;>  
004   HA:    wenn [so auf ein BLATT steht-]  
005   LP:    [[ (verneint mit Finger, zeigt mit Finger auf Kopf) ]]  
006           MACH [nochmal-]  
007   HA:    [äh- ]   [[ (lehnt sich zurück, greift mit Händen an Kopf) ]]  
008   LP:    [WENN-]  
009   HA:    wenn auf eim blatt steht ähm so (-) de viereck umKREIsen;  
010           dann <<Kreis in Luft zeichnend> musst du ein kreis ü\ Über das  
            viereck machen;  
011           UM das viereck ein [kreis machen;>]  
012   LP:    [ÜBer oder um?]  
013   HA:    UM <<ikonische Geste> das viereck machen> ein kreis-  
014   LP:    <<ikonische Geste, p, rall> dann musst du einen kreis um das  
            viereck (..) MACHen.>

#### KM1 C6a mit mein Kolleg 0:14:35.9 - 0:14:53.6

001   LE:    und daNACH sind wir- (1.5)  
002           ich (.) mit mein kolLEG und mit meiner schwester in rutschbahn  
            gegangen;  
003   LP:    <sup>o</sup>h ((**hält Fehlerkarte auf**))  
004   LE:    RUTSCH (.) BAHN-  
005   LP:    <<FK aufhaltend> WART schnell-  
006           kolLEG mit,>  
007   LE:    meinEM [kolleg- ]  
008   LP:    [[ (nickt) ]]  
009   LE:    IN::-

**JN2 C20a weil es gibt Schokolade** 0:17:29.0 - 0:18:21.3

001 LP: Warum bist du gern in der schweiz verkamal?  
002 VE: ich bin GERne in der schweiz; (-)  
003 WEIL (1.1) es gibt-  
004 LP: **((verneint mit beiden Händen))**  
005 VE: VIEle [sch-]  
006 LP: **[((verneint mit beiden Händen))]**  
007 VE: gibt-  
008 LP: WEIL- ((rechte Hand zieht Bogen nach rechts))  
009 VE: schokoLAde gibt.  
010 LP: WEIL es- ((rechte Hand zieht Bogen nach rechts))  
011 <<Bogen haltend> (2)>  
012 VE: hm;  
013 LP: GUte->  
014 VE: schokoLAde [gibt. ]  
015 LP: **[((Bogen nach rechts))]**  
016 JAwohl.  
017 SUp-er-  
018 fällt dir NOCH ein satz ein?  
019 VE: ich bin GERne in der schweiz-  
020 LP: ((klatscht lautlos))  
021 VE: <<zum Klatschen ansetzend> w> weil (1) es schöne BERge gibt;  
022 LP: ((nickt)) mHM-  
023 welches ist denn dein LIEBlingsberg?  
024 ich weiss du warst schon auf VIELEN bergen;  
025 VE: m (.) SCHNEEberge;  
026 LP: SCHNEEberge okay.

**JN2 C24c der Schweiz** 0:20:41.3 - 0:21:00.9

001 ED: <<Blick auf Collage> ich mag der [SCHWEIZ-> ]  
002 LP: **[<<mit ZF verneinend> HMhm,>]**  
003 [<<erhobener ZF> (--)>]  
004 ED: [((Blick zu LP)) ]  
005 LP: ((zeigt mit ZF auf ED))  
006 ED: DI:E <<Blick zu Collage> [schweiz-> ]  
007 LP: **[<<lächelnd> ((nickt))>]**  
008 jaWOHL-  
009 ED: weil da viele BERge sind;  
010 LP: mHM;  
011 du kannst uns mal erzählen wo du schon mal SKIfahren warst;  
012 ED: <<auf Collage blickend> (---)((geht zur Tafel))>  
013 <<auf Collage zeigend> SCHAU das ist ELM;>  
014 LP: ah;  
015 ED: ich WAR da->

**b) Initiierung mit informierendem Move**

**VA21 C18 zwischen die Stühle** 0:19:16.6 - 0:20:02.9

001 VL: ((würfelt Präposition 'zwischen', stellt sich zwischen zwei Stühle))  
002 ich stehe zwischen die STÜhle.  
003 LP: **<<zu Plakat an Wand zeigend> und jetzt müssen wir AUCH wieder> aufs merkblatt schauen-**

Alle drei Kinder blicken zum Plakat.

004 da steht jetzt ganz UNTen- (-)  
005 <<zu Plakat zeigend> jetzt gehn wir von ZWIshen zu mehrzahl-  
((wirft Blick zu Vlora))  
ganz UNTen (-) MEHRzahl->  
006 BE: <<p> ich WEISS es;>  
007 LP: ((formt zu Belinda gewandt Mundbild sch))  
008 und was WIRD dann?  
009 VL: DEN;  
010 LP: <<nickend> SEHR> schön;  
011 VL: DER (.) DEN;  
012 LP: ich STEhe-  
013 VL: neben DEN-  
014 LP: <<auf Würfel zeigend> was ist DEIN wort?>

016 VL: ((schaut auf Würfel))  
 017 LP: ich STEhe-  
 018 VL: ich stehe (-) zwischen DIE\ [DEN- ]  
 019 LP: [((zeigt zu Plakat))]  
 020 ja-  
 021 VL: den STÜHlen-  
 022 LP: ja SEHR gut;  
 023 ich stehe zwischen DEN stühlen.

**KM2 C20 die Eier kaputt machen** 0:33:12.0 - 0:33:35.1

001 LP: ((spielt Pantomime vor))  
 002 HI: <<ikonische Geste> die Eier kapUTTgemacht->  
 003 LP: **ja: und was hei:sst aso kaputt machen heisst irgendwie**  
 004 **[DRAUFstehen (.) oder so etwas;]**  
 005 LE/HI: [((lachen))]  
 006 HI: die eier a ABgeschält-  
 007 LP: ((lächelt und schaut zu LE))  
 008 HI: AUFge[schlagen-]  
 009 JV: [SCHÄlen;]  
 010 LP: schau mal (.) ich geb euch das WORT-  
 011 <<ikonische Geste>(-- ) AUFgeschlagen;>  
 012 dem sagen wir [AUFschlagen; ]  
 013 JV: [<<auf Wanduhr blickend> sie PAUse isch] scho verBII->  
 014 LE: [((Pantomime Eier aufschlagen))]  
 015 LP: [okei (..) GUT; ]

**SH1 C18 so öppis** 0:19:00.8 - 0:19:23.2

001 AS: und schwarze AUgen-  
 002 (1.6) un:d ähm kleine OHren und <<zeigend>> so öppis; (1.7)>  
 003 LP: **SO-**  
 004 **ÖPpis isch\ ist schweizerdeutsch;**  
 005 AS: SO etwas;  
 006 LP: SO etwas (.) genau.  
 007 was wie was HEISST das?  
 008 wie HEISST das?

**RB2 C24 in der Schere** 0:13:30.7 - 0:13:43.7

001 FA: <<lachend, mit Osterei zum Tisch kommend> das war in der SCHere;>  
 002 LP: **aha <<das Gesicht verziehend> würden wir sagen in der SCHere?=  
 003 =ich glaub NICHT;>**  
 004 AM: <<Kopf schüttelnd> NEIN;>  
 005 FA: in der BOX von den schere;  
 006 LP: <<nickend> in der BOX> von den scheren-  
 007 oder BEI den scheren-  
 008 FA: JA.  
 009 LP: mHM.

**JN2 C5 habe ich Mathe gemacht** 0:03:52.1 - 0:04:16.0

001 LE: am NEUN uhr-  
 002 LP: mHM-  
 003 LE: mache ich Mathe;  
 004 LP: **mhm aber jetzt <<Geste mit beiden ZF nach rechts> ist es ja vorBEI,>**  
 005 LE: ha[be ICH ] math\  
 006 LP: [((nickt))]  
 007 LE: am [NEUN uhr ] mathe gemacht.  
 008 LP: [((nickt))]  
 009 LP: <<Körper nach vorne neigend> HA:be->  
 010 LE: Habe-  
 011 LP: ((nickt, zeigt Umkehrgeste))  
 012 LE: ICH [mathe ] geMAcht.  
 013 LP: [((nickt))]  
 014 <<hebt Daumen> PRIma;> ja-  
 015 LE: un:d am SONntag- (1.7) ((räuspert sich))  
 016 habe ICH (2.2) mathe gemacht-

### c) Initiierung mit elizitierendem Move

#### VA1 C14 a neben das rote Buch 0:33:14.5 - 0:34:23.0

001 VL: man\ man kann auch bei die SCHere sagen;  
 002 die schere ist neben der Rote buch,  
 003 LP: **NEben-**  
       ((Mund formt stimmloses d, zieht Bogen mit Hand))  
       [ ((schnippt)) ]  
 004 VL: [DER ] [ (.) rote buch; ]  
 005 LP: [ ((schüttelt Kopf)) ]  
 006 NEben-  
 007 BE: DEM;  
 008 LP: <<mit Hand betonend> DEM:  
 009 VL: [DEM;]  
 010 BE: [DEM;]  
 011 LP: ((nickt))  
 012 VL: DEM roten <<p> buch.>  
 013 LP: <<Kopf zu VL neigend, mit Finger zeigend> BUCH.>  
 014 [ ((lacht)) ]  
 015 VL: [BUCH. ]

#### AM2 C6 wenn wir haben so 0:16:56.6 - 0:17:19.1

001 LP: also erKLÄR mal unterstreichen hamid;  
 002 HA: wenn wir haben so ein WORT geschrieben;  
 003 1[KÖNnen wir\ ]  
 004 LP: 1[w\ WART fäng] nochmal an-  
 005 2[überLEG gut- ]  
 006 HA: 2[wenn wir HAben-]  
 007 3[wenn HA\ ]  
 008 LP: 3[WENN (.) wir-]  
 009 HA: wenn wir ein WORT geschrieben [haben; ]  
 010 LP: [ ((nickt, Daumen hoch)) ]  
 011 HA: <<Pantomime> können wir untendran so ein STRICH machen;>  
 012 LP: SÜper.  
 013 super gut erKLÄRT.  
 014 das ist UNterstreichen.

#### KM2 C1 eine Reihe stellen 0:02:17.0 - 0:02:59.

001 LP: WIE sollen wir das machen, (--)  
 002 wir wollen ja diese ( ) guezli verTEilen;  
 003 AUCH für die klasse;  
 004 wie sollen wir das am BESten machen?  
 005 LW: a:, ((streckt auf))  
 006 LP: (---)  
 007 du hast AUFGestreckt, ((schaut zu Jasvinder))  
 008 JV: nei;  
 009 LP: ja (.) LEOtrim?  
 010 LE: eine REIhe stellen und nachher (göben) wir sie;  
 011 LP: **EIne?**  
 012 LE: REIhe-  
 013 LP: eine REIhe,  
 014 LE: (..) ZWEIerreihe  
 015 LP: wie <<Blick zu Hilal und Jasvinder> HEISST das, (-)  
 016 eine REIhe- (---)  
 017 STEllen-  
 018 HI: eine REIhe (..) stellen (-) ä->  
 019 LE: ja <<mit Arm zeigend> s hintenDRAN->  
 020 [<<mit Fingern auf Tisch aufzeigend, p> DA so;>]  
 021 HI: [hintereinANder stehen; ]  
 022 LP: HINTereinander;  
 023 die kinder ste\ ä stellen sich HINTereinander HIN und-  
 024 [ (-) ]  
 025 LE: [<<nickend, p> mH:M->]  
 026 LP: und DANN?  
 027 LE: dann verTEilen (.) wir sie-  
 028 LP: OKe.

**SH1 C2 bei meine Geburt** 0:02:33.1 - 0:03:19.7

001 AS: mein kuscheltier ist ein (1) TEDdy-  
002 (2.2) un:d ich hab es von meiner geBURT-  
003 mei\ mein\ meine couSine hat\_s von meine geburt geschenkt;  
004 LP: **mhm s sag das (.) LETZte nochmal-**  
005 AS; bei\ bei meine geBURT (1.1) geschenkt;  
006 LP: ich HAbE es-  
007 AS: ich habe es von meine cou\ couSine (-) bei meiner geBURT-  
008 sie hat es (.) bei meiner geBURT geschenkt;  
009 LP: genau sie HAT es-  
010 (2) ZU meiner geburt (--) geschenkt.  
011 AS: ZU meiner geburt geschenkt.  
012 LP: genau SAG\_S nochmal,  
013 AS: meine cousine hat (1) es ZU meiner geburt geschenkt.  
014 LP: geNAU;

**SH1 C5 ich habe bekommen** 0:04:48.5 - 0:05:28.5

001 AL: er heisst alexANDro;  
002 ich habe von meiner MUTter bekommen;  
003 LP: mhm GUT;  
004 **es heisst ich HAbE- ((zeigt auf Teddybär))**  
005 AL: von-  
006 LP: DEN-  
007 AL: von DEN-  
008 LP: WEN hast du bekommen?  
009 ich HAbE-  
010 AL: von den MUTter bekommen;  
011 LP: ich habe den TEDdy (-) von meiner (.) mutter bekommen.  
012 kannst du\_s NOCHmal sagen?  
013 AL: ich habe von meiner\ ich habe (-) den TEDdy von meiner: mutter  
bekommen.  
014 LP: SEHR gut ja.  
015 alexANDro heisst er?  
016 AL: mHM;

**SH1 C6 beim Jungen, wo** 0:07:39.4 - 0:08:12.7

001 LP: was (.) was HEISST riesig?  
002 AL: <<beide Arme ausstreckend> GROSS sehr gross.>  
003 LP: ((nickt))  
004 AL: w wo bei\ wie bei dem junge wo wo wir\ wie beim junge wo wir de wo  
der teddybär <<lachend> so RIEsig war.>  
005 LP: **wie beim JUNgen-**  
006 AL: der (.) den TEDdybär hat-  
007 LP: <<nickend> mhm> GUT.

**SH1 C11 kleinen Ohren** 0:15:14.4 - 0:15:43.2

001 AL: <<seinen Bären untersuchend> un:d (3)> kleine OHren.  
002 LP: und sag noch den (.) GANzen satz-  
003 AL: und KLEInen-  
004 LP: **ER-**  
005 AL: er hat kleinen OHren;  
002 LP: <<sich zu Alan neigend> KLEI,  
003 AL: kleinen OHren-  
004 LP: kleiNE (.) ohren.  
005 AL: und beim HALS [hat\]  
006 LP: [KANNST] du nochmal sagen?  
007 er HAT-  
008 AL: er hat KLEiNE ohren.  
009 LP: mHM.

**SH1 C38 eine Teddybär** 0:32:50.8 - 0:33:15.2

001 SE: ist (.) es (.) eine TEDdybär?  
002 LP: **ist ES- ((neigt sich zu Selda und zeigt auf sie))**  
003 SE: ein [(.)] TEDdy-  
004 LP: [EIN-]  
005 AS: [JA. ]

006 SE: [BÄR?]  
007 <<jubelnd> JA->

**SH1 C46 ein Maus** 0:41:25.7 - 0:41:56.8

001 LP: du\ wie musst du\_s SAgen?  
002 IST-  
003 IST [es-]  
004 AL: [ist] es (--) mau\ ist es ein MAUS?  
005 LP: **EI:**,  
006 AL: NE-  
007 LP: <<nickend> NE->  
008 AL: MAUS.  
009 LP: JA.  
010 GUET;

**SH2 C2 draussen gehen** 0:02:10.3 - 0:02:37.1

001 LP: daNA:ch (.) bin ich jOggen gegangen;  
002 SE: <<p> JOggen?>  
003 LP: was IST joggen?  
004 AS: <<aufstreckend und aufstehend> ich WEISS es->  
005 LP: <<zu AS> ja?>  
006 AS: man geht\ mer gönd <<hervortretend> so:> USE-  
007 und <<Pantomime> RENnen [so->]  
008 LP: [man ] GEHT,  
009 AS: man geht DRAUssen <<Pantomime> und [rennt->]  
010 LP: [man ] GEHT,  
011 AS: man geht DRAUssen?  
012 LP: nicht DRAUssen-  
013 AL: [RAUS-]  
014 AS: [äh: ] [äh RAUS- ]  
015 LP: [<<zu AL> RAUS] sehr gut-  
016 AS: un:d <<Pantomime> RENNT;>  
017 LP: geNAU;

**SH2 C8b gerennt** 0:06:51.2 - 0:07:05.3

001 AL: <<zeigend> DORT (.)> vom hei mini bis dort sind wir grennt-  
002 LP: **SIND wir-**  
003 AL: geR:[EA::-]  
004 LP: [((nickt))] geRANNT-  
005 [mHM;]  
006 AL: [und (-)] gym gymNASTik nomal gemacht (-) so (-) wenig-

**SH2 C14 gemischen** 0:11:16.8 - 0:11:28.

000 LP: okay GUET  
001 AL: und sie waren geMISCHen;  
002 schokoLAd e und vanILL e;  
003 LP: **sie WAreN,**  
004 AL: (1.1) ge::MISCHen?  
005 LP: geMISCHT-  
006 AL: [<<p, Hände vor Kopf schlagend> gemischt;>]  
007 LP: [geMISCHT; ]  
008 gemischte (.) SORTen hä,

**SH2 C20 auf einem Seil** 0:17:11.8 - 0:17:24.2

001 AL: u:nd (-) sie halten sich auf einen SEIL und laufen einfach- (--)  
002 LP: **sie HALten sich,**  
003 ((greift mit Hand imaginäres Seil, behält diese Geste bis Zeile 5))  
004 AL: auf\ <<Geste der LP imitierend> (.) sie HALten->=  
005 LP: =AN-  
006 AL: SEIL-  
007 LP: an einem SEIL;  
008 AL: und LAUfen einfach vor\ vorne;

**SH2 C22b angeluegt** 0:17:49.8 - 0:18:07.7

001 AL: <<auf das Bild schauend> ich weiss warum sie so LAUfen;  
002 weil sie gehen über die DING-  
003 und dann: dann hm hm> was könnte das SEIN,

004 und sie haben das schon ANgeluegt;  
 005 [und DANN-]  
 006 LP: **[ANge- ]**  
 007 AL: <<wieder auf Bild schauend> ANgeschaut;>=  
 008 LP: =ANgeschaut; ((nickt leicht))  
 009 AL: und dann (--) und dann vielleicht denken <<auf Bild zeigend> da  
 ist ein STEI:N->

**SH2 C31 zieht die Schuhe an** 0:25:52.8 - 0:26:14.6

001 AL: ein KIND zieht die schuhe an-  
 002 u:nd [verBIndet-]  
 003 LP: **[d\ zieht ] <<sich zu Alan neigend> die SCHUhe->**  
 004 AL: zieht die schuhe (.) AUS;  
 005 LP: <nickend>> AUS> ja-

**SH2 C42a tun** 0:32:27.9 - 0:33:04.

001 LP: was ist (.) speziELL an dem memory?  
 002 SE: sie tun <<ikon. Geste> mit dem TUCH->  
 003 LP: **SIE-**  
 004 SE: <<Kopf hebend> SIE->  
 005 LP: sie <<ikon. Geste> LE:[gen->]  
 006 SE: [LEgen] (1.3)den [(1) ] DAS [tuch-]  
 007 LP: [((bewegt Lippen))] [((hebt  
 Daumen, nickt lächelnd))]  
 008 (1.8) AUF-  
 009 SE: AUF den boden;  
 010 LP: mHM-

**SH2 C45 die Bär** 0:42:47.6 - 0:42:58.0

001 SE: die mücke ist kleiner als die <<auf Bild zeigend> BÄR->  
 002 LP: **ALS-** ((zeigt auf Bild))  
 003 SE: der BÄR;  
 004 LP: <<nickend> der BÄR;>

**JN2 C30 weil da Flugzeuge gibt** 0:26:51.9 - 0:27:11.2

001 EL: ich bin GERne in der schweiz <<zu seinem Plakat an Tafel gehend>  
 weil grosse flugzeuge> <<zeigend> (-) gibt.>  
 002 LP: **WEIL-**  
 003 EL: <<an den Platz zurückkehrend> grosse> [FLUGzeuge (..) sind.]  
 004 LP: [((Arm Bogen nach rechts))]  
 005 GIBT.  
 006 oder weil da grosse FLUGzeuge <<Bogen nach rechts> (..) sind.>  
 007 EL: SIND.  
 008 LP: mHM.

**d) Initiierung mit signalisierendem und informierendem Move**

**KM2 C3 wegen Fr M hat Geburtstag** 0:04:02.9 - 0:04:23.5

001 LP: erklärst du auch noch waRUM (--) dass sie diese guezli  
 bekommen?  
 002 LE: (--)  
 003 LP: <<Blick zu JV u. HI wendend> oder [(MÖCHtest-> )]  
 004 LE: [JA↑ ((streckt auf))]  
 005 LP: ((blickt zu Leotrim))  
 006 LE: wegen frau maler hat geBURTStag gehabt;  
 007 LP: geNAU.  
 008 JV: STIMMT das?  
 009 LP: **und jetzt <<Fehlerkarte zeigend, sich der ganzen Gruppe zuwendend>**  
**HÖR mal->**  
 010 **<<auf hochgehaltene Fehlerkarte tippend> (-) WEgen,>**  
 011 ((wendet sich mit Fehlerkarte Jasvinder u. Hilal zu))  
 012 HI: WEIL-  
 013 LP: mHM- ((notiert sich das falsche Wort))  
 014 WEIL [frau\ - ]  
 015 LE: [<<p> (xx)>] ((gestikuliert zu Hilal))  
 016 LP: ((blickt und neigt sich zu Leotrim))

017 frau MAler, (--)  
 018 LE: geburstag (.) geBURTStag-  
 019 HI: geHABT hat.  
 020 LP: geHABT hat (.) genau.

**KM2 C7 mein Mutter** 0:13:44.9 - 0:14:12.6

001 <<LP die Wortkarten hinhaltend> das sind die ALti;>  
 002 LP: <<ihren Platz einrichtend> das sind die ALten?  
 003 die kannst du mir GEben.>  
 004 HI: mein mutter (.) hab hat mi gestern alle abgefragt und ALles  
 war richtig;  
 005 LP: [**<<p> hö\ jetzt hör mal (-) hör mal->**]  
 006 HI: [und dann hab ich (.) IHre- ]  
 007 LP: **<<Fehlerkarte hochhaltend> ((zeigt mit ZF auf Fehlerkarte))**  
 008 **mein MUTtter,**  
 009 HI: mei[NE-]  
 010 JV: [**<<f> mei]NE->**  
 011 LP: waRUM?>  
 012 HI: weil es DIE [(.) <<dim> mutter ist.> ]  
 013 LP: [((richtet sich weiter ein))]  
 014 geNAU.

**KM1 C13 en chline** 0:20:03.5 - 0:20:18.7

001 LP: was ist ein BLEYblade?  
 002 JV: <<ikon. Geste> aso das hammer\ es isch so en chline (--)-  
 003 aso es git au GROSSi;  
 004 aber so en CHLine->  
 005 LP: **((streckt Hand zu Jasvinders Knie)) <<auf Mundart-Eule zeigend>**  
**SCHAU mal hier?>**  
 006 JV: ein KLEIne:-  
 007 <<ikon. Geste> und dann muss\ dann (.)> MÜSsen wir <<ikon.  
 Geste> es ziehen->

**KM1 C15b umdreie** 0:22:13.4 - 0:22:31.0

001 LP: also WO hat es eine kamera?  
 002 bei der STEUerung?  
 003 JV: also ähm bi de: (-) ähm-  
 004 <<zu LE> wie HEISST das scho [wieder?]  
 005 LE: [DROHne.]  
 006 JV: drohne <<ikonische Geste> äh chömmmer UMDreihe->  
 007 LP: ((zeigt auf Mundart-Eule))  
 008 JV: <<ikon. Geste> aso UM->  
 009 [DREIhen]<sub>1</sub>  
 010 LE: [DREHen;]<sub>1</sub>  
 011 JV: [(DREHen;)]<sub>2</sub>  
 012 LP: [also ]<sub>2</sub> man kann die UMDrehen?  
 013 JV: JA;

**KM2 C17 geschnieden** 0:30:00.1 - 0:30:29.

001 JH: ((spielt eine Tätigkeit vor))  
 002 LP: gut (-) vielen DANK-  
 003 jasvinder (.) was hat er geMACHT?  
 004 was habt ihr geMACHT?  
 005 JV: ähm der butter geSCHNIEden;  
 006 [und in (.) die] [SCHÜSsel ] <<p> getan.>  
 007 LP: **[((greift nach FK))] [**<<FK hochhaltend> hör ZU,****  
**geschNIEden?**  
 008 JV: (-) geschNEIdet?  
 009 LP: ((LP wendet sich Leotrim zu))  
 010 LE: geschNITten;  
 012 LP: geschnittTEN;>  
 013 JV: geschNITten-  
 014 LP: geschNITten;  
 015 JV: und-  
 016 LP: mHM,  
 017 JV: [in die (-) SCHÜSsel getan. ]  
 018 LP: [((notiert für sich das falsche Wort))]



019           geNAU.

**KM1 C19 e chli** 0:25:39.8 - 0:25:55.1

001   JV:   ja mä\ MANCHmal-  
002   LP:   mHM;  
003   JV:   und (.) <<ikon. Geste> e chli SPIElä.>  
004       ((lacht))  
005   LP:   <<auf Mundart-Eule zeigend> e CHLI? (-)>  
006   LE:   ein BISSchen;  
007   JV:   ein BISSchen spiele;  
008   LP:   ein BISSchen spielen.  
009       und was für SPIEle spielst du?

**KM2 C12 in den DaZ** 0:21:28.6 - 0:22:31.0

001   LP:   bei der ersten KARte;  
002       das ist jetzt nicht wir starten nicht mit in den FERien  
          sondern wie würden wir unsere erzählung vom (.) äh (.)  
          GUEZlibachen (.) wie würden wir das (-) GUEZlibacken wie  
          würden wir das sagen?  
003       <<zu Hilal> ja?>  
004   HI:   in den DAZ-  
005   LP:   mHM-  
006       jetzt heisst es NICHT wart jetzt kann ich dir das erklären?  
007       (2.3) ja (-)  
008   HI:   <<p> in dem>=  
009   LP:   =<<Zeigefinger aufhaltend> DAZ ist DA:S daz (.) okei?>  
010       und <<<Daumen aufhaltend> IN [(-) ist] ein hammerwort;>  
011       [in dem-]  
012   LP:   ((nickt))  
013   LP:   dann heisst es IN [(-) DEM] (.) daz;  
014   HI:   [in dem;]  
015   LE:   <<mit Händen gestikulierend> IN in in dem drin (.) in  
          zimmer;>  
016   LP:   <<für sich etwas notierend> IM daz oder in dem daz->  
017       MACH den ganzen satz-  
018   HI:   in dem daz (2.2)  
019   LP:   schau auf deine KARte-  
020   HI:   in dem daz hab ich etwas (2.8) SCHÖnes erlebt-  
021   LP:   mHM-  
022       etwas SCHÖnes erlebt o:der-

**SH1 C20 der Taschenlampe** 0:21:42.8 - 0:21:56.1

001   SE:   <<auf Bild zeigend> der TAschenlampe->  
002   LP:   mhm <<Finger aufhaltend> ACHtung->  
003       [**((dreht sich zur Tafel und zeigt auf Generaübersicht))**]  
004   AL:   [**((flüstert Selda etwas ins Ohr))**]  
005   SE:   DIE taschenlampe-  
006   LP:   mHM;

**SH1 C23 der Flugzeug** 0:22:29.4 - 0:22:47.1

001   AL:   <<zeigend> der FLUGzeug;>  
002   LP:   mhm <<auf Generaübersicht an Tafel zeigend> ACHtung->  
003   AL:   DE::R-  
004   LP:   ((schüttelt Kopf))  
005   AL:   <<schnell> die (.) das->  
006   LP:   WELches ist es jetzt?  
007   AL:   DAS [flugzeug-]  
008   LP:   [**((nickt))**]  
009       das FLUGzeug-

**JN2 C14 am Samstag ich war Beavers** 0:11:43.7 - 0:12:16.6

001   LP:   und THOMas noch;  
002       was hast DU am samstag und am sonntag gemacht?  
003   TH:   am SAMStag ich <sub>1</sub>[war zu die\]  
004   LP:       <sub>1</sub>[**((überkreuzt Arme)) <<Arme überkreuzend> ACHtung->**]  
005   TH:   HAbe (..) <sub>2</sub>[ich-]  
006   LP:       <sub>2</sub>[<<Arme überkreuzend> HMhm->]



014 LP: wer kann WEIterhelfen?  
 015 ((zeigt auf Lek))  
 016 LE: HAbE gekommen;  
 017 LP: HMhm- ((zeigt auf VE))  
 018 VE: IST [gekommen;]  
 019 LP: [<<nickt> geNAU>] ((schaut zu Eliot))  
 020 kannst du den satz nochmal SAgEn eliot?  
 021 EL: meine oma IST gekommen mit trotinett.  
 022 LP: und woher IST sie gekommen?

**JN2 C6 dann mach Mathe** 0:04:12.4 - 0:04:40.9

001 LE: und am SONNtag (1.1) habe ich (2.3) m:a:the gemacht,  
 002 LP: <<nickend> NOCHmal mathe gemacht?>  
 003 LE: <<nickend> JA.>  
 004 LP: °h du bist [FLEIssig;]  
 005 LE: [ich\ am] (.) am FREItag und jede tag ich mach (1)  
 am morgen ich mach schon mathe;  
 006 LP: ((nickt))  
 007 LE: aufstehn dann zähne putzen dann mach MAThe.  
 008 LP: **dann- ((Mund formt stimmloses m, überkreuzt Arme))**  
 009 LE: MACHe ich mathe.  
 010 LP: <<nickend> SUpEr> wow.

**JN2 12a und dann wir haben im Park** 0:09:42.0 - 0:10:18.8

001 BR: und dann (-) wir HABen [im\ ]  
 002 LP: [DANN-]  
 003 **((überkreuzt Arme)) (--)**  
 004 BR: ICH-  
 005 LP: <<weiter Arme kreuzend> HABen->  
 006 ((kreuzt den anderen Arm weiter))  
 007 BR: haben wir im ein (---) park (1) hm (..) geSPIELT-  
 008 und dann (---) mein schwester habe (-) <<auf Bein zeigend> BLUT;>

*f) Initiierung mit signalisierendem und elizitierendem Move*

**VA12 C11 die Stiften** 0:12:32.0 - 0:12:53.9

001 BE: die (.) STIFten (.) sind-  
 002 LP: <<Hand an Ohr haltend> DIE,>  
 003 [<<Hand an Ohr haltend> stimmloses Mundbild 'stifte']  
 004 BE: [die STIFTen (.)] [sind-]  
 005 LP: [((verneint mit ZF))] OHne n-  
 006 DIE-  
 007 BE: die STIFTen  
 008 LP: OHne n-  
 009 BE: die STIFte-  
 010 LP: ((schnippt))  
 011 BE: sind auf dem TISCH.  
 012 LP: ((nickt))

**AM1 C16 nicht geschafft Pfeilbogen** 0:20:40.3 - 0:21:10.6

001 HA: ich hab es nicht geschafft ein PFEILbogen machen;  
 002 [die waren ALle-]  
 003 LP: [WART mal rasch;]  
 004 (.) w\ DENK nochmals über den satz nach-  
 005 **ich habe es nicht geschafft einen pfeilbogen- ((hebt Kopf))**  
 006 HA: ZU machen.  
 007 LP: <<nickend> zu machen.>  
 008 HA: ich WOLLte es machen aber die stäbe waren zu klein.  
 009 LP: ohJE-

**KM1 C3 mit meine Vater** 0:13:17.2 - 0:13:41.2

001 LE: ich war mit mein (.) VAtEr-  
 002 mit meine schwester und mein kolleg [und sein v::ater;]  
 003 LP: [((hebt Fehlerkarte))]  
 004 **(1.5) mit MEI:- (.)**  
 005 JV: <<p> NE;=>

006 LE: =NER [schwa\]  
 007 LP: [zuerst] mit dem Väter-  
 008 SAG\_s noch einmal-  
 009 LE: mit meinEM vater;  
 010 LP: [((nickt))]  
 011 LE: [mit] meinER schwes[ter; ]  
 012 LP: [((nickt))]  
 013 LE: mit meinEM [kolleg- ]  
 014 LP: [((nickt))]  
 015 LE: und mit seinEM vater;  
 016 LP: ((nickt))  
 017 LE: ins SCHWIMMbad.

**KM2 C15 gebackt** 0:25:20.1 - 0:25:40.1

001 LP: wie wäre es wenn wir sagen würden ich war mit meiner daz  
 gruppe im zimmer nummer hundertneunzehn (.) und (.) habe (.) DORT,  
 002 LE: GE-  
 003 HI: geBACKT;  
 004 LE: geBACken-  
 005 LP: <<lachend> geNAU;>  
 006 <<Fehlerkarte aufhaltend> WIE heisst?>  
 007 HI: ge[BACKT;]  
 008 JV: [ge ]BACKT;  
 009 LP: ((wendet sich mit Fehlerkarte Leotrim zu))  
 010 LE: <<sich grinsend zur Seite biegend> geBAC[ken;]>  
 011 JV: [ge ]BACken-  
 012 LP: ((legt Fehlerkarte ab))  
 013 und wir haben DORT (.) guezli geBACken.

**SH1 C4 ist Teddybär** 0:04:39.6 - 0:04:53.0

001 AL: mein kuscheltier ist TEddybär;  
 002 LP: (1.6) <<sich leicht zu Alan neigend> ACHtung-  
 003 IST,  
 004 AL: EIN-  
 005 LP: ((nickt))>  
 006 AL: teddybär;  
 007 LP: <<nickend> mHM-  
 008 AL: er heisst alexANDro-

**SH1 C9 hat ein weisses Bauch** 0:14:41.1 - 0:15:03.3

001 AL: er hat so äh HELLhell (.) braunes fell;  
 002 und (-) ein weisses BAUCH;  
 003 LP: mhm ACHtung-  
 004 und EI:-  
 005 AL: nen weissen BAUCH;  
 006 LP: mHM;

**g) Initiierung mit dem multifunktionalen Move «nicht»**

**AM2 Cla und b paare** 0:02:48.0 - 0:03:02.6

001 SA: ich hab es AUCH nicht so verstanden-  
 002 aber ähm (-) PAAre scho;  
 003 LP: (--) NICHT paare (-) [<<sich leicht zu SA neigend> nicht paare->]  
 004 MO: [((streckt auf)) ]  
 005 KA: <<p> MAN[che> ]  
 006 LP: [((Blick zu KA))] wer i[KANN\_S sa]gen?

Mehrere Schüler:innen melden sich.

007 SA: i[MANche- ]  
 008 LP: [((wendet sich zu SA))]  
 009 KA: [MANche- ]  
 010 LP: <<zu SA> MANche;>  
 011 <<sich zur Gruppe wendend> ODer? (1.5)>  
 012 [manche oder EI::,>]  
 013 AU: [((streckt auf)) ]  
 014 HA: [((streckt auf)) ]

015 SA: [<<aufstreckend> EInige;>]  
 016 LP: <<Blick zu HA> JA?>=  
 017 =<<Blick zu SA> EInige;>  
 018 JA;  
 019 SA: und pa\ PAAre-  
 020 LP: <<lächelnd> hm,>  
 021 SA: [einige waren] ä ein bisschen SCHWIERig und (-)  
 022 LP: [((lächelt)) ]  
 023 SA: und denn hab ich sie nicht verSTANDen-  
 024 LP: mHM;

**AM2 C4b paarmal** 0:08:13.8 - 0:08:28.9

Edon erklärt, was das Wort 'hinzufügen' bedeutet.

001 ED: zum beispiel beim FERNseh sagt es paarmal-  
 002 steht [hinZU\]  
 003 LP: **[NICHT paarmal-]**  
 004 ED: MANCHmal-  
 005 steht dort hinZUfügen.  
 006 LP: ja und was beDEUTet dann wenn <<ikonische Geste> jetztt beim fernseh  
 hinzufügen steht?>

**SH2 C20b sie wissen** 0:17:21.4 - 0:17:43.1

001 AL: und LAUfen einfach vor\ <<mit Schultern zuckend> vorne;>  
 002 sie WEISsen nicht wo es geht;  
 003 die seil ZEIGT sie.  
 004 LP: **mhm nicht WEISsen sie wissen nicht-**  
 005 **SIE?**  
 006 AL: [((schaut LP schweigend an))]  
 007 AS: [((streckt auf))]  
 008 LP: ((wendet Kopf zu AS, nickt ihr zu))  
 009 AS: WISsen nicht.  
 010 LP: <<zu Alan blickend> sie WISsen nicht hä,>  
 011 AL: hm;  
 012 LP: sie WISsen nicht,  
 013 AL: wo geHEN.  
 014 LP: wo\ wo sie DURCHgehen geNAU.

**SH2 C32a der Kind und folgt** 0:26:16.9 - 0:26:46.8

001 AL: <<Blick auf Bild> der andere kind FOLGT ihm>  
 [auf\-> ((Blick zu LP))]  
 002 LP: **[nicht DER kind-**  
 003 AL: (--> der andere kind [FO\ ]  
 004 LP: [nicht] DER kind-  
 005 AL: [(--> <<offene Hand ausstreckend> DAS->]  
 006 AS: [((vehement aufstreckend)) ]  
 007 AL: [<<still lachend> ((kippt mit Stuhl leicht nach hinten))>]  
 008 LP: [ja das ANDere, ]  
 009 AL: kind FOLGT (-) ihm <<Schulterzuckend>(--> sie->  
 010 LP: ja (.) NICHT folgt;  
 011 (-) <<Pantomime> SONdern? [(--> ]  
 012 AL: [ZIEHT?]  
 013 AS: [((streckt auf))]  
 014 LP: ((Blick zu AS))  
 015 AS: <<gleiche Pantomime wie LP> FÜHRT->  
 016 LP: <<zu AL blickend> FÜHRT (.) hä?>  
 017 AL: ((kippt mit Stuhl leicht nach hinten, fährt mit Hand über Kopf))  
 018 <<auf Bild blickend> JA:;>  
 019 LP: FÜHRT es-  
 020 geNAU;  
 021 LP: [genau und DANN mit de:n\ ((Blick zu AS)) ja?]  
 022 AS: [((streckt auf)) ]

**SH2 C49 der Känguru** 0:44:58.5 - 0:45:18.8

001 AL: der KÄN:guru hat stärkere hinterbeine als (1) ein löwe-  
 002 LP: mHM;  
 003 **nicht DER känguru,**  
 004 AL: DAS-

005 LP: mHM;  
006 als (-) <<aufs Bild blickend> als der Löwe?>

**JN1 C35 auf Afrika** 0:42:23.7 - 0:42:40.9

001 LP: hast du einen tipp [auf welchem KONTine:nt] [oder-]  
002 EL: [ich weiss ah:: ] [(xx)-]  
003 VE: [auf ] AFrika-  
004 LP: mHM-  
005 es gibt\ **nicht AUF** sondern,  
006 VE: IN afrika;  
007 LP: ja;  
008 <<Naila auf Weltkarte zeigend> guck DAS ist afrika->

**JN2 C24a der Schweiz** 0:20:21.7 - 0:20:42.4

001 EL: ich mag der SCHWEIZ-  
002 LP: <<ZF hebend> **nicht DER schweiz> sondern?**  
003 EL: (-- ) die SCHWEIZ-  
004 <<zur Tafel blickend>(-- ) wei:l- (2s) da VIEle- (2s) SKIbahnen sind.>  
005 LP: mHM;

**JN2 42a der Schwein** 0:39:30.5 - 0:39:44.2

001 VE: und (.) der FUCHS hat (.) öhren und <<auf Bild zeigend> der schwein  
[hat auch;> ]  
002 NA: [<<p> DER schwein;>]  
003 LP: <<**sich zu Verkamal neigend> nicht DER-**  
004 VE: die DAS-  
005 LP: ((lächelt, klopft Verkamal aufs Knie))  
006 VE: [das SCHWEIN] hat auch öhren.  
007 NA: [DAS schwein;]  
008 LP: <<Bilder einsammelnd> ja;  
009 zwei OHren.>

*h) Initiierung mit einem signalisierenden, informierenden und elizitierenden Move*

**VA21 C5 meine zwei Bruder** 0:05:12.3 - 0:05:43.

001 VL: <<Schritt in Ring> AM wochenende- (---)>  
002 <<Schritt in Ring> war ich> mit meine FAMILIE- (1.7)  
003 <<Schritt in Ring> zu HAUse- (2.5)>  
004 <<Schritt in Ring> ich habe> mit meine zwei BRÜder gespielt-  
005 LP: **mhm mit MEInen-**  
006 **wie sagt man wenn\_s ZWEI ((hält zwei Finger auf)) sind?**  
007 **ein bruder ZWEI? ((hält zwei Finger auf))**  
008 VL: mit h° (1.5) mit meine [zwei- ] BRÜder-  
009 LP: [<<p> BRÜ->]  
010 BRÜder genau;  
011 [dann ] wird aus dem U: ein Ü;-  
012 VL: [<<Schritt in Ring> UND->]  
013 und es hat mir| und (.) ich hab ganz <<acc> viel SPASS> gehabt.

**VA22 C15 mehr Stühlen** 0:16:18.3 - 0:16:37.6

001 LP: aber was HEISST das wort mehrzahl?  
Daruk meldet sich.  
002 DA: zum beispiel mehr STÜHlen?  
003 LP: **((hebt ZF leicht)) <<auf Tisch vor Daruk tippend> und jetzt haben**  
**wir wieder> mit dem N-**  
004 **MEHR-**  
005 DA: mehr stühLE?  
006 LP: ((nickt))  
007 DA: ((lehnt sich lachend zurück))  
008 LP: das trainIERen wir noch gell,  
009 das ÜBen wir noch.  
010 mehr (.) STÜ:Hle.

**KM2 C8 wenn können wir** 0:14:16.2 - 0:14:37.4

001 LP: <<ihre Unterlagen ordnend> ich lasse jetzt da ein paar sachen  
HIER->  
002 LE: wenn können wir Essen?  
003 HI: ha[ha ]  
004 LP: [darfst] du EINmal fragen und <<Blick zu LE wendend> dann  
nicht mehr; (---)>  
005 [°h] <<mit ZF in Luft tippend, zu LE gerichtet> UND;>(.)  
006 LE: [m-]  
007 LP: **ich sag dir grad noch ETwas-**  
008 **<<Blick zu HI und JV> es heisst nicht ((negiert mit ZF)) WENN**  
**können wir <<nach FK greifend> essen (-) sondern?>**  
009 HI: <<p> WANN kann ich;>  
010 LP: [((hält Fehlerkarte hoch))>]  
011 LE: [WANN; ]  
012 LP: <<zu LE blickend> JA;>  
013 <<ihre Blätter ordnend> SAG\_S noch einmal->  
014 LE: WANN können wir essen?  
015 LP: ich zeigs dir auf der UHR-

**KM2 C19 gewiegt** 0:32:44.4 - 0:33:04.

001 HI: (---) mh ich has verGÄSse.  
002 LE: ich WEISS-  
003 LP: ((Blick zu Leotrim))  
004 LE: WIEgen;  
005 LP: gut er hat das mehl das den ZUCKer,  
006 LE: mit äh gewIEGT;  
007 JV: <<aufstreckend> ge[PFÜHLT;> ((Füllgeste)) ]  
008 LP: [((hebt ZF, Blick zu Jasvinder))]  
009 LP: **wie HEISST das?**  
010 **<<Fehlerkarte hochhaltend> (.) nicht geWIEGT,>**  
011 **das WISST ihr vielleicht [nicht- ]**  
012 JV: [geWIEGT-]  
013 LP: HMhm-  
014 GE [(-) WOgen;]  
015 LE: [WIEgen; ]  
016 LP: geWOgen;  
017 LE: geWOgen-  
018 LP: er hat das (.) den zucker geWOgen.

**SH1 C17 es** 0:18:14.2 - 0:18:51.9

001 AS: mein kuscheltier ist (.) KLEIN-  
002 (2.4) er ist LEICHT-  
003 LP: **mhm <<leicht ZF hebend> ACHtung->**  
004 **du\ man sagt nicht ER,**  
005 **SONdern,**  
006 AS: ä:hm-  
007 LP: (2) es heisst DAS kuscheltier-  
008 (1.4) dann SAGT man,  
009 AS: äh-  
010 LP: ES;  
011 es ist KLEIN-  
012 AS: es ist KLEIN-

**JN1 C2 habe ich Velo gefahren** 0:03:51.3 - 0:04:19.8

001 LE: und am s S:ONNtag-  
002 habe ich (2.4) VElO gefahren [mit äh] meine freund -  
003 LP: [mHM;]  
004 **mhm <<Finger leicht hebend> wenn man sagt> geFAHren;**  
005 LE: geFAHren-  
006 LP: **<<Finger hebend> sagt man nicht HAbE sondern weisst du noch**  
**das andere wort?>=**  
007 LE: =ich BIN gefahren-  
008 LP: SUpEr;  
009 LE: (3.2)  
010 LP: mit WELchem freund?  
011 mit PABlo?

**JN2 C13a und b und dann wir haben zu Hause gegangen** 0:10:21.2 - 0:10:39.0

001 PA: und dann (3) wir Haben-  
002 LP: ((schüttelt Kopf))(((Tauschgeste mit Armen))  
003 PA: haben wir zu hause geGANGen;  
004 LP: <<mit Finger betonend> WER weiss noch;  
005 es heisst nicht ZU hause sondern,>  
Lek, Verkamal und Naila strecken auf.  
006 LP: <<auf Pablo zeigend> lasst erst mal PAblo;>  
007 PA: (1)  
008 LP: <<mit Finger betonend> nicht ZU hause sondern,>  
009 PA: wir (...) Haben (2.3) ä:h-  
010 LP: wir SIND das war schon richtig-  
011 wir SIND-  
012 PA: wir sind IM-  
013 LP: nicht ZU hause sondern wie heisst [das andere wort?]  
[(LE, VE und NA melden sich))]  
014 LP: <<auf Naila zeigend> WEISST du\_s noch?  
015 NA: ICH-  
016 LP: ((lächelt))  
017 ((zeigt lächelnd auf Pablo))  
018 PA: äh ICH (.) bin gegangen;  
019 LP: ja aber <<mit Finger Bogen nach re> nicht ZU hause sondern?>  
020 wie heisst es RICHTig?  
021 ((zeigt auf Verkamal)) äh VERkamal?  
022 VE: NACH hause;  
023 LP: <<sich zurücklehnend> genau NACH hause gegangen.>  
024 LE: <<zu Verkamal, lächelnd> ich hab schon geHOLfen.>  
025 LP: <<Lek Hand auf Schulter legend> du hast es AUCH gewusst ja.>  
026 PA: und habe ich geSPIELT-

**JN2 C41 weil der Fuchs hat** 0:39:05.3 - 0:39:34.7

001 LP: verkamal (.) waRUM passt der fuchs zum schwein?  
002 VE: weil der FUCHS hat [vier füsse-]  
003 LP: [(<<mit Finger verneinend> HMhm;>)]  
004 weil der FUCHS- ((zieht Bogen nach rechts, Hand bleibt aussen))  
005 VE: (2)  
006 LP: <<Bogen rechts haltend> VIER-  
007 VE: [FÜSsen hat.]  
008 LP: [((nickt))>]  
009 <<p> FÜSse [hat.>]  
010 VE: [und ] (1.1) der schwein hat auch vier füsse-

*i) Initiierung mit um Klärung bittendem Move*

**VA1 C3b ich habe Ziege gesehen** 0:02:55.7 - 0:03:20.2

001 BE: dort hab ich noch z ZIEGe beim: (1.2) mh so: (.) beim badi gesehen.  
002 LP: ((schaut Belkis an, bewegt Lippen))  
003 BE: ZIEGe;  
004 LP: (.) WEN hast du gesehen?  
005 BE: die ZIEGe,  
006 LP: ziege [a:ch die ZIEGen ((nickt));]  
007 VL: [ich weiss seine mutter hat FoTo geschickt.]  
008 BE: un:d DANN war\ dann haben wir noch- (1.5)

**VA1 C7 ein Gummi geschenkt** 0:06:59.0 - 0:07:15.

001 VL: und dann (--) bin ich bei mein (.) Oma gewesen;  
002 <<sich zurücklehnend, leicht lachend> und sie hat mir ein GUMmi  
geschenkt.>  
003 LP: (-) WAS hat sie?  
004 VL: [ein GUMmi geschenkt.]  
005 LP: [((dreht Ohr ganz leicht Richtung Vlora))]  
006 <<lächelnd, nickend> EInen gummi;>=  
007 =möchtest du deinen gummi mal ZEIGen?



**VA21 C20 das Tisch** 0:20:16.5 - 0:20:44.

001 LP: <<sich unter den Tisch kauern> ich HOcke-  
002 unter DE:M tisch;  
003 <<auf Tisch klopfend> und es ist jetzt DEM tisch-  
004 <<auf Dativplakat zeigend> waRUM?>  
005 könnt ihr mir das SAgen?  
006 weil eigentlich HEISST es ja (.) BELkis?  
007 BE: DAS (.) tisch;  
008 LP: <<auf Dativplakat blickend> DAS tisch?>  
009 BE: ((blickt auf Dativplakat))  
010 LP: ä:h hätte [SEIN können;]  
011 BE: [DER tisch; ]  
012 LP: <<nickend> aber> eigentlich ist es DER tisch;  
013 und aus DER wird jetzt (.) [dem.]  
014 BE, VL, DA: [DEM.]  
015 LP: geNAU.

**AM1 C34 wer soll ich klauen** 0:40:47.8 - 0:41:25.

001 HA: nei:: ich (weiss nicht) WER soll ich klauen?  
002 LP: **WIE bitte?**  
003 **SAG\_S nochmal;**  
004 HA: äh nei ich weiss nicht wer (.) wer soll ich (-) ä:h den TIER klauen?  
005 LP: <<sich zu Hamid neigend> wie stellst du die FRAge,  
006 wer\ nicht WER soll ich das tier klauen?>  
007 HA: (-) <<mit Nachdruck, Körper nach vorn neigend> WEN;>  
008 LP: nein nicht WEN-  
009 ((zur Gruppe gewandt)) wer kann ihm HELfen?

Fünf Schüler:innen strecken auf.

010 AN: <<p, zu HA flüsternd> WEM;>  
011 LP: ((wendet sich von HA ab und schaut zu Arif)) arif, wie HEISST\_s?  
012 AN: <<p, zu Hamid flüsternd> WEM;>  
013 AR: hä?  
014 LP: er hat gesagt WE:R soll ich das tier kaufen?  
015 ABer es heisst,  
016 AR: WER (-) [soll ich-]  
017 LP: [NEIN-]  
018 ((schaut zur Gruppe))

Mehrere Schüler:innen strecken auf, jemand flüstert «WEM».

019 LP: [((nickt Monica zu))]  
020 AR: [WELches ] [tier\ ]  
021 MO: [ <<p> WEM;> ]  
022 LP: <<zuerst zu MO, dann zu AR schauend> WE::M:;>  
023 [((reicht den Würfel weiter))]  
024 AR: [WEM soll ich das tier klauen?]  
025 LP: <<zu HA> WEM willst du das tier klauen?>

**AM1 C35 dein Frosch** 0:42:10.1 - 0:42:34.9

001 HA: arif (-) gib mir bitte dein FROSCH;  
002 LP: <<lachend> w WART-  
003 **jetzt hab ich den SATZ nicht verstanden;>**  
004 HA: arif gib mir bitte [(-) ] DEIN 1[F:-]  
005 AR: [((lacht))]  
006 LP: 1[DEInen-]  
007 HA: deinen FROSCHgesicht;  
008 LP: ((runzelt Stirn, schüttelt Kopf))  
009 nein komm jetzt ERNST gell,

**AM2 C2 der erste von Rennen** 0:05:20.1 - 0:06:03.4

001 LP: ZWEI?  
002 <<Karten vor sich hinlegend> ja erKLÄER mal-  
003 ERSte> (-) was bedeutet das?  
004 AR: ERSte bedeutet- (--) hm: (---)  
005 WIE- ((schaut auf Karte))  
006 wie wenn man zum beispiel <<Pantomime Rennbewegung> der erste von  
RENnen ist->  
007 LP: **der erste von DRIN:nen ist?**

008           <<all> das versteh ich nicht;>  
 009 MO:    ((streckt auf))  
 010 KA:    REN[nen;]  
 011 AR:    [der ]erste von RENnen ist  
 012 LP:    aHA:: [(---)         ]  
 013 AR:    [(autofahrt)    ]  
 014 HI:    ((streckt auf))  
 015 LP:    wenn man bei einem rennen <<Blick zu Hila> der  
           [ERSte           ] ist- (---)>  
 016 HI:    [((nimmt Hand runter))]  
 017 LP:    nicht wenn man der erste VOM <<Blick zu Arif> rennen ist-  
 018        wenn man BEIM rennen der erste ist; (-)>

**KM1 C5 liegen** 0:14:07.4 - 0:14:26.8

001 LE:    da\ dort hat so ein (--) <<mit Hand zeigend> LIEgen> gehabt;  
 002        mit [sprudel-]  
 003 LP:    [was HEISST] liegen?  
 004 LE:    aso weisch <<Pantomime> so LIEgen;>  
 005        und <<Pantomime> [nachher so->  
 006 LP:    [<<zu JV> ah weisst] du WIE das heisst?)  
 007 JV:    <<Kopf schüttelnd> NEIN.>  
 008 LP:    LIEgen?  
 009        <<zu LE> LIEgestuhl.>  
 010 LE:    LIEge\ nein nicht LIE\ ja LIEgestuhl-  
 011 LP:    mHM;  
 012 LE:    und dann hat so SPRUdel gehabt;

**KM1 C12 es kommen Kunden** 0:19:34.6 - 0:19:54.5

001 LP:    was habt ihr schon geMACHT an eurem geburtstag?  
 002        oder was MACHT ihr jeweils an eurem geburtstag?  
 003 LE:    <<aufstreckend> a:h->  
 004 LP:    <<zu Leotrim> mHM,>  
 005 LE:    mh es kommen KUNden aso gast (..) und so-  
 006 LP:    KUNdden?  
 007 LE:    JA:-  
 008 LP:    GÄSte?  
 009 LE:    [JA:;]  
 010 LP:    [meinst] du GÄSte?  
 011 LE:    und dann habe ich (..) geSCHENke aufgemacht-

**KM1 C31 eine Messer** 0:40:30.9 - 0:40:46.2.5

001 LP:    dann BRAUchen wir- ((legt Bild ab))  
 002 JV:    [ein MESser-]  
 003 LE:    [ich nimme ] ich nimm es;  
 004 LP:    ein MESser-  
 005        [((legt nächstes Bild ab))]  
 006 LE:    [eine (.) MESser nehm ich.]  
 007 LP:    ((nimmt Bild wieder zurück))  
 008        EIne messer?  
 009 LE:    EIN (.) [messer nehme ich.]  
 010 LP:    [<<nächstes Bild ablegend> mHM;>]

**KM2 C13 Zischtig** 0:22:39.8 - 0:23:09.7

001 LP:    O:Der wenn wir (-) von (.) einem tag sprechen-  
 002        wie könnten wir DAS sagen?  
 003 HI:    in DIE-  
 004 LP:    an welchem TAG war es?  
 005 LE:    in [(--) HEU]te;  
 006 HI:    [DIENstag]  
 007 LE:    DIENstag-  
 008 LP:    es war am (.) geNAU  
 009        und wie SAgen wir diensttag?  
 010 LE:    <<aufstreckend> AH AH,>  
 011 LP:    JA?  
 012 LE:    dienstagNACHmittag;  
 013 LP:    <<zu Leotrim blickend> (---)>  
 014 JV:    Zischtig;

015 LE: [((unterdrückt Lachen))]  
 016 LP: [((dreht Kopf zu Jasvinder))]  
 017 **Zischtig?**  
 018 JV: äh NEI: ((nimmt Hand vor Mund, lehnt zurück))  
 019 LE: DIENStag;  
 020 LP: DIENStag-  
 021 LE: <<p> NACHmittag;>  
 022 LP: war es am NACHmittag?  
 023 LE: NEI;  
 024 LP: nein es war am MORgen  
 025 (-) gut.  
 026 wie starten wir den SATZ?

**SH1 C8 viele Farbe** 0:11:41.3 - 0:12:05.7

001 LP: was heisst BUNT?  
 002 AS: [((streckt auf))]  
 003 AL: [(<<p> xx xx> )]  
 004 LP: [sch:: ] [AUFstrecken- ]  
 005 AL, SE: [((strecken auch auf))]  
 006 LP: **WAS heisst bunt?**  
 007 SE: FARbe-  
 008 LP: (--) <<Kopf zu Selda neigend> hä?>  
 009 SE: [((schaut zu LP)) ]  
 010 AL: [<<zu Selda flüsternd> viele FARbe(n)->]  
 011 SE: viele FARbe-  
 012 LP: <<nickend> viele> [<<auf Selda zeigend> (-) SAG\_S] nochmal>]  
 013 SE: [((schaut zu Alan)) ]  
 014 LP: [Asmina äh ] Selda,  
 015 AL: [<<flüsternd> VIEle->]  
 016 SE: vi:ele FARbe-  
 017 LP: viele [FAR(.)be, ((zeigt mit ZF auf SE))]  
 018 AL: [<<p> FARBE:N;> ]  
 019 SE: farBEN;  
 020 LP: FARben geNAU;  
 021 <<Karte an Tafel verschiebend> viele FARben;>  
 022 AL: BUNT;  
 023 LP: geNAU;

**SH2 C40 bim Feuer** 0:30:39.7 - 0:30:50.2

001 SE: was HEISST asche?  
 002 LP: <<Bild von Asche zeigend> ASCHe;  
 003 wann GIBT es asche?>  
 004 SE: bim FEUer.  
 005 LP: <<Kopf hebend>(-->) <<sich leicht zu Selda neigend> HÄ?>  
 006 AS: bim FEUer-  
 007 SE: bim\ bim FEU[er- ]  
 008 AL: [BEIM] feuer.  
 009 LP: BEIM feuer.  
 010 AL: vom HOLZ.

**RB2 C4 gönd** 0:02:38.1 - 0:03:04.3

001 LP: fahredin feierst DU osteren?  
 002 (1.6) [zu HAUse?]  
 003 FA: [ähm ] wenn wenn äh min muetter kolLEgin hät-  
 004 wo GÖND;  
 005 mir GÖND auch.  
 006 aber manchmal wenn die gönd NÖD;  
 007 ich gönd NÖD.  
 008 LP: <<p> GÖND?>  
 009 FA: (1.7) meine mutter hat kolLEgin-  
 010 LP: <<nickend> aHA;>  
 011 FA: und de\ äh die gönd und so [MANCHmal-]  
 012 LP: [die GEhen-]  
 013 sie GEhen-  
 014 FA: sie gehen im OStern.  
 015 und villicht äh gömMER au.

**JN1 C35 von Zürich nach Wein** 0:40:00.6 - 0:40:28.5

001 EL: <<auf Weltkarte zeigend> ähm BRAtislava (..) und wei-  
002 äh ich hab won (1.3) der SCHWEIZ zum wein (..) geflogen;  
003 und von wein mit BUS bis bratislava.>  
004 LP: <<auf Karte schauend> von WIEN oder von WEIN?>  
005 EL: <<auf Karte zeigend> WEIN.  
006 (WIEN.)>  
007 LP: <<auf Karte schauend> WIEN oder?  
008 von öSTERreich?>  
009 EL: <<auf Karte schauend> WEIN.>  
010 VE: <<auf Karte schauend> ah WIEN ja.>  
011 LP: WIEN ist eine stadt in österreich;

**JN2 C14b Beavers** 0:11:57.7 - 0:12:27.6

001 LP: kannst du nochmals so ANfangen?  
002 TH: <<p> (am SAMstag-)>  
003 LP: geNAU;  
004 TH: ä:h (.) BEAvers;  
005 LP: <<sich zu Thomas neigend> (1.5) WO warst du?>  
006 TH: BEAvers;  
007 LP: (1)  
008 EL: SCOUTS;  
009 LP: (1.5) ((wendet sich Eliot zu))  
010 EL: <<p> ich hab vergessen ich war AUCH;>  
011 LP: und was MACHT man da?  
012 <<zu Thomas blickend> ODer:??>  
013 ((blickt wieder zu Eliot))  
014 EL: SCOUTS;  
015 LP: <<zu Thomas blickend> SCOUT?>  
016 TH: ((nickt))  
017 EL: WÜRste (.) feuer-

**k) Trial-and-Error-Ratesequenzen**

**SH2 C19c gelegen** 0:15:25.3 - 0:16:44.5

001 LP: siehst DU noch etwas (..) selda?  
002 SE: <<auf Bild schauend> (--)> ja-  
003 zwei (..) KNAben-  
004 LP: zwei KNA[:ben:- ]  
005 SE: [KNAben:-]  
006 LP: geNAU-  
007 SE: <<auf Bild schauend> mach (.) tuhen das TUCH> auf den boden  
legen-  
008 LP: mhm TUN sagen wir nicht [hä,]  
009 SE: [HM ]hm;  
010 LP: zwei KNAben (--) hab[en,] ((Pantomime Tuch ausbreiten))  
011 SE: [HA ]ben  
012 ein TUCH ((schaut auf Bild))  
013 AL: <<p> geLEGT.>=  
014 LP: =AUF-  
015 SE: auf dem am BO\ nein ((blickt nach rechts oben))  
016 [auf ][dem ] BO:den- ((schaut auf Bild))  
017 AL: [auf-]  
018 LP: [((Stoppgeste zu AL))]  
019 LP: <<p> RIChtig;> (1.5)  
020 GE (.) GE-  
021 AS: [<<p> legt;> ]  
022 SE: [((Blick zu LP)) ] geLEgen-  
023 LP: geLE:-  
024 SH: [GEN:- ]  
025 AS: [((flüstert etwas zu SE))]  
026 LP: wie HEISST es [asmina? ]  
027 AL: [<<p> geLEGT;>]  
028 AS: geLEGT;  
029 LP: geLEGT sie haben- (.)  
030 ge[LEGT;]

031 SE: [LEGT;]  
 032 geLEGT;  
 033 LP: mHM-  
 034 SE: <<stacc> un:d sie tuhen da drauf> SITzen-  
 035 AL: <<p> LIE[gen;>]  
 036 LP: [SIE- ]  
 037 SE: viellICHT=  
 038 LP: =NICHT tuhen-  
 039 SE: <<lachend> hh° [((legt Kopf auf Tisch))>]  
 040 LP: [sie, ]  
 041 SE: 1[((lacht))] SIE-  
 042 LP: 1[l:: - ] ((Pantomime liegen))  
 043 2[L:I-]  
 044 SE: 2[leHEN-]  
 045 LP: LI-  
 046 SE: LIEen-  
 047 LP: [LIEgen-]  
 048 AL: [LIEgen-]  
 049 SE: LIEgen (-) auf (1.5) das (1) tuch?  
 050 LP: auf DEM-  
 051 SE: auf dem TUCH,  
 052 LP: geNAU;  
 053 was (.) [(-) ] was MÄchen sie?  
 054 SE: [↑Uhh° ]

**JN1 C53 komme zu Schweiz 0:54:03.9 - 0:54:58.9**

001 LP: LEK?  
 002 LE: <<zu Karte an Tafel gehend> ich bin EINmal-  
 003 <<auf Karte zeigend> wenn ich komm zuERST-  
 004 ich bin komme (.) komme zu: (--) SCHWEIZ-  
 005 LP: nicht nicht ZUR schweiz sondern?  
 006 LE: (--) <<p> komme zu> SCHWEIZ-  
 007 LP: nicht ZU schweiz sondern,  
 008 1[(1.3) findest du ] ein ANderes wort?  
 009 NA: 1[<<p> zu: schweiz->]  
 010 LE: 2[die SCHWEIZ- ]  
 011 VE: 2[((streckt auf))]  
 012 LP: ja aber nicht zu ZUR schweiz sondern- ((Handgeste vorwärt))  
 013 man FLIEGT, ((Handgeste vorwärts))  
 014 VE: <<aufstreckend, aufstehend> ↑A[:h ]  
 015 LE: [ <<f> IN>] schweiz;  
 016 LP: IN die schweiz;  
 017 Süper genau;  
 018 LE: also ich geh nicht JETZT-  
 019 <<auf Karte zeigend> i ich mach> maMI: (.) wir ich zuerst BUDDha  
 dann (.) mach (.) gehen;  
 020 LP: oKAY;

**JN2 C10 am Samstag ich war 0:06:52.1 - 0:08:40.1**

001 NA: am samstag ich mache zu [(xx) ]  
 002 LP: [WArte-]  
 003 <<sich zu Naila neigend> AM->  
 004 NA: AM-  
 005 LP: [SAMstag-]  
 006 NA: [SAMstag] (---) ich war [su hau\]  
 007 LP: [STOPP- ]  
 008 ((zeigt Umstellgeste durch Überkreuzen der Unterarme))  
 009 NA: ich BIN-  
 010 LP: HMhm  
 011 <<linker Arm nach rechts> am SAMstag->  
 012 NA: ich habe-  
 013 LP: ((verneint mit ZF, Arme immer noch überkreuzt, führt dann  
 nochmals Umstellgeste aus))  
 014 NA: ich [WAR- ]  
 015 LP: [ <<schlägt überkreuzte UA aufeinander> TAUSCH->]  
 016 BR: ((imitiert mit Fingern Umstellgeste, Mund formt stumm 'WAR'))  
 017 NA: [(2) ]

018 LP: [((schlägt überkreuzte UA aufeinander))]  
019 am SAMstag=  
020 VE: [=(<zu Naila Umstellgeste mit Armen> ich war SO;> ]  
021 FE: [((öffnet Mund, lehnt sich auf Stuhl vor, neigt sich zu Naila))]  
022 VE: ANdere;  
023 NA: ich war <<p> su> (1.5) HAUS;  
024 LP: mhm aber man sagt <<linker Arm nach rechts> am SAMstag->  
025 <<Körper nach vorne neigend; linker Arm nach rechts> WAR->  
026 [((rechter Arm nach links))]  
027 NA: [ICH ] su haus;  
028 LP: <<nickend> SUpEr ja;>  
029 NA: am sonn\ am sam\ äh ((hält Hand vor Gesicht))  
030 LP: ((zeigt auf Satzanfang am Boden)) <<weiter zeigend; lächelnd>  
am SONNtag->  
031 NA: am SONNtag ich [war\  
032 LP: [ACH ]tung- ((Umstellgeste))  
033 NA: (1)  
034 [WAR] ich su hause;  
035 LP: [AM-]  
036 ((hebt Daumen)) SUpEr ja;  
037 NA: UND (1) gespIElt;  
038 LP: <<Körper nach vorne neigend> UND, ((zeigt auf sich selbst))>  
039 <<auf sich selbst zeigend> (1) [ICH->]  
040 NA: [ICH- ]  
041 LP: ((nickt))  
042 NA: BIN gespielt;  
043 LP: <<mit ZF verneinend> HMhm> bei gespielt heisst es nicht  
ich BIN sondern,  
044 ICH,  
045 NA: ich HAbE gespielt;  
046 LP: <<nickend> JAwohl;>  
047 FE: warum hab ich [gespIELT, ]  
048 LP: [<<zu FE> ((hält ZF an Mund))>]  
049 NA: und am SONNtag (1.1) ich WAR-  
050 LP: HMhm ((Umstellgeste)) [((Arme bleiben überkreuzt))]  
051 NA: [(1.2) war ICH- ]  
052 LP: PRIma-  
053 NA: z:u hause und geSCHLAFen;  
054 LP: zu HAUse-  
055 NA: geschLAft;  
056 LP: und- ((zeigt ausholend auf sich selbst))  
057 NA: geschLAFen;  
058 LP: <<auf sich selbst zeigend> ich->  
059 NA: ge\ ich geschLAFen;  
060 LP: ((schüttelt Kopf)) wenn\_s vorBEI ist?  
061 NA: ich-  
062 LP: ((formt mit Mund ha))  
063 NA: ha:[be] isch ge isch geschLAFen;  
064 LP: [ha]be geschLAFen;  
065 <<lächelnd> SUpEr Naila ja->  
066 NA: ((lächelt, dreht sich zu Pablo und hebt leicht ihren Daumen))

## 2.5. Fremdkorrektur-Prompt

**VA1 C6d go schlafen** 0:06:35:3 - 0:06:56:9

033 VL: und dann bin ich go SCHLAFen.  
034 LP: und dann bin ich SCHLA<<Augen nach rechts>fen, ((Geste und Kopfnicken  
nach rechts))>  
035 VL: (-) geGANgen.  
036 LP: <<Hand zum Ohr> LAUter,>  
037 <<lächelnd> ((zeigt auf Vlora)) RIChtig->  
038 VL: geGANgen,  
039 LP: <<lächelnd, Handbewegungen nach vorne> geGANgen  
und DANN (.) bin ich SCHLAFen (.) geGANgen.>  
041 VL: und da und DANN bin ich geschlafen [gegangen. ]  
042 LP: [((hebt Kopf))] ↑Ä,  
043 <<lächelnd> nochMAL,>

044 VL: und dann [bin ich (-)] schlafen [(--)] geGANGen.  
 045 LP: [((nickt)) ] [<<lächelnd> ((nickt))]  
 046 LP: ((hebt Daumen)) perFEKT;>  
 047 VL: und am SONNtag-  
 048 sind wir in DEUTSCHland gewesen-

**AM2 C7 ins Ziel** 0:18:10.4 - 0:19:00.8

01 LP: TEkin?  
 02 TE: äh jedes ZWEI[te,]  
 03 LP: [h ]hh <<Karten am Boden ordnend>(.) je:des ZWEIte;;  
 04 was bedeutet jedes ZWEIte;>  
 05 TE: (xx)zum BEIspiel es sind so AUtos rennautos-  
 06 LP: aHA,  
 07 TE: und denn (.) jedes ZWEIte auto (.) fährt am ziel.  
**08 LP: (.) FÄHRT,**  
 09 TE: FÄHRT am ziel.  
 10 LP: nicht AM ziel sondern,  
 11 (.) es FÄHRT, ((führt beide Hände zusammen))  
 12 HI: <<flüsternd> in->  
 13 LP: ((wendet sich Hila zu)) ja,  
 14 TE: IM [ziel; ]  
 15 HI: [IN ziel?]  
 16 LP: <<Zeigefinger ans kinn haltend> INS-> (.)  
 17 HI: INS- ((nickt))  
 18 LP: ((nickt))  
 19 ziel (.) <<auf Tekin zeigend> INS ziel.>  
 20 jedes\ und was passiert mit allen ANDern autos?

**KM2 C25 wo isch Kübel** 0:43:04.4 - 0:43:18.3

001 JV: <<zusammengeknüllte Serviette in Hand haltend> IN de kübel-  
 002 wo ISCH kübel?>  
 003 LP: der IST, (--)  
 004 HÖR mal zu- ((legt Jasvinder Hand auf Arm bis nach Z11))  
**005 WO (-) [IST-]**  
 006 HI: [ist ] [DER-]  
 007 LE: [DER-]  
 008 JV: DER-  
 009 LP: <<nickend> DER->  
 010 LE: KÜ[bel;]  
 011 JV: [KÜbel;]  
 012 LP: [KÜbel;]  
 013 er ist HINter frau schlatter;  
 014 WART noch bis wir da raus gehen;  
 015 hä?

**SH1 C13a b es** 0:16:09.9 - 0:16:52.0

001 SE: meine kuscheltier ist GROSS (1.7) und klein-  
 002 (2) und er HÄT-  
**003 LP: ES-**  
 004 SE: es hat scht rote SCHUhe-  
 005 LP: mHM-  
 006 SE: er HÄT-  
 007 LP: es-  
 008 SE: <<Mimik> ES> hat ein graues (1.5) KAppe-  
 009 mit SO [<<zeigend> so dere-> ]  
 010 LP: [mhm (.) <<ZF hebend> ES>] hat EI[:ne-]  
 011 SH: [eine]n EIne-  
 012 LP: GR[AUe- ]  
 013 SH: [grau] (1.2) KAPpe-  
 014 LP: mHM-

**SH1 15b es** 0:17:03.5 - 0:17:15.7

001 SE: er HÄT-  
**002 LP: es-**  
 003 SE: <<lachend> ES> hat grüne augen-  
 004 LP: mHM-

**SH1 C43 ein Baumkirsche** 0:36:35.0 - 0:36:54.9

001 LP: selda (.) du darfst Raten-  
002 SE: ist es ein <<auf Bild zeignd> (-) BAUMkirsche?>  
003 LP: [ist es (.) ] <<Finger hebend> EI[:: ] ne->  
004 AL: [<<pp> Kirsche;>]  
005 SE: [KI-]  
006 AS: eine KIRsche?  
007 AS: (2) NEIN-

**SH2 C3b spiele ich Kuscheltier** 0:03:56.2 - 0:04:40.7

001 SE: am MORgen spiele ich mit mein kleine schwester-  
002 LP: mHM;  
003 SE: KUSchel\ mit mein schwester KUScheltier-  
004 LP: genau jetzt ist ja das schon vorBEI (-) hä,  
005 das war GESTern;  
006 dann musst du sagen am MORgen h:a:[be-]  
007 SE: [habe] ICH-  
008 LP: mHM;  
009 SE: mit meinen kleine SCHWESTer-  
010 LP: ((nickt))  
011 SE: äh KUSchel(.)tiere (-) <<p> kuscheltiere> gespielt-  
012 LP: MIT dem-  
013 SE: MIT dem kuscheltier gespie:lt-  
014 LP: SEHR gut.

**SH2 C23 sie gehen im Wald** 0:19:55.8 - 0:20:24.4

001 LP: was MACHT die klasse von frau pelli?  
002 SE: PHELLi;  
003 LP: PHELLi,  
004 was MACHen sie?  
005 AL: <<p> (xxx)>  
006 LP: <<zu AL> psch::>  
007 <<zu AS> ja,>  
008 AS: sie essen ZNÜni-  
009 LP: (.) ja das kommt AUCh vor;  
010 aber was MACHen sie am ganzen tag?  
011 SE: ESS:-  
012 AL: im WALD-  
013 LP: <<Geste mit Hand zu AL> sie GEHen,>  
014 AL: im WALD;  
015 LP: sie GEHen,  
016 AL: IN <<Hand an Kopf schlagend> DEN wald;>  
017 LP: sie GEHen in den wald.  
018 geNAU.

**SH2 C25 hätte mitnehmen sollen** 0:21:41.0 - 0:22:12.2

001 LP: äm alan hast du verSTANDen was ist mit david?  
002 AL: ER (..) will ER (--) er will lieber ein (..) Rucksack nehmen,  
003 LP: er HÄTte-  
004 AL: LIEber ein rucksack nehmen sollen-  
005 LP: SEHR gut-  
006 er hätte LIEber oder BESSer-  
007 AL: einen Rucksack nehmen sollen;  
008 LP: geNAU warum was IST an der tasche nicht gut?

**JN1 C1 und ein bisschen Fernseh geschaut** 0:03:27.6 - 0:03:54.2

001 LP: was hast DU gemacht <<Lek an Schulter berührend> (.) lek,>  
002 am SAMstag und am SONNtag;  
003 LE: am SAMstag (.) war ich su HAUse-  
004 und (1) ein BISSchen fernseh geschaut-  
005 LP: <<Handgeste> und (.) H:[::Abe->]  
006 LE: [HAbe ] ich-  
007 LP: habe ein BISS[chen-]  
008 LE: [biss ]chen fernseh geschaut-  
009 LP: mHM-  
010 LE: und am SONNtag-



**JN1 C15 am Sonntag ich war** 0:18:28.0 - 0:18:56.4

001 LP: und was thomas hast du am SONNtag gemacht?  
002 TH: zu HAUse;  
003 LP: <<auf Vorlage zeigend> kannst du mit am SONNtag->  
004 TH: am sonntag ich war zu HAUse.  
005 LP: mhm <<auf Vorlage zeigend> jetzt muss man es ANders rum> sagen;  
006 **am SONNtag ((VOR- und Rück-Bewegung mit Körper)) w::[ar-]**  
007 TH: [WAR-]  
008 LP: ((Vorwärtsbewegung mit Finger))  
009 TH: ich-  
010 LP: ((Vorwärtsbewegung mit Finger))  
011 TH: zu HAUse;  
012 LP: ((nickt))

**JN1 C19 gespielt mit Schwester** 0:20:26.4 - 0:20:53.1

001 LP: mhm und was [hast] du zu hause geMAcht?  
002 NA: [und ]  
003 und gespielt mit mein schwester und einem BABy zu hause;  
004 **LP: mhm und <<Handgeste nach rechts> wenn es vorBEI ist->**  
005 **dann sagt man ICH-**  
006 NA: ICH-  
007 LP: H::Abe-  
008 NA: HAbe-  
009 LP: mit <<Geste mit ZF> meiner SCHWEster->  
010 [((mit Hand Bogen nach rechts))]  
011 NA: [mit meiner SCHWEster ] und einem baby zu hause gespielt.  
012 LP: <<nickend> geNAU> gespielt.  
013 ((lächelt)) GUT;  
014 hattest du ein SCHÖnes wochenende naila?  
015 NA: JA;

**JN1 C20b habe gespielt mit Ball** 0:21:51.7 - 0:22:21.0

001 SA: am sonntag (2.1) auch espielen mit BALL  
[meine\]  
002 LP: [<<FI aufhaltend> ACHtung] musst du aufpassen;>  
003 **<<auf Vorlage zeigend> am SONNtag->**  
004 SA: am SONNtag->  
005 **LP: <<Handgeste> H::A:be <<Handbewegung seitwärts> ich;>**  
006 SA: HAbe ich-  
007 LP: ((nickt))  
008 SA: gespielt mit (1.1) BALL-  
009 LP: <<Finger aufhaltend> mit dem BALL-> ((Handgeste vorwärts))  
010 SA: mit dem BALL (-) gespielt.  
011 LP: geNAU.

**JN1 C33 das Wetter ist alles** 0:38:20.3 - 0:38:46.5

001 LP: und kannst du uns etwas erzählen von dem WETter dor:t-  
002 TH: wetter ist (-) AL[les-]  
003 **LP: [DAS ] (.) wetter ist-**  
004 TH: ein (.) bisschen KA:LT und hei:ss-  
005 LP: ((nickt)) mHM-  
006 TH: auch SCHNEE kommt;  
007 LP: ou ja manchmal kommt auch SCHNEE;

**JN2 C1 und geschlafen** 0:02:02.7 - 0:02:27.2

001 EL: am SAMstag (1.3) äh war ich nu:r zu hause;  
002 (1) und geSCHLafen.  
003 **LP: und <<Kopfbewegung> ICH->**  
004 EL: und ich habe [geSCHLafen.]  
005 LP: [((nickt)) ]  
006 mHM;

**JN2 C25 weil es ist nicht schmutzig** 0:21:15.2 - 0:21:53.4

001 LP: <<auf Vorlage zeigend> ICH->  
002 PA: ich bin gerne in der SCHWEIZ-  
003 LP: [((klatscht))]  
004 PA: [weil-] (.) ähm es ist nicht SCHMUtzig (.) [wäre.]

005 LP: [weil ] es-  
006 PA: [ist- ]  
007 LP: [<<mit Körper betonend> NICHT>] schmu[tzig- ((Bogen mit Finger))]  
008 PA: [schmutzig- ]  
009 Wäre?  
010 LP: ((<<Finger vorne haltend> schüttelt Kopf))>  
011 PA: GIBT?  
012 LP: IST;  
013 PA: IST;>  
014 LP: ja kannst du nochmals den ganzen SATZ sagen?  
015 PA: [ich bin gerne in der SCHWEIZ-]  
016 LP: [((zeigt auf Vorlage)) ] ((klatscht))  
017 PA: weil (1.5)[(--) ]  
018 LP: [<<nach vorn lehnend> ES->]  
019 PA: ES-  
020 LP: <<mit Finger verneinden> NICHT->  
021 PA: es NICHT [(--) ] sch:mutzig ist.  
022 LP: [((nickt))]  
023 <<Daumen hebend> SUpEr.>

**JN2 C43 weil es vier Fusse hat** 0:41:10.0 - 0:41:25.0

001 LP: THOMas warum-  
Lek jubelt, weil er das Spiel gewonnen hat, und wendet sich vom Spiel ab.  
002 <<zu LE> MOment moment;>  
003 so weit sind wir noch NICHT;  
004 TH: <<auf Karte zeigend> weil es hat vier FUSse;>  
005 LP: **WEIL es- ((hält vier Finger auf))**  
006 V:[I:ER-]  
007 TH: [vier ] [FUS]se [hat; ]  
008 LP: [F:] [((Bogen vorwärts mit Hand))]  
009 jaWOHL leg\_s drunter.

**JN2 C45 weil der Esel hat zwei Öhren** 0:42:55.9 - 0:43:30.2

001 LP: ähm verkaMAL-  
002 warum passt der BÄR zum esel?  
003 VE: wei:l der <<auf Karte zeigend> esel hat zwei Öhren;  
004 und der bär hat auch> zwei Öhren.  
005 LP: <<nickend> SUpEr;>  
006 **weil BEIde-**  
007 VE: weil [beide haben (.) zwei] [Öhren; ]  
008 LP: [((hält zwei FI hoch)) zwei] [((mit FI Bogen vorwärts))]  
009 OHren ((mit FI Bogen vorwärts, [Hand bleibt vorne]))  
010 VE: [HAT;]  
011 LP: <<Hand vorne> ((schüttelt Kopf))>  
012 VE: HABen.  
013 LP: <<Hand zurücknehmend> ja.>

### 3. Transkription Kategorien zum Noticing (Stimulated Recall)

Im Folgenden werden die Fälle aufgeführt, die den verschiedenen Ausprägungsformen des Noticing (F1 bis F6) zugeordnet wurden. Bei der Bezeichnung der Fälle handelt es sich um Kürzel, in denen jeweils der Fehler ersichtlich ist. In den Falldarstellungen wird zunächst der relevante Ausschnitt aus der Unterrichtssequenz präsentiert (vom Fehler bis zum Moment, in dem das Video für den Stimulated Recall gestoppt wurde), gefolgt von der Transkription des introspektiven Interviews. Teilweise enthalten die transkribierten Interviews auch Sequenzen zur videostimulierten Erhebung des emotionalen Befindens in der gesichteten Reparatursequenz. Innerhalb einer Kategorie sind die Fälle nach Lehrperson und in chronologischer Reihenfolge angeordnet.

#### Kategorie F1 (Kein Anzeichen von Noticing)

##### VA1 In5 ein warmes Pulli

###### Unterrichtssequenz:

003 BE: das ist sehr (..) ein WArmes pulli;  
004 LP: ein sehr WArmer pulli und ein sehr <<mit Händen über ihren Pullover streichend> WEIcher> pulli.

###### Stimulated Recall: 0:06:05.5 - 0:06:42.5

001 IN: kannst du etwas DAzu erzählen?  
002 S : (4) <<Kopf schüttelnd, p> nein> (1) <<mit Schultern zuckend> ich weiss NICHTS;>  
003 IN: <<auf Bildschirm zeigend> hat hier> frau amsler (.) hier etwas korriGIERT?  
004 S : (3.2) <<mit den Schultern zuckend> weiss ich NICHT;>  
005 IN: erinnerst du dich NICHT okay-

##### VA1 In8 die Name

###### Unterrichtssequenz:

004 DA: aber ich\ ich weiss (1.9) die NAME schon wieder;  
005 LP: <<melodiös> der NA:me der na:me;>  
006 <<melodiös, auf Blatt schauend, lächelnd> wie HEISST

###### Stimulated Recall: 0:06:44.6 - 0:07:34.4

001 IN: erzähl mal etwas zu <<auf Bildschirm zeigend> DIEsem> moment;  
002 S : ich wusste was es ISCH;  
003 IN: mHM;  
004 S : und es war RIChtig-  
005 IN: mHM;  
006 S : aber ich hab die NAME vergessen.  
007 IN: oKAY (--) ja;  
008 weisst du ihn JETZT noch?  
009 S : <<Kopf schüttelnd, lachend> nein;>  
010 IN: ((lacht))  
011 ((auf Bildschirm zeigend)) hat eigentlich frau amsler hier etwas korriGIERT?  
012 S : (3) hm: (3) NEI,  
013 IN: mHM.

##### VA1 In9 in die Tasche

###### Unterrichtssequenz:

002 VL: <<auf Tasche zeigend> vielleicht IN die tasche?>  
003 LP: <<mit Fingern auf Tisch trommeln, Kopf zur Seite neigend> m:::> "?  
004 vielleicht in DER tasche;

###### Stimulated Recall: 0:13:12.9 - 0:14:00.2

001 IN: erzähl einmal etwas zu DIEsem moment;  
002 S : ich habe\ <<mit Kopf zu Bildschirm zeigend> hier> ist eine TAsche gewesen;  
003 IN: mHM;  
004 S : etwas geSAGT;



## **AM2 In11a jedes drittes Kind**

### **Unterrichtssequenz:**

004 S : <<Nase rümpfend> nein das GEHT doch nicht.>  
005 jedes <<Handgeste betonend> DRITtes> kind.  
006 LP: ((nickt, bestätigende Handgeste zu Monica)) jedes DRITte <<sich  
Karten auf Boden zuwendend> kind;>

### **Stimulated Recall: 1:30:41.9 - 1:32:56.7**

001 IN: kannst du dazu etwas erklären\ erzÄhlen?  
002 S : ich dachte zuerst so jedes ERStes-  
003 und dann hab ich gedacht so nein das gibt ja keinen SINN;  
004 weil da muss man sagen das ERSte kind;  
005 IN: mhm mhm geNAU;  
006 S : weil es gibt kein jedes ERStes;  
007 IN: mHM;  
008 ausser man hat so eine kleine GRUPpe-  
009 und da ist eine\ und dann sind sie in einer REIhe und so-  
010 IN: ja-  
011 S : und dann hab ich gedacht ZWEItes geht auch nicht-  
012 weil wir das schon geNANNT haben-  
013 und dann hab ich einfach das DRITT beste (--) genommen;  
014 un:d (-) dann hab ich keine iDEE gehabt was es bekommt da  
hab ich einfach einen pulloVer gesagt;  
015 IN: oKE;  
016 S : weil ich an pulloVer ein bisschen gedacht habe;  
017 IN: aha du erzÄHLST jetzt schon weiter-  
018 ähm ich möchte noch einmal schnell bei diesem BEIspiel vom ersten  
kind bleiben;  
019 hat eigentlich frau möller hier etwas korriGIERT?  
020 S : (3) <<Hand an Kind, Blick nach rechts oben> hm-> (5)  
021 IN: komm wir Hören noch einmal;  
022 S : (2) nein glaub ich NICHT;  
023 IN: glaubst du NICHT okay;

Sequenz wird nochmals gehört.

024 S : also sie hat gesagt wenn es JEdes wär dann wäret\_s alle;  
025 IN: ja;  
026 S : aber das war doch nicht korriGIeren oder?  
027 IN: okay ja ich habe dich NUR gefragt;

## **RB1 In9(fast besser) als mich**

### **Unterrichtssequenz:**

001 FA: sie kann <<Handgeste> FASCHT> besser als mich aber (..) [fascht-]  
002 LP: [sie kann]  
FAST BESSer als ich spielen?  
003 FA: ja.  
004 LP: mHM;

### **Stimulated Recall: 0:16:13.1 - 0:18:38.9**

001 IN: kannst du DAzu etwas erzählen?  
002 S : wenn mariana DORT war sie hät ähm ein lied gmacht das  
ich kann das nöd-  
003 IN: mHM;  
004 S : aber (1) sie kann SCHON (-) noch ein bisschen lied äh  
vo mach ich uf klavier äh-  
005 solche SACHen-  
006 IN: mHM;  
007 S : aber sie kann nöd ähm sie kann nöd äh äh happy BIRTHhday  
sie kann nöd äh (2.4) sie kann nöd äh-  
008 IN: sie kann nicht ALle die du kannst,  
009 S : ja;  
010 IN: oKAY;  
011 S : sie kann NUR zwei lied;  
012 IN: GUet-  
013 S : und die zweite lied kann ich AU;  
014 IN: SIcher?  
015 hast du das in FRANKreich gelernt oder in der schweiz?

016 S : in der schweiz am SIEBni nei am achti;  
 017 IN: ja schön;  
 018 IN: dann <<auf Bildschirm zeigend> hast du> das erZÄHLT von\  
 019 und dann hat frau böhnisch (--) AUCH etwas gesagt;  
 020 (1) waRUM eigentlich?  
 021 S : <<auf Bildschirm blickend> (3.8) mh (1.5)> weil ich hab  
 das nicht RICHTig gseit;  
 022 IN: WAS hast du nicht richtig gesagt?  
 023 EN: <<Kopf Richtung Tisch senkend> (3) DAS> da (.) mit mariana;  
 024 IN: erinnerst du dich noch was (..) was genau FALSCH war?  
 025 S : (1.1) ich hab SCHWIIzerdütsch gsproche,  
 026 IN: komm wir Hören es noch einmal;

Sequenz wird nochmals gehört.

027 S : (2.4) ich WEISS was ist der fehler;  
 028 IN: WAS?  
 029 S : ich ha FASCHT gseit und ich muss FAST sagen;  
 030 IN: mhm geNAU;  
 031 ja und da\ warum: musst du FAST sagen?  
 032 S : (2.3) es ist auf HOCHdütsch oder so,  
 033 IN: geNAU;

#### **RB2 C2 es bleibt de Ballon da rein**

##### **Unterrichtssequenz:**

004 FA: und es BLIBT noch der ballon da rein;  
 005 LP: <<Kinn hebend> (.) ach> der bleibt AUCH noch drin;

**Stimulated Recall:** 0:01:03.2 - 0:01:57.3 (Video beschädigt)

001 IN: erINNERst du dich noch an diesen moment?  
 002 S : ja-  
 003 IN: kannst du etwas dazu erZÄhlen?  
 004 S : ich weiss NICHT;  
 005 IN: du hast gesprochen und dann hat frau BÖHnisch gesprochen-  
 006 erinnerst du dich noch ob sie etwas korriGIERT hat?  
 007 S : nein;

#### **RB2 C1 es ist immer noch Haare**

##### **Unterrichtssequenz:**

002 AM: es ist immer noch HAAre.  
 003 LP: <<nickend> es sind immer noch HAAre genau;>

**Stimulated Recall:** 0:00:45.0 - 0:00:50.5 (Video beschädigt)

001 IN: kannst du DAZu etwas erzählen?  
 002 S : ich glaube fahredin hat gesagt was ist in das KISTe;  
 003 IN: und dann habt ihr über deine HAAre gesprochen-  
 004 S : mhm fahredin hat gesagt dass ich eine GLATze habe;  
 005 IN: und was hast DU gesagt?  
 006 S : es hat immer noch HAAren-  
 007 IN: ja genau und was hat dann frau BÖHnisch gesagt?  
 008 S : sie hat gesagt es ist KEIne glatze;  
 009 IN: mhm erinnerst du dich noch ob sie etwas korriGIERT hat?  
 010 S : hm (1) <<auf Bildschirm zeigend> hier?>  
 011 IN: ja;  
 012 S : nein;  
 013 IN: wir schauen einmal WEIter-

#### **RB2 C17 in ihre tisch da**

##### **Unterrichtssequenz:**

004 FA: <<zeigend> aber in äh ihre TISCH da?>  
 005 LP: AUF meinem tisch?  
 006 FA: ja-  
 007 LP: KÖNNte etwas sein ja.

**Stimulated Recall:** 0:09:51.3 - 0:10:13.8 (Video beschädigt)

001 S : (1.2) IN die Tisch da;  
 002 IN: mhm hast du geSAGT und was hat dann frau böhnisch gesagt?  
 003 S : in MEIne Tisch;  
 004 IN: mHM;  
 005 hat sie etwas korriGIERT?

006 S : (--) nein;  
007 IN: mHM;

#### **JN1 In41 Sturme**

##### **Unterrichtssequenz:**

003 VE: =und da gibt\_s (.) viele STURme;  
004 LP: ah es gibt v\_i\_e\_l\_e STÜRme;  
005 VE: ja und <<mit Hand Kippbewegung> BÄUme so (.) uo:>

##### **Stimulated Recall: 0:43:37.0 - 0:45:34.3**

001 IN: kannst du dazu etwas SÄgen?  
002 S : (2) hm (1) wenn\ in: (--) JETZT in indien sind sommerferien;  
003 und dann ich gehe zu meine (.) GROSSmutter und meine grossvater haus;  
004 im sommerferien und (--) viele mal (.) <<mit Emotion betonend> so:  
STURme;>  
005 IN: mHM;  
006 S : wenn ich DA bin;  
007 IN: mHM;  
008 S : und ich ähm an einer (-) TAG isch mein onkel da und ich und mein onkel  
gehen zu (.) einer- (2)  
009 <<Blick zu Interviewerin> MARrige,>  
010 IN: HOCHzeit?  
011 S : ja und <<mit Emotion betonend> dann gibt es ein STURM;>  
012 IN: O:u-  
013 S : und ich (2) ich hab ANGST;  
014 IN: ja das ist gefÄHRlich (---) hm,  
015 was HABT ihr gemacht?  
016 S : dann war ich zu HAUse und mein onkel und mein ähm mein onkel war da-  
017 er hat gegangen und ich war zu HAUse;  
018 IN: mhm oKAY;  
019 erinnerst du dich <<auf Bildschirm zeigend> hat hier frau näf> etwas  
korriGIERT?  
020 S : was ist korriGIERT?  
021 IN: korriGIERT ist ä ähm- (2)  
022 <<auf Bildschirm zeigend> hast DU etwas falsch gesagt und frau näf  
hat es> RICHTig gesagt?  
023 (1) DAS ist korrigieren;  
024 S : (3.1) wenn ICH erzähle?  
025 IN: mHM;  
026 S : (---) <<Kopf schüttelnd> nicht;>  
027 IN: (1.5) mhm oKAY-

#### **JN2 In7 am Kino gegangen**

##### **Unterrichtssequenz:**

003 FE: am (..) KIno gegangen.  
004 LP: ((nickt, lächelt)) <<nickend> INS kino gegangen;>

##### **Stimulated Recall: 0:03:55.7 - 0:04:25.2**

001 IN: (2.5) kannst du DAzu etwas sagen?  
002 S : <<lachend> HAb\_e\_ich\_schon\_wieder;>  
003 IN: <<lachend> mHM> (1.5) mhm;  
004 (2) hat eigentlich frau näf hier etwas korriGIERT?  
005 S : nei; ((schüttelt Kopf))  
006 IN: nicht;  
007 oKAY;

#### **JN2 In9b am 10 Uhr**

##### **Unterrichtssequenz:**

005 VE: im tram nach HAUse gegangen;  
006 und (-) am sehn uhr geSCHLAFen;  
003 LP: <<Augenbrauen hochziehend> um ZEHN uhr?>  
004 so SPÄT?  
005 VE: <<lächelnd> ((nickt))>  
006 LP: °h bist du MÜde heute?

##### **Stimulated Recall: 0:44:21.6 - 0:45:01.8**

001 IN: kannst du DAzu etwas sagen?  
002 S : ich habe gesagt dass ich am ZEHN uhr geschlafen-  
003 [und (-)] frau näf hat gefragt bist du MÜde?

004 IN: [mHM-]  
 005 ja;  
 006 S : ich habe NEIN gesagt-  
 007 IN: mhm geNAU.  
 008 <<auf Bildschirm zeigend> hat> frau näf hier eigentlich etwas (-)  
 korriGIERTt?  
 009 S : (7.2) ((schüttelt Kopf)) HMhm;  
 010 IN: mHM;

#### **JN2 In42b Öhren**

##### **Unterrichtssequenz:**

007 VE: [das schwein] hat AUCH öhren.  
 008 LP: <<Karten am Boden ordnend> ja zwei OHren.

**Stimulated Recall:** 0:50:50.5 - 0:51:47.5

001 IN: kannst du DAzu (.) noch etwas sagen?  
 002 S : (5.3) ((schüttelt Kopf)) nein;  
 003 IN: hat hier frau näf etwas korriGIERT?  
 004 S : (9.5) ((schüttelt Kopf)) HMhm;

### **Kategorie F2 (Verändertes Sprachhandeln als Indiz für unbewusste Registrierung)**

#### **VA21 In11 es hat mich sehr viel Spass**

##### **Unterrichtssequenz:**

001 BE: es hat mich [SEHR viel\]  
 002 LP: [MIR; ] ((klopft sich auf die Brust))  
 003 es hat MIR;  
 004 BE: es hat mir (.) sehr viel SPASS gemacht.

**Stimulated Recall:** 0:53:56.5 - 0:54:53.0

001 S : (5) ich habe gesagt es hat mich sehr (.) viel SPASS gemacht;  
 002 weil wir die KUGeln gehängt haben;  
 003 und mit meine OMa noch [(-)] gemacht;  
 004 IN: [ja;]  
 005 was hat frau amsler geSAGT?  
 006 S : gut;  
 007 IN: mHM; ((nickt))  
 008 hat sie etwas korriGIERT noch?  
 009 S : (3.1) sie hat <<nickend> immer DAS gemacht;>  
 010 IN: ja sie hat geNICKT.

#### **AM2 In8 jedes 2. Woche**

##### **Unterrichtssequenz:**

005 also jedes zweite WOche kann man sagen-  
 006 LP: <<leicht nickend> jede zweite WOche->

**Stimulated Recall:** 0:35:48.2 - 0:36:39.2

001 IN: kannst du DAzu etwas erzählen?  
 002 S : jede zweite (.) WOche bedeutet wenn ich jetzt jede zweite ko/ woche  
 in meinen kurs gehe; ?  
 003 also zwei wochen SPäter (..) gehe ich ins kurs und dann wieder zwei  
 wochen später;  
 004 IN: ja-  
 005 S : aso zwei tage SPäter geht auch;  
 006 jede zwei\ jedes zweite KIND geht auch.  
 007 IN: geNAU;  
 008 S : also jedes zweite KIND kriegt einen kecks;  
 009 IN: ja geNAU;  
 010 hat eigentlich <<auf Bildschirm zeigend> frau möller hier> etwas  
 korriGIERT?  
 011 S : (---) <<Kopf schüttelnd> nein;>  
 012 IN: mHM;



## Kategorie F3 (Noticing der korrektiven Absicht)

### VA12 In 15 auf dem Box

#### Unterrichtssequenz:

011 DA: ein:e\ auf dem BOX-  
012 LP: auf (.) <<Kopf zur Seite neigend> DER->  
013 DA: auf der BOX;  
014 LP: ja sehr GUT;

#### Stimulated Recall: 0:20:44.1 - 0:21:28.5

001 IN: kannst du mal etwas zu DIEsem (-) moment sagen?  
002 S : (5.2) <<lachend> nei;>  
003 IN: hat frau amsler hier etwas korriGIERT?  
004 S : ja;  
004 IN: weisst du noch WAS?  
005 S : ähm (1.5) der (-) der (3.1) der ähm (-) KINDSgibändel,  
006 IN: mHM okay;

### VA21 In29 neben meine Schrank

#### Unterrichtssequenz:

001 VL: neben mein (2) neben mein SCHRANK ist eine lampe-  
002 LP: mhm <<auf sich zeigend> neben MEINem schrank->

#### Stimulated Recall: 0:35:52.1 - 0:36:35.9

001 IN: (3) erzähl mal etwas DAZu-  
002 S : ä:h (2.2) ich weiss NICHT <<lachend> was ich sagen soll.>  
003 IN: mHM;  
004 hat frau amsler etwas korriGIERT hier?  
005 S : ja;  
006 IN: weisst du noch WAS?  
007 S : (..) ja;  
008 IN: kannst du mir das SAgen?  
009 S : ich habe ein falsches WORT gesagt;  
010 IN: mHM;  
011 WEISST du noch welches?  
012 S : ä:h (--) ((lacht, legt Kopf nach hinten)) NEI.  
013 IN: mHM.

### AM2 In9 jede Kind

#### Unterrichtssequenz:

001 AN: oder es sind (..) es sind (.) zehn KINder;  
002 und je(.)de KIND bekommt- (2.5)  
003 LP: m: [JE:des] kind-  
004 AN: [nei;; ]  
005 LP: ja es ist gut <<auf Klasse zeigend> wir sind zehn KINder.>

#### Stimulated Recall: 0:03:09.7 - 0:04:47.9

001 IN: kannst du mir etwas DAZu erzählen?  
002 S : ja ich habe es irgendwie FALSCH verstanden;  
003 IN: mHM;  
004 S : weil ich ähm (--) ich habe gedacht es ist ä:hm (2.3) das ist so äh  
ich hab es gesagt aber ich habe nicht ich musste ich musste noch ein  
bisschen MEHR als das vielleicht-  
005 IN: ja oKAY;  
006 ((zeigt auf Bildschirm)) hat frau möller eigentlich etwas korriGIERT  
hier?  
007 S : j:a-  
008 IN: WEISST du noch was?  
009 S : nein ich hab es verGESsen.  
010 IN: willst du es noch einmal HÖRen?  
011 S : ja;

Sequenz wird nochmals geschaut.

012 S : (2.5) a:h wir wa\ sind zehn KINder und jedes kin\ (1)  
013 nei es sind ich MUSste sagen es sind fünf kinder-  
014 IN: mHM:  
015 S : es sind FÜNF kinder und jedes bekommt zwei [(1)] schöcklein,  
016 IN: [ja;]  
017 oKAY;

### **AM2 In14 ein grosses Box**

#### **Unterrichtssequenz:**

002 SA: höchstens bedeutet (...)  
003 wenn wenn ein ganz grosses box auf dem TISCH steht-  
004 LP: EI:ne grosse box-  
005 SA: eine grosse BOX-  
006 LP: mHM-  
007 SA: auf dem TISCH steht-

#### **Stimulated Recall: 1:11:48.8 - 1:12:50.0**

001 IN: kannst du mir dazu etwas erzÄhlen?  
002 S : manchmal kommen einfach so WÖrter von meinem mund raus;  
003 IN: was MEINST du damit?  
004 S : also EIgentlich wollte ich ähm so sagen-  
005 nachher später äh SCHÄme ich so mich wenn ich so ähm etwas falsch  
sage und dann alle darüber lachen;  
006 IN: mHM;  
007 hast <<auf Bildschirm zeigend> du etwas> FALSCH gesagt?  
008 S : ((nickt)) aber darum hat frau möller gesagt ähm (1.3) PAAre oder so;  
009 IN: ja oKAY;  
010 weisst du was du <<auf Bildschirm zeigend> hier> FALSCH gesagt hast?  
011 S : (1.8) ((schüttelt Kopf))

### **AM2 In14 darum müssen**

#### **Unterrichtssequenz:**

006 SA: auf dem TISCH steht und und DANN wollen alle [neun-]  
007 LP: [NICHT] wollen-  
008 SA: MÖCHten [alle-]  
009 LP: [oder ] WOLLen-  
010 SA: wollen alle kinder neun bonbons aber ähm das REICHT nicht-  
011 darum müssen HÖCHStens (.) die kinder einen nehmen;  
011 LP: (...) also die kinder DÜRFen HÖCHStens ein bonbon nehmen weil  
es nicht geNU:G hat (..)-

#### **Stimulated Recall: 1:17:33.1 - 1:18:22.9**

001 IN: kannst du mir DAzu etwas sagen?  
002 S : (4) mh (1) also wenn wenn HÖCHsten ist; (--)  
003 und und ein (.) aso ein PÄCKchen bonbon ist;  
004 dann nehmen (-) höchstens (--) alle kinder wenns nicht reicht EIN  
[bonbon-]  
005 IN: [mhm] mhm oKAY;  
006 hat <<auf Bildschirm zeigend> frau möller> hier eigentlich etwas  
korriGIERT?  
007 S : mhm ZWEI sachen.  
008 IN: WAS [hat] sie korrigiert?  
009 S : [ähm]  
010 sie hat geSAGT-  
011 <<lächelnd> ich hab verGESsen; (3)>  
012 IN: <<lächelnd> hm;>

### **RB1 In29 wer hat das geschrieben**

#### **Unterrichtssequenz:**

001 FA: ich glaube ich WEISS wer hat das geschrieben.  
002 LP: wer das geSCHRIEben hat?

#### **Stimulated Recall: 0:26:07.5 - 0:27:26.3**

001 IN: kannst du dazu etwas SAgen?  
002 S : (6.5) KANN ich noch einmal hören?  
003 IN: mHM;

Sequenz wird nochmals geschaut.

004 S : (2.8) geSCHRIEBen hat;  
005 IN: (1.1) mHM;  
006 S : ich habe de HAT äh vergesse;  
007 IN: mHM;  
008 also du denkst du hast einen FEHler gemacht;  
009 S : mh JA,  
010 IN: mHM;

011 S : (4.3) und ich GLAUbe (--) ich han nöd gwusst glaubs äh geschrieben  
 [(sagen;)]  
 012 IN: [okay;]  
 013 und dann hat dir frau böhnisch (2) [VORgesprochen;]  
 014 S : [geSCHRIEben; ]  
 015 IN: okay mHM;

## Kategorie F4 (Noticing der korrektiven Absicht und der Trouble Source)

### VA21 In13a dekoraziert

#### Unterrichtssequenz:

005 VL: wir haben <<sich in 4. Ring stellend> dort> (-) ähm (1.2) meine  
 TANnenbaum dekoraziert- (-)  
 006 LP: dekoRIERT-

**Stimulated Recall:** 0:29:56.2 - 0:30:26.1

001 IN: erzähl mal etwas DAzu,  
 002 S : ich habe FALSCH gemacht;  
 003 ich habe gesagt NICHT dekora\ (3)  
 004 ich hbae gesagt dekoraZIERT nicht (2.1) ähm- (2)  
 005 IN: das ist ein schwieriges WORT-  
 006 S : ja;  
 007 IN: weisst du noch wie es RICHTig ist?  
 008 S : nein;

### VA21 In13b dekorazieren

#### Unterrichtssequenz:

012 VL: ähm weil dekoraZIEren [und-]  
 013 LP: [deko]RIEren-

**Stimulated Recall:** 0:30:36.1 - 0:31:16.0

001 S : ich habe FALSCH gesagt ähm (--)  
 002 ich hab gesagt dekoraZIEren nicht dekora\  
 003 <<lachend> ich verGISS das immer;>  
 004 IN: ja;  
 005 (1.8) weisst du wie es RICHTig heisst-  
 006 [dieses SCHWIERige] wort?  
 007 S : [a::-]  
 008 nein ich verGISS das immer.  
 009 IN: ha ha  
 010 dekoRIEren.  
 011 S : dekoRIEren.  
 012 IN: mHM;

### VA22 In8 eine grossen Teddy

#### Unterrichtssequenz:

001 BE: und [eine] (.) grossen TEDdy-  
 002 LP: [ah-]  
 003 und ein GROSSer teddy;  
 004 BE: und ein grosser TEDdy;

**Stimulated Recall:** 0:59:52.4 - 1:00:38.9

001 S : ich habe und ein GROSSen teddy gesagt;  
 002 dann hat sie es korriGIERT.  
 003 IN: JA;  
 004 weisst du wie es RICHTig ist?  
 005 S : (6.2) ich (2) ich habe ein GROSSen teddy,  
 006 IN: mhm (-) oKAY-  
 007 WEISST du noch <<Frosch und Emoticons hinlegend> wie du dich hier  
 gefühlt hast?>  
 008 GUT mittel nicht so gut?  
 009 S : ((legt Frosch auf gut))  
 010 IN: GUet.

### KM1 In11 drucken

#### Unterrichtssequenz:

005 JV: ähm TRÜcken;  
 006 aso- (.)  
 007 LP: mHM;

008 JV: dass die türe AUfgeht.  
009 LP: DRÜcken;  
010 JV: DRÜcken;

**Stimulated Recall:** 0:00:33.8 - 0:01:01.9

001 IN: erinnerst du dich noch an DIEsen moment?  
002 S : äh ((wiegt Kopf hin und her, zeigt auf Bildschirm)) also ähm (1)  
das es echli FALSCH war;  
003 IN: was war FALSCH?  
004 S : DRUCKen;  
005 IN: mhm wie ist es RICHTig?  
006 S : TRUCKen;  
007 IN: mHM;  
008 S : ja (1) JA;

#### **SH2 In10 mittelgross Schwöster**

##### **Unterrichtssequenz:**

001 SE: am nachmittag habe ich mit meiner (-) MITtelgross schweschter gspielt;  
002 LP: ((nickt leicht))  
003 SE: ich [HAbe\]  
004 LP: [mit ] der MITtleren schwester?  
005 SE: <<nickend> mHM;

**Stimulated Recall:** 0:32:00.5 - 0:32:54.2

001 IN: kannst du DAzu etwas erzählen?  
002 S : (2.9) ja (1.2) <<p> e BIZeli;>  
003 da han ich nöd so guet bi de MITtel gseit-  
004 bi de MITtel schwöschter-  
005 IN: mHM;;  
006 wie HEISST es richtig?  
007 S : ich hab bei mein mittel (..) gross sch\ nei  
008 <<pp> ich HAbe mit meiner gro\>  
009 da han ich echli verGESse;  
010 IN: ja;

#### **RB1 In31 bi mir gekommen**

##### **Unterrichtssequenz:**

001 FA: bi mir (.) bi mir wo sind cho d ELtere-  
002 s hat mir sehr geFALlen;  
003 LP: WAS war?  
004 FA: äh äh alli LÜte bi mir cho-  
005 das\ das hat mir geFALlen;  
006 LP: jetzt machen wir den satz nochmal auf HOCHdeutsch-  
007 mir hat <<rall> geFALlen,>  
008 FA: mir hat [geFALlen-] (-)  
009 LP: [dass- ]  
010 FA: dass (.) SEHR viele leute bi mir cho sind.  
011 LP: <<nickend> zu MIR gekommen sind.>  
012 FA: zu MIR (.) gekommen sind.  
013 LP: sehr GU:T;

**Stimulated Recall:** 0:31:45.7 - 0:32:23.5

001 FA: zuerscht hab ich SCHWizerdütsch [äh ] gschproche;  
002 IN: [mHM;]  
003 FA: und nachher ich hab ähm (..) das hat mir geFALlen (..) da:s (.)  
äh alle lüte (--) bi mir (--) geKOMmen sind;  
004 IN: mHM-  
005 FA: und so noch ähm und sie hät gseit (-) äh NÖD bi mir äh nei- (-)  
006 IN: ja-  
007 FA: BEI mir.

## Kategorie F5 (Noticing the gap)

### VA12 In9 gehelfen

#### Unterrichtssequenz:

001 VL: dann hab ich ähm meine meine freundin [geHElfen-  
002 sein ZIMmer aufräumen- ]  
003 LP: [((ordnet Blätter auf Tisch)) ]  
004 LP: dann <<Blick zu VL hast du deiner freundin geHOLfen (.)->  
005 VL: dann hab ich meiner freundin geHOLfen (.) seine zimmer aufräumen-

#### Stimulated Recall: 0:17:33.1 - 0:18:27.1

001 IN: erzähl einmal etwas zu DIEsem moment,  
002 S : wenn ich vorher bei meine kolLEgin-  
003 dann hab ich (-) sie hat ZWEI kleine schwester-  
004 und eine ist die KLEINste-  
005 und sie (-) sie macht immer SEICH-  
006 IN: ((lacht))  
007 S : und sie hat ein CHAOS gemacht bei sein zimmer-  
008 und sie hat nicht alLEine geschafft alles aufräumen-  
009 da hab ich sie geHOLfen.  
010 IN: ((nickt))  
011 S : da hab ich ein bisschen SAUber gemacht;  
012 IN: oKAY (-) mhm.  
013 ist dir <<auf Bildschirm zeigend> SONST> noch etwas aufgefallen?  
014 S : ((schüttelt Kopf))  
015 IN: hat frau amsler eigentlich etwas korriGIERT hier?  
016 S : ja geHOLfen hat sie gesagt.  
017 IN: ja geNAU;

### VA22 In1 bei de erste Klasse

#### Unterrichtssequenz:

004 BE: [und] jetzt ist er bei de ERStE klasse und ich bin bei de ZWEItE.  
005 LP: ah IN der [(.)] in der zweiten;  
006 BE: [ja;]

#### Stimulated Recall: 0:57:29.7 - 0:58:19.0

001 IN: kannst du DAzu noch etwas sagen?  
002 S : (1.1) ähm (6.3) ich weiss es NICHT mehr.  
003 IN: mhm okAY-  
004 hat frau amsler hier etwas korriGIERT?  
005 S : jä;  
006 IN: jetzt hab ich\_s nicht verSTANden-  
007 was hast du geSAGT?  
008 S : <<deutlich> ja;>  
009 IN: ja weisst du was sie korriGIERT hat?  
010 S : ähm ich bin bei de ZWEItE klasse-  
011 IN: mHM- (1.4)  
012 [und ] was hat sie geSAGT?  
013 S : [aber\]  
014 sie hat gesagt (1) ich bin (1.5) IN der zweite klasse;  
015 IN: ja (.) geNAU;

### AM1 In18 einen Rakete

#### Unterrichtssequenz:

002 KA: und wir haben einen raKEten (..) gebastelt-  
003 LP: eiNE rakete-  
004 KA: eiNE rakete gebastelt-

#### Stimulated Recall: 0:52:28.5 - 0:53:24.1

001 IN: kannst du mir DAzu etwas sagen?  
002 S : ähm mit raKEte?  
003 IN: mHM;  
004 S : aso ich habe einen raKEte gesagt;  
005 aber es heisst oder es war eiNE rakete.  
006 IN: mHM  
007 S : nachher hab ich das geSAGT oder,  
008 IN: ja;  
009 S : dann hat mich frau möller verBESSert.

010 IN: <<auf Bildschirm zeigend> warum hast du> das wiederHOLT dann was sie  
gesagt hat?  
011 S : dass ich das noch LERne;  
012 IN: ja okAY;  
013 HILFT dir das?  
014 S : mHM;  
015 IN: ähm <<Frosch und Emoticons hinlegendn> kannst du mir noch einmal  
Sagen> wie du dich in <<auf Bildschirm zeigend> diesem moment> gefühlt  
hast,  
016 <<auf Emoticons zeigend> GUT mittel oder nicht so gut?>  
017 S : (3.1) hm:: (5) ÄHM- (-) ((legt auf gut))  
018 IN: GUT okay;

#### **AM1 In38 den Reh**

##### **Unterrichtssequenz:**

001 HI: <p> frau möller können sie mir bitte den REH geben?>

**Stimulated Recall:** 1:07:25.4 - 1:07:57.1

Schülerin spricht, während Video läuft.

001 S : DAS: (-) reh;

Sequenz wird weitergeschaut bis nach Uptake der Schülerin.

002 IN: mhm geNAU;  
003 wie FINDest du das? ((zeigt auf Bildschirm))  
004 weisst du noch wie du dich hier geFÜHLT hast?  
005 ((greift nach Frosch))  
006 S : GUT,  
007 IN: <<auf Emoticons zeigend> GUT mittel nicht so gut,>  
008 S : GUT,  
009 IN: GUT okay;

#### **AM2 In26 kreuze der letzte**

##### **Unterrichtssequenz:**

002 AN: KREUze der letz\ °hh KREUze der letzte-  
003 LP: DEN letzten-  
004 AN: den letz\

**Stimulated Recall:** 0:13:13.8 - 0:14:19.0

001 IN: (3) kannst du etwas dazu erzÄHlen?  
002 AN: ich habe es ähm ich ich WUSste es wie man das sagt-  
003 aber irgendWIE habe ich\_s (1) ähm (--)  
004 ich ich wollte es Sagen;  
005 aber dann ist es mir nicht\ nachher hab ich es irgendwie  
so geSAGT,  
006 ich weiss es nicht wie erKLären;  
007 IN: aHA: <<auf Bildschirm blickend> mhm mhm;>  
008 hast du dann etwas FALSCH gesagt?  
009 AN: ((Blick auf Bildschirm)) j:a-  
010 IN: WAS denn?  
011 AN: dass ähm (-) ich habe gesagt DE:R-  
012 od:er (..) et:was ÄHNliches.  
013 IN: mHM;  
014 AN: aber es hat ANders geheissen;  
015 IN: und was hat dann frau MÖLler gesagt?  
016 AN: sie hat mich geHOLfen;  
017 IN: ja:-  
018 weisst du noch was sie geSAGT hat?  
019 AN: (2.1) DEN-  
020 LP: ja: DEN letzten genau

#### **KM1 In1 die Ärztin**

##### **Unterrichtssequenz:**

003 LE: nein die ARZt(.)tin;  
004 LP: (.) die ÄRZtin?  
005 LE: ja;  
006 LP: ja;  
007 LE: und <<Ärmel hochkrepelnd> da ist (.) norMAL;>  
008 LP: dort ist norMAL;  
009 und was meinst du mit ANgespannt?

010           meinst du JETZT ist es angespannt oder als du die spritze gemacht hast?  
 011   LE:     <<mit Arm vorzeigend> also was war ich hab fest geDRUCKT-  
 012           also ich bin AUFGeregt-  
 013           nachher hab ich so FEST-  
 014           nachher (.) hat sie spritze gemacht nachher hats WEH getan.>  
 015   LP:     aha ACH;  
 016           und was wäre dann BESSer gewesen?  
 017   LE:     wenn ich LOCKer gehabt habe;  
 018   LP:     aHA::  
 019           wenn du locker geBLIEben wärest-

**Stimulated Recall:** 0:05:01.1 - 0:07:07.1

Schüler erkundigt sich nach Stopp zuerst, warum die Interviewerin im Unterricht die Pulte der Schüler leicht schräg gestellt habe.

001   IN:     erinnerst du <<auf Bildschirm zeigend> dich noch> was du hier  
           gedACHT hast?  
 002   S :     ja wegen die SPRITze;  
 003   IN:     mHM;  
 004   S :     dort hab ich ähm (1) die SPRITze gemacht;  
 005           da war es (--) ähm aso da war es NICHT alles rot;  
 006           nur <<am Arm zeigend> da da und da ROT;  
 007           und da in der MITte ein bisschen.>  
 008   IN:     mHM;  
 009   S :     und ähm nachher (.) der andere ist normAL-  
 010           <<Arm zeigend> aso man siehst fast nicht DA->  
 011   IN:     ja: ein kleiner einen kleinen PUNKT genau;  
 012   S :     aber der KRATZT nicht (..) deswegen;  
 013   IN:     ja;  
 014   S :     und nachher hab ich gesagt die (1.2) ARZT-  
 015   IN:     mHM;  
 016   S :     hat mir die SPRITze gemacht;  
 017           nachher hat frau maler gesagt die ärzTiN.  
 018   IN:     ja warum hat sie das NACHgefragt?  
 019   S :     also ARTZ?  
 020   IN:     ja warum sagt sie fragt sie dann die ärzTiN?  
 021   S :     weil es ähm HOCHdeutsch ist;  
 022   IN:     und ARZT ist?  
 023   S :     SCHWEIzterdeutsch;  
 024   IN:     okay mHM;  
 025           gut ist dir sonst noch etwas\ kommt dir SONST noch etwas in den sinn?  
 026   S :     nein;

#### **SH1 In14 ein Lampe**

##### **Unterrichtssequenz:**

001   SE:     es hät <<zeigend> da ein LAM:pe->  
 002   LP:     EI:ne-  
 003   SE:     LAM:pe-  
 004   LP:     SAGS nochmal-

**Stimulated Recall:** 0:32:23.4 - 0:33:10.3

001   S :     de EIne (--) und (--) ein war so SCHWIErig zum immer säge EIne:-  
 002   IN:     mHM;  
 003   S :     und EIne;  
 004           eine graue HUT-  
 005   IN:     wie heisst es eigentlich bei der LAMpe?  
 006   S :     EINE-  
 007   IN:     ja;  
 008   S :     eine LAMpe;  
 009   IN:     kannst du mir erKLären warum es eigentlich heisst eiNE lampe und  
           nicht heisst ein lampe?  
 010   S :     wege isch <<einen Finger aufhaltend> nur EIN> lampe,  
 011   IN:     ((nickt))  
 012   S :     viellICHT; (1.7)  
 013           oder: (.) ich han\_s echli verGESse;

#### **SH1 In7 wenn kostet**

##### **Unterrichtssequenz:**

002   AL:     äh TEUer ist so wenn man\ wenn ma\ wenn es viel kostet;

003 und BILLig wenn so: drei zwei franken kostet-  
 004 LP: wenn ES-  
 005 AL: <<etwas leiser> EINS oder zwei franken kostet->  
 006 LP: geNAU.

**Stimulated Recall:** 0:09:23.9 - 0:10:23.1

001 IN: kannst du DAzu etwas sagen?  
 002 S : ä:h sie hat mich drangenommen was heisst BILLig-  
 003 IN: mHM;  
 004 S : billig heisst wenn man so nur etwas so WEnig kostet;  
 005 IN: ja; (4.4)  
 006 IN: sonst <<auf Bildschirm zeigend> noch> etwas aufgeFALlen?  
 007 S : <<Kopf schüttelnd> HMhm;>  
 008 IN: <<auf Bildschirm zeigend> hat> sie hier eigentlich (..) auch noch etwas korriGIERT?  
 009 S : (--) ja- ((nickt))  
 010 IN: weisst du noch WAS?  
 011 S : ähm ES- (--)  
 012 irgend etwas mit ES;  
 013 ich erINnere mich gar nicht;  
 014 IN: mHM;

#### **RB1 In23 gegongen**

##### **Unterrichtssequenz:**

005 AM: und nachher haben sie <<auf FOTO zeigend> hier> ganz hart ge:  
 <<ikonische Geste> GONgen.>  
 006 LP: geGONGT;  
 007 AM: ja.

**Stimulated Recall:** 0:45:26.7 - 0:46:17.7

001 IN: kannst du dazu etwas erzÄHlen?  
 002 S : (1.8) ähm (--) HMhm;  
 003 IN: hier hat frau böhnisch (---) etwas geSAGT;  
 004 S : sie hat gesagt äh sie weiss nicht äh wer (-) dass geGONGT hat;  
 005 und nachher hat fahredin gesagt (.) er WEISS es-  
 006 IN: mHM;  
 007 S : hat er gesagt der eMilio;  
 008 IN: ja mhm oKAY;  
 009 sie hat dich korriGIERT da (.) hm:;  
 010 weisst du noch was du geSAGT hast?  
 011 S : geGONgen;  
 012 IN: ja: geNAU mhm;

#### **RB1 In8 bastelt**

##### **Unterrichtssequenz:**

001 FA: elion hat ein BURG basteln;  
 002 LP: eine burg geBASTelt.  
 003 FA: geBASTelt.  
 004 LP: GUT;

**Stimulated Recall:** 0:14:09.9 - 0:14:49.4

001 S : ja ich hab ich bin nöd so ähm säge elion hät ein (.) burg geMACHT-  
 002 weil sie (--) weil gemacht isch au (-) NÖD so ganz passt;  
 003 IN: mHM;  
 004 S : und äh sie hät gseit mer (1.3) ähm BASTeln;  
 005 IN: mHM;  
 006 S : geBASTelt;  
 007 IN: mHM;  
 008 S : und ich hab\_s geSAGT.

#### **RB1 In37 Husufgabe, bei sie**

##### **Unterrichtssequenz:**

001 FA: ä:hm (--) kann ich äh heute bi sie äh meine (..) HUSufgaben machen?  
 002 [weil ich ] habe [ANTolin und] mir\ antolin [und ich hab kein-]  
 003 LP: [((nickt))] [((nickt)) ] [ah °hhh ]  
 004 ähm ERSTmal-  
 005 HAUSaufgaben-

Pausenglocke ertönt.



006 FA: ja [ich\]  
 007 LP: [<<Fingergeste> nicht] husufgaben HAUSaufgaben;>  
 008 FA: HAUSaufgaben;  
 009 LP: geNAU;  
 010 bei IHnen-  
 011 FA: [bei\]  
 012 LP: [kann] ich heute bei IHnen-  
 013 FA: bei IHnen;  
 014 LP: mHM;  
 015 FA: mein HAUSaufgaben machen?

**Stimulated Recall:** 0:34:01.6 - 0:35:42.8

001 IN: kannst du mir dazu etwas Sagen?  
 002 S : (3.4) ich han kein äh (2.5) ähm (--) mein SCHWESTer hät gseit ich  
 muss äh kein ANTolin machen (-) dafür heute;  
 003 IN: mHM;  
 004 S : und nachher äh ich han kei ANTolin bei mir dihei;  
 005 ich hab scho ein HANdy aber- (---)  
 006 min vater vielleicht weiss nöd wie MACHemer;  
 007 IN: oKAY ja;  
 008 S : und nachher ich han GFRÖGT-  
 009 DÖRF ich hier mache-

Fahredin erzählt weiter über Antolin.

010 IN: <<auf Bildschirm zeigend> jetzt> (--) erinnerst du dich noch was frau  
 böhnisch korriGIERT hat?  
 011 S : HAUSaufgaben (..) BEI (..) IHnen-  
 012 IN: mhm geNAU;

## **RB2 C20 in die Filzstiftkiste**

### **Unterrichtssequenz:**

002 AM: das war in die (--) filzstiftKISTe;  
 003 LP: <<nickend> mh> in [DEN (-) ja (xy)((stoppt FA mit Hand))]  
 004 FA: [°h hat es noch DIE (-) hat es noch? ]  
 005 LP: <<zu Amir, Handgeste> in den (-) ä:h [FILZstiften- ]  
 006 AM: [filzstiftKISTe;]  
 007 LP: du KÖNNtest auch sagen;  
 008 BEI den filzstiften;  
 009 AM: BEI den filzstiften;  
 010 LP: mhm oder wenn <<mit Händen Kiste formend> man an die KISTe denkt  
 ä:h amir;>  
 011 <<stac> in (..) der filzstiftKISTe;>  
 012 AM: ((nickt))  
 013 LP: sag das nochmal <<all> in der filzstiftKISTe;>  
 014 AM: in der filzstiftKISTe;

**Stimulated Recall:** 0:11:48.1 - 0:12:16.5 (Video beschädigt)

001 S : muss ich das jetzt nochmals Sagen?  
 002 IN: (--) erinnerst du dich noch was du geDACHT hast in diesem Moment?  
 003 S : (1.1) ähm- ((schüttelt Kopf)) (2.3)  
 004 IN: weisst du noch was <<Emoticons hinlegend> du geFÜHLT> hast in diesem  
 moment?  
 005 <<mit Frosch zeigend> GUT MITtel oder NICHT> so gut?  
 006 S : gu:t; ((legt Frosch auf gut))  
 007 IN: mhm waRUM?  
 008 S : (3.2) ich WEISS es nicht.  
 009 IN: weisst du noch <<auf Bildschirm zeigend> ob es für dich> SCHWIERig  
 war- (2.3)  
 010 diesen SATZ zu wiederholen?  
 011 (3.5) den frau böhnisch VORGesprochen hat?  
 012 S : m::h NEIN;  
 013 nicht SO::;  
 014 IN: NICHT so schwierig,  
 015 S : <<Kopf schüttelnd> nein.>  
 016 IN: mHM;  
 017 weisst du noch\ erinnerst du dich oder kannst du mir Sagen was sie  
 korrigiert hat?  
 018 S : (---) hier hab ich geSAGT glaub ich dass h°-  
 019 ich habe ein EI-



005 IN: oKAY;

#### **RB2 C52a mini Mueter**

##### **Unterrichtssequenz:**

002 FA: ((lacht)) ja: aber min mue\ min mueter [äh:m verSTECKT-]  
003 LP: [ <<flüsternd> meine MUTter->]  
004 FA: meine MUTter versteckt das ned.

**Stimulated Recall:** 0:36:55.0 - 0:37:07.2 (Video beschädigt)

001 S : (3.5) ich hab min äh ich habe ähm MUEter gseit;  
002 und ich han müesse MUTter sagen;  
003 IN: mHM::  
004 und was ist FASLSCH an mueter?  
005 S : (1) ähm (-) UE;  
006 IN: mHM;

### **Kategorie F6 (Noticing the gap und Understanding)**

#### **VA1 In4 mængmal**

##### **Unterrichtssequenz:**

005 BE: ich (.) mængmal hab ich auch UNTen geschlafen [aber- ]  
006 LP: [MANCHmal- ]  
007 BE: manchmal hab ich auch UNTen

**Stimulated Recall:** 0:15:17.4 - 0:17:09.8

001 IN: kannst du DA etwas dazu erzählen?  
002 S : ja ich habe das wort FALSCH gesagt;  
003 ich hab ähm (.) müesse ähm (--) aso MANCHmal sagen,  
004 IN: und was hast du geSAGT?  
005 S : (7.3)  
006 IN: willst du es noch einmal Hören?  
  
Sequenz wird nochmals geschaut.  
007 S : MÄNGmal (-) hab ich gesagt;  
008 IN: ((nickt))  
009 warum ist es eigentlich (.) HIER nicht richtig (.) mængmal,  
010 warum musst du hier MANCHmal sagen?  
011 S : wei:l (.) hier es nicht (-) aso DEUTSCH ist;  
012 (xx) es gibt auch eine ANDere sprache [wo (-)] wo man anders sagt.  
013 IN: [geNAU;]  
014 was ist eigentlich MÄNGmal für eine sprache?  
015 S : ähm- (4.3)  
016 IN: wo spricht ihr (.) WO würdest du mængmal sagen?  
017 S : mit meine FREUNDe;  
018 IN: ja geNAU;  
019 das ist SCHWEIzerdeutsch ja;  
020 wie die KINDer auf dem pausenplatz sprechen.

#### **VA21 In23 hast du das selber**

##### **Unterrichtssequenz:**

001 VL: hast du das SELber gemalt?  
002 LP: (..) haben sie es SELber gemalt?  
003 VL: haben

**Stimulated Recall:** 0:34:28.9 - 0:35:02.2

001 IN: sag mal etwas DAzu,  
002 S : ich hab vergessen (.) bei ihr zu sagen haben SIE es (..) selber  
gemalt;  
003 IN: waRUM (..) muss man es eigentlich so sagen?  
004 S : weil äh (-) weil es (.) eine LEHRerin ist-  
005 und (..) es eine FRAU ist;  
006 IN: ja.

#### **SH1 In13b es**

##### **Unterrichtssequenz:**

001 SE: meine kuscheltier ist GROSS (1.7) und klein-  
002 (2) und er HÄT-  
003 LP: es-  
004 SE: es hat scht\ rote SCHUhe-

005 LP: mHM-  
006 SE: er HÄT-  
007 LP: es-  
008 SE: <<Mimik> ES>

**Stimulated Recall: 0:30:45.1 - 0:32:01.0**

001 S : da war echli SCHWIErig gsi zum alles das säge;  
002 IN: mHM;  
003 S : aber es hät echli SPASS gmacht (--) zum das säge.  
004 IN: kannst du mir erKLÄren was schwierig war?  
005 S : ES und DIE oder DAS-  
006 IN: ja;  
007 S : die waren echli SCHWIErig;  
008 IN: mHM;  
009 ähm (1.5) <<auf Bildschirm zeigend> frau hess> sagt ja hier immer  
<<Vorwärtsgeste mit Hand> ES-> (1.5)  
010 S : mHM-  
011 IN: warum SAGT sie das eigentlich immer?  
012 S : (1.7) weil äh sie isch e mei\ die puppe isch e MEItli-  
013 IN: ja; ((nickt))  
014 S : (1.1) ode:r (1) ich hab echli verGESse.  
015 IN: ja;  
016 ähm <<abwägende Handgeste> weisst du noch> wie du dich hier geFÜHLT  
hast?  
017 <<mit Frosch zeigend> GUT MITtel oder NICHT so gut?>  
018 S : ((setzt Frosch auf gut)) GUet-  
019 IN: mhm kannst du noch etwas dazu SAgen?  
020 S : es war (-) es war es hat SPASS gmacht;  
021 es war GUet;  
022 IN: mHM;  
023 S : ich war echli GLÜCKlich gsi;  
024 IN: GUT;

**RB1 In9 fast besser (als mich)**

**Unterrichtssequenz:**

001 FA: sie kann <<Handgeste> FASCHT> besser als mich aber (..)  
[fascht- ]  
002 LP: [sie kann] FAST BESSer als ich spielen?  
003 Fa: ja.  
004 LP: mHM;

**Stimulated Recall: 0:16:13.1 - 0:18:38.9**

001 IN: kannst du DAzu etwas erzählen?  
002 S : wenn aliana dort war sie hät äh ein lied gmacht das ich kann das NÖD-  
003 IN: mHM;  
004 S : aber (1) sie kann schon (-) noch ein bisschen lied äh vo mach ich uf  
klaVIER äh-  
005 solche SÄchen-  
006 IN: mHM;  
007 S : aber sie kann nöd ähm sie kann nöd äh äh happy BIRTHday sie kann nöd  
äh (2.4) sie kann nöd äh-  
008 IN: sie kann nicht ALle die du kannst;  
009 S : ja;  
010 IN: oKAY;  
011 S : sie kann nur zwei LIED;  
012 IN: GUET;  
013 S : und die zweite lied kann ICH au;  
014 IN: SIcher?  
015 hast du das in FRANKreich gelernt oder in der schweiz?  
016 S : in der SCHWEIZ am siebni nei am achti;  
017 IN: ja SCHÖN;  
018 dann <<auf Bildschirm zeigend> hast du> das erzählt von\ (-) und  
dann hat frau BÖhnisch (--) auch etwas gesagt-  
019 (1) waRUM eigentlich?  
020 S : (3.8) äh (1.5) weil ich das nicht RICHTig gseit;  
021 IN: WAS hast du nicht richtig gesagt?  
022 S : (3) DAS da mit aliana;  
023 IN: erinnerst du dich noch was (..) was genau FALSCH war?

024 S : (1.1) ich hab SCHWIZERdütsch gsproche;  
 025 IN: komm wir Hören es noch einmal;  
 Sequenz wird nochmals geschaut.  
 026 S : (2.4) ich WEISS was ist der fehler;  
 027 IN: WAS?  
 028 S : ich ha fascht gseit und ich muss FAST sagen;  
 029 IN: mhm geNAU;  
 030 ja und da und warum: musst du FAST sagen?  
 031 S : (2.3) es ist auf HOCH (.) deutsch oder so;  
 032 IN: mhm geNAU (.) gut-

#### **RB1 In20 mini Eiffelturm**

##### **Unterrichtssequenz:**

001 FA: und mini EIFfelturm was hab ich <<zeigend> dort [gezeichnet ist->]  
 002 LP: [MEIN eiffelturm-]  
 003 FA: mein EIFfelturm was hab ich gezeichnet.

##### **Stimulated Recall:: 0:21:12.2 - 0:21:39.5**

001 S : ich hab noch einmal MIN eifelturm [gseit;]  
 002 IN: [mHM; ]  
 003 S : aber ich muss MEIN eifelturm sagen.  
 004 IN: warUM?  
 005 S : weil (.) MIN Eifelturm (2.7) ich glaub äh isch auf hoch äh  
 SCHWIZERdütsch,  
 006 IN: mhm geNAU;

#### 4. Transkription Kategorien zur Produktion der korrigierten Form (video-basierte Elizitierung von Sprachformen)

Im Folgenden werden die Fälle aufgeführt, die den verschiedenen Kategorien zur Produktion der korrigierten Formen am Folgetag zugeordnet wurden. Bei der Bezeichnung der Fälle handelt es sich um Kürzel, in denen jeweils der Fehler ersichtlich ist. In den Falldarstellungen wird zunächst der relevante Ausschnitt aus der Unterrichtssequenz präsentiert (vom Fehler bis zum Moment, in dem das Video für die videobasierte Elizitierung der Sprachform gestoppt wurde), gefolgt von der Transkription des Interviews. Teilweise enthalten die transkribierten Interviews auch Sequenzen zur videostimulierten Erhebung des emotionalen Befindens in der gesichteten Reparatursequenz. Innerhalb einer Kategorie sind die Fälle nach Lehrperson und in chronologischer Reihenfolge angeordnet.

##### Kategorie: Produktion am Folgetag gelungen – Erfolgreiche Selbstkorrektur im Unterricht

###### VA1 In14b der pinke Buch

###### Unterrichtssequenz:

001 BE: der PINke buch können wir auch sagen.  
002 VL: <<auf Bild zeigend> das sieht auch fast wie PINK aus;>  
003 LP: ((hebt ZF)) <<mit ZF betonend> DER pinke buch?  
004 heisst das DER buch?

**Elizitierung:** 0:11:35.7 – 0:12:04.4

001 IN: (3) was kannst du DAzu erzählen?  
002 S : ähm sie hat geSAGT-  
003 ist das DER buch?  
004 IN: mHM;  
005 S : ähm (ich hab) heisst es DAS buch;  
006 IN: mHM;  
007 heisst es DAS buch?  
008 S : ((nickt))

###### VA12 In18 das Apfel

###### Unterrichtssequenz:

004 DA: <<auf die Karte blickend> (3)> <<zur LP blickend> das APFel->  
005 LP: (-) ((wiegt Kopf hin und her, negiert leicht mit Finger))

**Elizitierung:** 0:19:14.2 – 0:19:37.5

001 IN: frau amsler <<auf Bildschirm zeigend, ZF hin und her bewegend>  
schüttelt den> KOPF-  
002 <<zu S schauend> (3.7)>  
003 S : mh- (2.7)  
004 IN: weisst du noch wie es RIChtig heisst?  
005 S : DER-  
006 IN: geNAU;

###### VA21 In20 das Tisch

###### Unterrichtssequenz:

007 BE: DAS (.) tisch;  
008 LP: <<auf Dativplakat blickend> DAS tisch?>  
009 BE: ((blickt auf Dativplakat))  
010 LP: ä:h hätte SEIN können;

**Elizitierung:** 0:56:19.7 – 0:56:43.9

001 IN: weisst du wie es RIChtig heisst?  
002 S : DER tisch  
003 aber von DER wird DEM;  
004 IN: ja geNAU;

#### **VA22 In14 die Farbstiften**

##### **Unterrichtssequenz:**

001 DA: in der (2) TAsche sind (2.1) die\  
ein\ sind (1.7) viele (2.7) FARBstiften-  
002 LP: nicht STIFten sondern?

**Elizitierung:** 0:15:54.6 - 0:16:21.2

001 S : farbstiFTE;  
002 IN: mhm geNAU;

#### **VA22 In15 mehr Stühlen**

##### **Unterrichtssequenz:**

002 DA: zum beispiel mehr STÜHlen?  
003 LP: ((hebt ZF leicht)) <<auf Tisch vor Daruk tippend> und jetzt haben  
wir wieder> mit dem N-  
004 MEHR-

**Elizitierung:** 0:16:37.9 - 0:16:54.5

001 S : mehr STÜHle,  
002 IN: mhm geNAU;

#### **AM1 In15 argebeitet**

##### **Unterrichtssequenz:**

016 AN: <<acc> es hat mir> sehr GUT gefallen- (1.2)  
017 wei:l (2) weil ich: weil <<lachend> wi:r> gu\ weil wir(-) gut  
in der gruppe: (.) argebei\ [äh- ]  
018 LP: [((schüttelt lächelnd Kopf))]  
019 <<lächelnd, Kopf schüttelnd> HMhm->

**Elizitierung:** 0:06:02.3 - 0:06:19.9

001 S : geARbeitet habe; ((lacht))  
002 IN: mhm geNAU.

#### **AM2 In13a auf über**

##### **Unterrichtssequenz:**

001 KA: ich bin <<zu Tisch zeigend> DORT->  
002 ((lacht)) (4) AUF-  
003 LP: ah der tisch\ nicht AUF sondern,

**Elizitierung:** 1:01:24.5 - 1:02:04.4

001 S : ÜBer;  
002 IN: mhm geNAU;

#### **AM2 In14b willen**

##### **Unterrichtssequenz:**

006 SA: auf dem TISCH steht und und DANN willen alle [neun-]  
007 LP: [NICHT] willen-

**Elizitierung:** 1:17:18.1 - 1:17:38.0

001 S : MÖCHten alle;  
000 IN: ja geNAU;

#### **AM2 In25a das Zoberste**

##### **Unterrichtssequenz:**

001 AN: und dann müssen wir das ZOberste erst LESen  
[was die frage\ ]  
002 LP: [das\ nicht das ZOberste,]  
003 das

**Elizitierung:** 0:10:44.0 - 0:11:29.0

001 S : das OBerste;  
002 IN: JA;  
003 warum ist eigentlich das zoberste FALSCH?  
004 S : weil das (..) weil das weil das sagt man NICHT;  
005 IN: mHM;  
006 S : also das das ist nicht (1.6) das ist so wie ein bisschen  
schweizerdeutsch und hochdeutsch geMISCHT;  
007 IN: geNAU (1) ja;

### KM1 In3 mit mein Vater

#### Unterrichtssequenz:

001 LE: ich war mit mein (.) Väter-  
002 mit meine schwester und mein kolleg [und sein v::ater;]  
003 LP: [((hebt Fehlerkarte))]  
004 (1.5) mit MEI:- (.)

**Elizitierung:** 0:10:21.0 - 0:10:43.

001 S : ich habe SCHWESter falsch ich habe mit meinEM schwester gesagt;  
002 IN: mHM;  
003 S : und man muss sagen mit meinER schwester;  
004 IN: ja;

### KM2 In7 mein Mutter

#### Unterrichtssequenz:

004 HI: mein mutter (.) hab hat mi gestern alle abgefragt und ALles  
war richtig;  
005 LP: [<p>hö\ jetzt hör mal (-) hör mal->]  
006 HI: [und dann hab ich (.) IHre- ]  
007 LP: <<Fehlerkarte hochhaltend> ((zeigt mit ZF auf Fehlerkarte))  
008 mein MUTtter,

**Elizitierung:** 0:03:51.1 - 0:05:21.0

001 IN: kannst du DAzu etwas erzählen?  
002 S : (2.7) hier hab ich ein FEHler gemacht;  
003 IN: mHM;  
004 S : ich habe MEIN mutter gesagt;  
005 aber es ist meine mutter;  
006 IN: oKAY;  
007 waRUM ist es eigentlich meine mutter?  
008 S : weil es DIE mutter ist,  
009 IN: ja;  
010 S : und (-) die mutter ist am schluss immer (.) bei DIE eine E;  
011 IN: mHM;  
012 S : <<auf Femin-Plakat auf Bildschirm zeigend> wie HIER;  
013 meine mutter;>  
014 IN: geNAU auf dem Bild steht das;  
015 gut;  
016 <<Frosch und Emoticons hinlegend> kannst du mir sagen wie du  
dich> in dieser sequenz geFÜHLT hast?>  
017 <<zeigend> GUT MITtel NICHT so gut.>  
018 S : <<Frosch legend> GUT;>  
019 IN: mhm waRUM (xx)?  
020 S : ich bin im daz zum LERnen;  
021 IN: mHM;  
022 S : und (1.4) wenn ich ein paar FEHler mache dann kann (-) mir frau  
maler helfen-  
023 IN: mHM;  
024 S : das SAgen-  
025 IN: oKAY;  
026 S : ob es FALSCH ist oder nicht;  
027 IN: mhm GUT;

### KM1 In18 von mein Vater

#### Unterrichtssequenz:

004 JV: ich gahn\ ich ich habe einmal ein Ipad (---) [(--)]  
005 LP: [mHM-]  
006 JV: von mein Väter bekommen;  
007 LP: ((greift zur FK))

**Elizitierung:** 0:03:47.1 - 0:04:12.1

001 S : ich hab\_s umgeKEHRT geSAGT;  
002 IN: ja geNAU was hast du gesagt?  
003 S : ich habe ein Ipad (-) von mein vater bekommen;  
004 IN: mhm ja und wie wäre es RICHTig?  
005 S : umgekehrt ähm (.) mein vater (...) vater hat mir ein ipad gegeben;  
006 IN: mhm so ist es RICHTig-



### **KM1 In31 eine Messer**

#### **Unterrichtssequenz:**

006 LE: [eine (.) MESser nehm ich.]  
007 LP: ((nimmt Bild wieder zurück))  
008 EIne messer?

**Elizitierung:** 0:29:05.8 - 0:30:20.5

001 S : ((lacht))  
002 <<lachend> ein messer (--) EIne messer;>  
003 IN: ja wie IST es richtig?  
004 S : mei\ EIN messer;  
005 IN: ja und weisst du warum es EIN messer heisst und nicht EIne messer?  
006 S : weil es ähm ähm weil es ähm die ähm DAS messer ist;  
007 IN: ja geNAU;  
008 S : (---) ist es DAS messer oder DER?  
009 IN: DAS messer;  
010 S : ja weil es nicht ich hab ja gesagt dass ich dass ich NEHme (---)  
ich nehme ähm- (1.3)  
011 WAS hab ich schon wieder ähm?  
012 <<p> ein messer> gell EIN messer?  
013 (1) EIN messer (1) ich habe gesagt eiNE messer;  
014 IN: ja;  
015 S : das IST <<auf Fem.-Plakat klopfend> m\ ähm (--) plur\> ähm nein ähm-  
016 <<auf Genera-Plakate zeigend> der das die> ich hab verGESsen wie das  
heisst;  
<<nochmals auf Feminin-Plakat zeigend> ähm->  
017 IN: <<auf Feminin-Plakat zeigend> femiNIN;  
018 S : ah ja ich hab verGESsen;  
019 <<auf andere Plakate zeigend> das ist MASkulin das ist neutrum äh  
NEUtrum das ist maskulin;>  
020 und das sind die prulal (-) PLUral;  
021 IN: geNAU;

### **KM2 In8 wenn können wir**

#### **Unterrichtssequenz:**

002 LE: wenn können wir ESsen?  
003 HI: ha[ha ]  
004 LP: [darfst] du EINmal fragen und <<Blick zu LE wendend> dann  
nicht mehr; (---)>  
005 [°h] <<mit ZF in Luft tippend, zu LE gerichtet> UND;>(.)  
006 LE: [m-]  
007 LP: ich sag dir grad noch ETwas-  
008 <<Blick zu HI und JV> es heisst nicht ((negiert mit ZF)) WENN  
können wir <<nach FK greifend> essen (-) sondern?>

**Elizitierung:** 0:40:11.7 - 0:40:39.9

001 S : WANN können wir essen;  
002 IN: mhm geNAU;

### **KM2 In12 in den DaZ**

#### **Unterrichtssequenz:**

004 HI: in den DAZ-  
005 LP: mHM-  
006 jetzt heisst es NICHT wart jetzt kann ich dir das erklären?

**Elizitierung:** 0:05:36.5 - 0:07:19.2

001 IN: kannst du DAZu etwas erzählen?  
002 S : (3.7) ich weiss noch dass es (..) in DEM daz ist;  
003 IN: mHM;  
004 S : und nicht (--) was ich vorher geSAGT habe;  
005 IN: ja;

### **SH2 In der Känguruh**

#### **Unterrichtssequenz:**

001 AL: der KÄN:guru hat stärkere hinterbeine als (1) ein löwe-  
002 LP: mHM;  
003 nicht DER känguru,

**Elizitierung:** 1:16:10.8 - 1:16:55.6

001 S : DAS;  
002 IN: ja geNAU;  
003 S : hab ich mich gerade erINnert;

#### **RB1 In12 Pyramide gemacht**

##### **Unterrichtssequenz:**

003 AM: (1) ä::h der zacharia hat eine pyraMide gemacht.  
004 LP: SEHR gut;  
005 statt geMACHT was könnten wir noch sagen?

**Elizitierung:** 0:42:34.0 - 0:42:51.1

001 S : (2.5) äh was han ich nomal GSEIT?  
002 gemacht äh (1.1) geBAUT?  
003 IN: geNAU;

#### **RB1 In26 gseit**

##### **Unterrichtssequenz:**

001 FA: äh und es hät mich nöd geFALlen;  
002 dass mara und äh veronika immer GSEIT zu die mensche äh händ  
gseit äh-  
003 [chöm\]  
004 LP: [nicht] GSEIT ges:-

**Elizitierung:** 0:24:24.3 - 0:24:45.7

001 S : gseit isch auf ähm SCHWIIzerdütsch;  
002 IN: mhm wie ist es HOCHdeutsch?  
003 S : geSAGT;  
004 IN: ja <<Hand an Ohr haltend> SAG\_S noch einmal-  
005 S : geSAGT;  
006 IN: ja geNAU;

#### **JN1 In1 ein bisschen TV geschaut**

##### **Unterrichtssequenz:**

003 LE: am SAMstag (.) war ich su HAUse-  
004 und (1) ein BISSchen fernseh geschaut-  
005 LP: <<Handgeste> und (.) H:-

**Elizitierung:** 0:03:20.8 - 0:04:28.3

001 IN: kannst du mir hierzu etwas erZÄhlen?  
002 S : (2) ((schüttelt Kopf)) nicht;  
003 IN: hast du eine <<mit Finger auf Kopf zeigend> idee> waRUM <<auf  
Bildschirm zeigend> sagt frau> näf <<Vorwärtsgeste> UND,>  
004 S : (2.1)  
005 IN: <<auf Bildschirm zeigend> du hast gesprochen;>  
006 S : mHM;  
007 IN: und nachher sagt frau näf <<Vorwärtsgeste> UND,>  
008 weisst du noch warum sie das geMACHT hat?  
009 S : ja;;  
010 weil ich hab (1.5) NICHT richtig gemacht.  
011 ich hab war ich zu hause UND habe ich (.) fernseh geschaut;  
012 IN: mhm GUT;  
013 S : aber habe ich vergessen HAbE sagen;  
014 IN: gut-

#### **JN2 In10d am Sonntag ich war**

##### **Unterrichtssequenz:**

049 NA: und am SONNtag (1.1) ich WAR-  
050 LP: HMhm ((Umstellgeste)) [((Arme bleiben überkreuzt))]

**Elizitierung:** 0:23:34.6 - 0:24:24.9

001 S : (2.3) sie war ich bin (..) <<mit ZF auf Kopf zeigend> nochmal  
nicht verSTANDen;>  
002 IN: mHM;  
003 S : sie sagen WAR ICH sagen;  
004 IN: ja geNAU;  
005 <<auf Bildschirm zeigend> weisst du> noch wie du dich hier  
geFÜHLT hast?  
006 sagst du <<mit Frosch zeigend> GUT MITtel oder NICHT> so gut?

007 S : hm ((legt Frosch auf gut))  
 008 sie hat mein LEHrerin und mit deutsch ich üben;  
 009 IN: ja (-) geNAU;

#### **JN2 In17 weil es gibt Schokolade**

##### **Unterrichtssequenz:**

001 VE: ich bin gerne in der SCHWEIZ-  
 002 WEIL (--) es gibt (..) viele sch\ gibt-  
 003 LP: WEIL- ((Hand zieht Bogen nach rechts))

**Elizitierung:** 0:47:05.9 - 0:48:19.6

001 IN: (2.8) kannst du dazu etwas Sagen?  
 002 S : (2.4) ich hab FALSCH gesagt;  
 003 und frau näf sagt es ist FALSCH.  
 004 IN: mHM;  
 005 <<auf Bildschirm zeigend> jetzt macht sie mit der hand <<Geste  
 der LP imitierend> SO::->  
 (1) waRUM macht sie das?  
 007 S : dass ich (-) verSTANDen kann;  
 008 IN: mHM;  
 009 weisst du <<auf Bildschirm zeigend> wie es RIChtig> heisst?  
 010 S : (2) ich bin gerne in der SCHWEIZ weil- (--)  
 011 ähm weil (2.7) viele SCHNEEberge gibt.  
 012 IN: mhm geNAU;  
 013 weisst du noch <<auf Bildschirm zeigend> wie du dich hier> geFÜHLT  
 hast?  
 014 <<mit Frosch zeigend> GUT MITtel oder NICHT so gut??  
 015 S : gut;  
 016 IN: gut oKAY;

#### **JN2 In35 frisst**

##### **Unterrichtssequenz:**

001 VE: weil die (.) die schlange ISST [der schnecke; ]  
 002 LP: [(verneint mit ZF)]  
 003 ah AH (-) ähm-  
 004 weil die SCHLAnge die schnecke, ((Hand zieht Bogen nach rechts))

**Elizitierung:** 0:48:59.9 - 0:49:30.0

001 IN: weisst <<auf Bildschirm zeigend> du noch was> du hier geDACHT hast?  
 002 S : ich denke was der WORT ist;  
 003 IN: mHM;  
 004 (1.2) und wie: (..) IST es?  
 005 S : FRISST;  
 006 IN: mhm (-) geNAU;

### **Kategorie: Produktion am Folgetag gelungen – Keine erfolgreiche Selbstkorrektur im Unterricht**

#### **VA1 In 14a neben das rote Buch**

##### **Unterrichtssequenz:**

002 VL: die schere ist neben der RÖte buch,  
 003 LP: NEben- ((Mund formt stimmloses d, Bogen mit Hand))  
 [(schnippt)]  
 004 VL: [DER ]

**Elizitierung:** 0:14:27.1 - 0:16:29.9

001 IN: erZÄHL einmal etwas zu diesem moment;  
 002 S : ich hab- <<zum Nebenzimmer schauend> (11.2)>

Aus dem Nebenzimmer ertönt Lärm.

003 S : ich hab ähm ähm ich han welle en tipp gä weil man kann au säge (.) ähm  
 neben die sch die schere ist neben DEM buch;  
 004 IN: ja geNAU;  
 005 und warum macht sie da <<Geste der LP imitierend> eigentlich so> mit  
 den FINGern?  
 006 S : ich hab eigentlich geSAGT weil die es kann auch sein (.) weil es ist  
 (1) ähm (1.4)

007 NEben die schere (--) man kann auch sagen wenn es ist neben neben die  
schere ein rotes buch;  
008 IN: mHM;  
009 S : und sie hat gesagt neben DEM roten buch;  
010 IN: ja oKAY;

Sequenz wird bis nach Peerunterstützung und Uptake der Schülerin weiter geschaut.

011 IN: <<auf Bildschirm zeigend> hier> hat (--) BELkis auch noch  
mitgesprochen;  
012 S : sie hät welle nur mir HÄLfe;  
013 IN: mhm wie IST das für dich?  
014 S : [GUet; ]  
015 IN: [wie FINdest] du das?  
016 S : GUet;  
017 IN: mhm machst du das AUCH manchmal?  
018 S : ja;  
019 IN: mhm oKAY;  
020 wenn du dich zuRÜCKerinnrst <<auf Bildschirm zeigend> an diesen  
moment> gestern;  
021 wie ist es dir (.) wie hast du dich geFÜHLT?  
022 <<mit Frosch zeigend> GUT MITtel> oder NICHT so gut?  
023 S : ((legt Frosch auf mittel))  
024 IN: wieder auf das MITtel okay;

#### **VA1 In15a der Auto**

##### **Unterrichtssequenz:**

000 DA: die sch\ DER auto ist (.) äh neben den kissen,  
002 LP: (2) ((nickt langsam, zeigt auf Bild vom Auto))  
003 nicht DIE (.) auto-

**Elizitierung:** 0:10:26.4 - 0:11:25.6

001 S : (2.3) DAS (1) auto ist neben dem kissen;  
002 IN: ja geNAU (.) hast du es gerade gemerkt;  
003 <<auf Bildschirm zeigend> weisst du noch wie du dich gestern in diesem  
moment> geFÜHLt hast?  
004 sagst du <<mit Frosch zeigend> ich habe mich (.) GUT gefühlt;  
005 ich habe mich MITtel gefühlt;  
006 oder NICHT so gut;>  
007 S : m::h (7.3) <<Frosch legend> (xx)>  
008 IN: okay mittel GUT mittel MITtel;

#### **VA12 In11 die Stiften**

##### **Unterrichtssequenz:**

001 BE: die (.) STIFten (.) sind-  
002 LP: <<Hand an Ohr haltend> DIE,>

**Elizitierung:** 0:21:05.1 - 0:21:42.7

001 IN: kannst du da [etwas erZÄHlen?]  
002 S : [die STIFten ] hab ich gesagt;  
003 aber man muss stifTE sagen;  
004 IN: mhm geNAU;

#### **VA21 In5 mit meine zwei Bruder**

##### **Unterrichtssequenz:**

004 <<Schritt in Ring> ich habe> mit meine zwei BRUder gespielt-  
005 LP: mhm mit MEInen-  
006 wie sagt man wenn\_s ZWEI ((hält zwei Finger auf)) sind?

**Elizitierung:** 0:28:53.0 - 0:29:22.9

001 S : (3.7) ähm (1.3) ich spiele mit meinen (.) zwei BRÜder;  
002 IN: mhm oKAY;

#### **AM1 In34 wer soll ich**

##### **Unterrichtssequenz:**

001 HA: nei:: ich (weiss nicht) WER soll ich klauen?  
002 LP: WIE bitte?  
003 SAG\_S nochmal;  
004 HA: äh nei ich weiss nicht wer (.) wer soll ich (-) ä:h den TIER klauen?

**Elizitierung:** 0:38:27.7 - 0:38:42.9

(Schüler spricht während Video noch läuft.)

001 HA: <<Kopf lachend nach hinten werfend> WE:M;>  
002 IN: ja sehr GUT;  
003 hast du dich noch erINnert?  
004 HA: ja;

#### **AM2 In1a paare**

##### **Unterrichtssequenz:**

001 SA: ich hab es AUCH nicht so verstanden-  
002 aber ähm (-) PAAre scho;  
003 LP: (-- ) NICHT paare-  
004 <<sich leicht zu Sadia neigend> NICHT paare->

**Elizitierung:** 1:09:43.8 - 1:10:58.6

001 IN: kannst du mir dazu etwas SAGen?  
002 S : also da hab ich so (-) NICHT verstanden was sie gesagt hat;  
003 IN: mHM (1) mhm;  
004 frau möller sagt (..) NICHT paare;  
005 waRUM sagt sie das?  
006 S : weil das wort nicht GIBT;  
007 IN: mhm: was ist das denn für ein WORT?  
008 (5.2) wann sagt man das (.) PAAre?  
009 S : zum beispiel wenn man ähm PAAre haben viel ge\ zum beispiel schokolade  
genommen;  
010 IN: mHM;  
011 S : und paare NICHT;  
012 IN: mHM;  
013 S : weil man TEIl en zum beispiel muss;  
014 IN: mhm oKAY;  
015 <<auf Bildschirm zeigend> welches> WORT hat hier frau möller  
vielleicht gesucht;  
016 wenn sie dir sagt es heisst NICHT paare?  
017 S : MANche;  
018 IN: mHM;  
019 S : oder MANsche;  
020 IN: ja geNAU;

#### **AM2 In12c ins Keller**

##### **Unterrichtssequenz:**

000 LP: von der küche geKOMmen-  
000 HI: <<lautlos> gekommen>  
000 und bin (1.8) INS keller gegangen,  
000 LP: nicht INS keller-

**Elizitierung:** 0:37:21.8 - 0:37:37.2

001 S : IN den keller;  
002 IN: mhm waRUM eigentlich?  
003 S : weil es ist ja UNter dem haus;  
004 IN: mHM;

#### **AM2 In17b mindestens bekommt**

##### **Unterrichtssequenz:**

006 HA: die jungs (-) min\ mindestens [bekommt-]  
000 LP: [HMhm- ]

**Elizitierung:** 0:44:51.0 - 0:45:46.1

001 S : ((lächelt, schaut zu IN))  
002 IN: (3.3) waRUM <<auf Bildschirm zeigend> sagt sie> eigentlich hmhm?  
003 S : weil ich hab\_s falsch\ FALSCH gesagt;  
004 IN: was hast du FALSCH gesagt?  
005 S : min\ ähm (-) das wort ähm mindestens (-- ) beKOMmen (-) die jungs-  
006 IN: mHM;  
007 S : GLAc es;  
008 DREISsig glaces;  
009 IN: mHM;

### **KM1 In6b in Rutschbahn**

#### **Unterrichtssequenz:**

001 LE: und daNACH sind wir- (1.5)  
002 ich (.) mit mein kolLEG und mit meiner schwester in rutschbahn  
gegangen;  
003 LP: °h- ((hält Fehlerkarte auf))  
004 LE: RUTSCH (.) bahn;  
005 LP: <<FK aufhaltend> WART schnell-  
006 kolLEG mit,>  
007 LE: meinEM [kolleg;]  
008 LP: [((nickt))]  
009 LE: IN::-  
010 LP: <<FK aufhaltend, Kopf schüttelnd> nicht IN rutschbahn,>

**Elizitierung:** 0:15:59.4 - 0:16:29.2

001 S : AUF (..) hä:?  
002 IN: ja-  
003 S : AUF rutschbahn?  
004 IN: ja das ist RIChtig;  
005 erINnerst du dich noch,  
006 S : AUF der rutschbahn da sind wir OBen;

### **KM1 In12 Kunden**

#### **Unterrichtssequenz:**

005 LE: mh es kommen KUNden aso gast (..) und so-  
006 LP: KUNdden?

**Elizitierung:** 0:17:53.6 - 0:18:38.0

001 S : ich habe (..) KUNden gesagt;  
002 IN: ja;  
003 S : nachher hab ich GAST (--) gesagt;  
004 und nachher hat sie die KARte glaub (--) glaub ich (-) gehoben;  
005 IN: mHM mhm;  
006 waRUM?  
007 S : weil ich ähm KUNden gesagt habe und man muss sagen GAST;  
008 IN: oKAY;

### **KM2 In15 gebackt**

#### **Unterrichtssequenz:**

001 LP: wie wäre es wenn wir sagen würden ich war mit meiner daz  
gruppe im zimmer nummer hundertneunzehn (.) und (.) habe (.) DORT,  
002 LE: GE-  
003 HI: geBACKT;  
004 LE: geBACKen-  
005 LP: <<lachend> geNAU;>

**Elizitierung:** 0:11:18.0 - 0:11:51.4

001 IN: (4.6) kannst du dazu etwas erzÄHlen?  
002 S : hier war (-) geBACKen das wort-  
003 IN: mHM;  
004 S : aber ich habe geBACKT gesagt;  
005 IN: ja geNAU;

### **KM2 In16 die Hände gewaschen**

#### **Unterrichtssequenz:**

007 LE: zuERST haben wir die hände gewaschen (.) mit seife-  
008 HI: <<p> [mit SEIfe;>]  
009 LP: [GUT und ] jetzt <<mit Daumen und Zeigefinger  
Drehbewegung zeigend> [STELL> das noch UM- ]  
010 LE: [((legt Kopf auf Pult))]  
011 LP: HÖR zu,  
012 HI: <<p> mit SEIfe;>  
013 LP: <<Fehlerkarte aufhaltend> zuERST,>

**Elizitierung:** 0:45:30.2 - 0:45:56.4

001 S : es heisst (.) zuERST haben wir (..) mit seife die hände gewaschen;  
002 IN: ja geNAU;  
003 S : ich habe UMgekehrt gemacht;  
004 IN: ja mhm geNAU;

### **KM2 In22 mir haben**

#### **Unterrichtssequenz:**

004 JV: geschni mir haben [(-) der butter gesSCHNIT[ten; ]  
005 LP: [(hält Finger an Ohr)] ]  
006 LE: [((streckt auf))] ]  
007 LP: <<Hand zu JV öffnend> mhm und nicht> <<Umkehrbewegung mit  
zwei Fingern> MIR> haben sondern-

**Elizitierung:** 0:29:14.5 - 0:29:56.9

001 S : (1.2) ähm aso eine sache war FALSCH;  
002 IN: mHM;  
003 S : das war (1.1) äh (1.5) ich weiss NÜme;  
004 (1.1) ähm (8) IHR;  
005 IN: <<auf S zeigend> DU hast> gesagt;  
006 MIR haben die butter geschnitten;>  
007 S : WIR;  
008 IN: geNAU ja;

### **SH1 In3 ich han becho**

#### **Unterrichtssequenz:**

001 SH: ich has\_s vo mini TANTE becho;  
002 LP: mhm (...) jetzt hast du SCHWEIZERdeutsch gesprochen.

**Elizitierung:** 0:22:31.7 - 0:23:56.1

001 IN: kannst du DAzu etwas erzählen?  
002 S : mHM;  
003 ich han nöd\ ich han SCHWIIzerdütsch gredet wil ich chan nöd so  
guet dütsch echli;  
004 IN: mHM;  
005 S : und wo ich GREde han;  
006 ich war (1.1) h° (--) ich war (2.7) ich ha\_s verGESe;  
007 IN: weisst du noch WAS du auf schweizerdeutsch gesagt hast?  
008 S : was?  
009 IN: welches WORT du auf schweizerdeutsch gesagt hast?  
010 S : TANTE,  
011 IN: hm:,  
012 komm wir hören es NOCH einmal;

Sequenz wird nochmals bis nach "becho" geschaut.

013 S : TANTE becho;  
014 IN: ja mhm (-) und wie sagt man das auf: auf HOCHdeutsch?  
015 S : von meinen TANTen (-) von mein TANTen bekommen?  
016 IN: ja geNAU;

### **SH2 In9 beim Bahnhof gehen**

#### **Unterrichtssequenz:**

001 AS: ich bin dort ähm beim BAHNhof gegangen.  
002 LP: AUCH zum bahnhof?  
003 [nicht] BEIM bahnhof,  
004 AS: [ja; ]

**Elizitierung:** 0:04:45.8 - 0:05:57.9

001 S : (3) ich habe so (.) FALSCH gesagt;  
002 ich hab gesagt äh (1) AUF den bahnhof;  
003 aber es heisst ZUM bahnhof.  
004 IN: mhm geNAU;  
005 <<Frosch hinlegend> weisst du noch wie du dich hier geFÜHLT hast?>  
006 <<mit Frosch zeigend> GUT MITtel oder NICHT so gut?>  
007 S : ((legt Frosch auf Mittel))  
008 IN: MITtel oKAY;  
009 waRUM?  
010 S : ähm ich hab es FALSCH gesagt;  
011 IN: mHM;  
012 S : (1.6) und ich musste immer so: wieder SAgen;  
013 und ich wusste NICHT wie ich es sagen musste;  
014 IN: oKAY;

### **SH1 In17 Kuscheltier es**

#### **Unterrichtssequenz:**

001 AS: mein kuscheltier ist (.) KLEIN-  
002 (2.4) er ist LEICHT-  
003 LP: mhm <<leicht ZF hebend> ACHtung->  
004 du\ man sagt nicht ER,  
005 SONdern,

**Elizitierung:** 0:08:33.8 - 0:09:20.7

001 IN: (4) kannst du dazu etwas erzÄHlen?  
002 S : ich hab so: äh etwas FALSCH gemacht;  
003 ich hab ER gesagt;  
004 IN: mHM;  
005 S : aber es heisst ES;  
006 IN: mhm geNAU;  
007 waRUM heisst es eigentlich ES hier?  
008 S : (1.7) weil es ein KUScheltier ist,  
009 IN: mHM;  
010 (2.1) kannst du mir das erKLÄren;  
011 warum es beim kuscheltier ES heisst und nicht ER?  
012 S : ich weiss NICHT;  
013 IN: weisst du NICHT okay;

### **SH1 In24 der Uhr**

#### **Unterrichtssequenz:**

001 AL: der UHR-  
002 LP: das ist keine UHR sondern,  
003 also schon auch eine uhr aber man SAGT (-) der-

**Elizitierung:** 0:20:07.6 - 0:20:29.5

001 S : WEcker;  
002 IN: ja geNAU;  
003 WEISST du es noch,  
004 S : ja:

### **SH2 In2 draussen**

#### **Unterrichtssequenz:**

006 AS: man geht\ mer gönd <<hervortretend> so:> USE-  
007 und <<Pantomime> RENnen [so->]  
008 LP: [man ] GEHT,

**Elizitierung:** 0:02:52.3 - 0:04:24.7

001 IN: das war ganz KURZ;  
002 erINnerst du dich an etwas?  
003 S : (2.1) ich hab so ähm falsch gesagt beim (.) DRAUSsen gehen;  
004 IN: mHM;  
005 (1.8) was hast du denn geSAGT?  
006 S : man geht DRAUSsen;  
007 IN: mhm un:d (---) wie: ist es denn RIChtig?  
008 S : (2.7) man geht RAUS;  
009 IN: <<Kopf zu S neigend> man geht?>  
010 S : RAUS;  
011 IN: ja geNAU;

### **SH2 In14 gemischt**

#### **Unterrichtssequenz:**

001 AL: und sie waren geMISCHen;  
002 schokoLAd e und vanILLe;  
003 LP: sie WAre n,

**Elizitierung:** 1:00:38.0 - 1:01:20.7

001 S : geMISCHT; ((schaut lachend zur Interviewerin))  
002 IN: geNAU ja.

Sequenz wird weiter geschaut, es wird über Schokoladen- und Vanilleeis gesprochen.

001 S : <<lachend> vaNILLe>  
002 IN: hast du das GERN schokolade und vanille?  
003 S : ähm ich habe sonst schokoLAd e gern;  
004 aber jetzt wenn sie GMISchen sind-  
005 ist noch sch\ LEckerer als die\ als ähm schokoLAd e nur so alleine.



### **SH2 In17 pinke Band**

#### **Unterrichtssequenz:**

004 AS: sie hat einen pin:ken (-) <<Pantomime> BUND beim auge-> (--)  
005 [UN:D-]  
006 LP: [einen] pinken WAS?  
007 AS: BUND,  
008 SE: <<p> BUND pinken->>  
009 LP: PUNKT?

**Elizitierung:** 0:09:31.5 - 0:10:17.7

001 IN: kannst du mir DAzu etwas erzählen?  
002 S : ich habe gesagt BUND;  
003 aber ich musste sagen es es ist eine AUgenbinde;  
004 IN: geNAU mhm;

### **SH2 In20a auf einem Seil**

#### **Unterrichtssequenz:**

001 AL: u:nd (-) sie halten sich auf einen SEIL und laufen einfach- (--)  
002 LP: sie HALten sich,  
003 ((greift mit Hand imaginäres Seil))

**Elizitierung:** 1:04:05.1 - 1:04:42.9

001 S : <<lachend> fest;>  
002 IN: ja sie halten sich FES:T;  
003 o:der (-) wie könnte man es sagen mit dem SEIL,  
004 (1.5) sie HALten sich- ((Greifgeste))  
005 S : FEST (-) am seil;  
006 IN: ja geNAU sie halten sich am f seil;

### **SH2 In20b sie wissen**

#### **Unterrichtssequenz:**

002 sie WEISsen nicht wo es geht;  
003 die seil ZEIGT sie.  
004 LP: mhm nicht WEISsen sie wissen nicht-

**Elizitierung:** 1:04:42.9 - 1:05:45.9

001 S : <<lachend> sie WISsen nicht>  
002 IN: <<lachend> ja geNAU;>  
003 <<Frosch hinlegend> weisst du noch wie> du dich hier geFÜHLT hast?  
004 <<zeigend> GUT MITtel oder NICHT so gut?>  
005 S : GU:T;  
006 IN: mhm waRUM?  
007 kannst du noch etwas dazu erZÄhlen?  
008 S : mh weil: (1.1) weil wenn sie so mich immer so korriGIERT;  
009 dann (-) dann (--) ich ähm ich hab gemeint das bedeutet (--) es ist  
richtig wenn man sagt die seil FOLGT die mädchen;  
010 IN: mHM;  
011 S : aber ich habe sie gesagt die seil ZEIGT;  
012 IN: ja;  
013 S : das war der proBLEM (oder);  
014 aber das war nicht so SCHLIMM;  
015 nur ein FEHler;  
016 IN: mHM;

### **SH2 In23 sie gehen im Wald**

#### **Unterrichtssequenz:**

010 LP: aber was MACHen sie am ganzen tag?  
011 SE: -  
012 AL: im WALD-  
013 LP: <<Geste mit Hand zu Alan> sie GEHen,>  
014 AL: im WALD;  
015 LP: sie GEHen,

**Elizitierung:** 1:08:21.5 - 1:08:39.0

001 S : <<lachend> im WALD;>  
002 IN: wie <<Hand an Ohr haltend> SAGST du\_s nochmal?>  
003 S : sie gehen in den WALD;  
004 IN: ja geNAU;

## **SH2 InC32 der Kind**

### **Unterrichtssequenz:**

001 AL: <<Blick auf Bild> der andere kind FOLGT ihm> [auf\->((Blick zu LP))]  
002 LP: [nicht DER kind- ]

**Elizitierung:** 1:10:21.3 - 1:10:57.1

001 S : <<lachend> ((zuckt mit den Schultern))>  
002 IN: wie heisst es da RICHTig?  
003 nicht DER kind sondern?  
004 S : DAS;  
005 IN: ja geNAU;  
006 S: die KIND (-) die kinder;  
007 IN: ja geNAU;  
008 S : DAS kind;  
009 IN: mHM;  
010 S : das kind hab ich fa fast verGEssen;

## **SH2 In46 der Zebra**

### **Unterrichtssequenz:**

001 AS: ähm (2) ähm (-) der ZEbra hat mehr streifen (--) als die wEspe;  
002 SE: [<<p> WESpe?>]  
003 LP: [mHM; ]  
004 es heisst nicht DER zebra,

**Elizitierung:** 0:17:09.6 - 0:17:55.8

001 S : <<lachend> ich habe FALSCH gesagt;>  
002 ich habe gesagt DER zebra;  
003 aber es heisst DAS zebra.  
004 IN: geNAU:

## **RB2 C4 gönd**

### **Unterrichtssequenz:**

006 aber manchmal wenn die gönd NÖD;  
007 ich gönd NÖD.  
008 LP: <<p> GÖND?>

**Elizitierung:** 0:02:38.0 - 0:03:14.1 (Video beschädigt)

001 IN: (2.1) kannst du dazu etwas SAgen?  
002 S : äh J::A;  
003 ich glaub ich hab SCHWIIzerdütsch (..) gesprochen;  
004 IN: mHM;  
005 S : und äh ich han welle säge (1) ähm ich chume (xx) vo minere MUEter;  
006 IN: mHM;  
007 S : mir gönd in (-) OStern(.) ei (.) suchen;  
008 und äh (1.1) die haben KINder;  
009 IN: mHM;  
010 S : und äh und wänn die (xx xx) GÖND mir gönd au.  
011 IN: okay und jetzt sagt frau böhnisch GÖND und was will sie?  
012 warum SAGT sie das?  
013 S : GEhen;  
014 IN: ja geNAU;

## **JN1 In5 meine Geburtstag**

### **Unterrichtssequenz:**

001 LP: eliot was hast DU am samstag und am sonntag gemacht?  
002 EL: am samstag war mein (.) war meine geBURTStag.  
003 LP: mhm es ist nicht MEIne geburtstag sondern wie muss es heissen?

**Elizitierung:** 0:52:06.2 - 0:52:49.2

001 IN: <<zu S schauend> (7)  
002 hast du geHÖRT was frau näf gesagt hat?  
003 S : ja;  
004 IN: kannst du mir dazu etwas SAgen?  
005 S : (2.5) is MEI\ (1.3) äh (1) NEIN;  
006 IN: weisst du wie (-) es RICHTig ist?  
007 S : nein;  
008 (2.2) ja;  
009 MEIN;  
010 IN: mhm geNAU;

### JN1 In28 spricht Thailand

#### Unterrichtssequenz:

002 LE: in thailand SPRICHT thailand [u:nd-]  
003 LP: [spricht MAN-]  
004 LE: spricht man THAILand;  
005 LP: Hmhm es heisst ja nicht thailAND sondern (-)

**Elizitierung:** 0:13:03.9 - 0:13:25.5

001 IN: <<zu S schauend> (2.5)>  
002 S : LÄNdisch;  
003 IN: ja geNAU;

### JN2 In9 zu Hause gegangen

#### Unterrichtssequenz:

001 VE: und dann (.) habe ich mit dem tram zu HAUse gegangen;  
002 LP: ((nickt)) mit dem TRAM- (--)  
003 es <<Bogen nach re> heisst nicht ZU hause sondern? (-)>

**Elizitierung:** 0:42:37.7 - 0:43:21.3

001 IN: <<zu S schauend> (3.5)> kannst du mir dazu etwas SAgen?  
002 S : (6) <<Kopf schüttelnd> Hmhm;>  
003 IN: frau näf sagt es heisst nich ZU hause sondern?  
004 S : NACH hause;  
005 IN: geNAU;

### JN2 In10a am Samstag ich war

#### Unterrichtssequenz:

001 NA: am samstag ich mache zu [(xx) ]  
002 LP: [WArte-]  
003 <<sich zu Naila neigend> AM->  
004 NA: AM-  
005 LP: [SAMstag-]  
006 NA: [SAMstag] (---) ich war [su hau\]  
007 LP: [STOPP- ]  
008 ((zeigt Umstellgeste durch Überkreuzen der Unterarme))  
009 NA: ich BIN-

**Elizitierung:** 0:21:47.3 - 0:22:30.9

001 IN: erinnerst du dich an diesen <<auf Bildschirm zeigend> (-)> moMENT?  
002 kannst du etwas dazu SAgen?  
003 S : sie sagen (--) ich sagen (..) ich BIN;  
004 du (.) <<Arme überkreuzend> WECHsel> [sagen-]  
005 IN: [mHM; ]  
006 S : und ich sagen ich BIN und nachher ich sagen bin ICH;  
007 IN: oKAY (-) okay-  
008 <<auf Bildschirm zeigend> hast du> verSTANDen warum <<Umkehrgeste>  
sie mit den fingern so> macht?  
009 S : ja:  
010 weil ich <<auf Kopf zeigend> bin ich weiss> NICHT von- (--)  
011 und nachher ich <<auf Kopf zeigend> bin verSTANDen.>  
012 IN: ja GUT;

### JN2 In10e und geschlafen

#### Unterrichtssequenz:

052 NA: (1.2) war ICH-  
053 LP: PRIma-  
054 NA: z:u hause UND geschlafen;  
055 LP: zu HAUse-  
056 NA: geschLAft;  
057 LP: und- ((zeigt ausholend auf sich selbst))  
058 NA: geschLAfen;  
059 LP: <<auf sich selbst zeigend> ich->  
060 NA: ge\ ich geschLAfen;  
061 LP: ((schüttelt Kopf)) wenn\_s vorBEI ist?

**Elizitierung:** 0:24:18.2 - 0:24:55.1

Schülerin spricht (nach Zeile 057), während Video läuft.

001 S : geSCHLAfen;

Sequenz wird weiter bis nach Zeile 061 geschaut.

001 S : ich habe geSCHLafen.  
002 IN: geNAU;

## **Kategorie: Produktion am Folgetag nicht gelungen – Erfolgreiche Selbstkorrektur im Unterricht**

### **VA12 In10 das Haarbürste**

#### **Unterrichtssequenz:**

001 DA: <<aufs Bild schauend> das H::AARBürste->  
002 LP: <<ZF hebend> DENK nochmal->  
003 DA: ((schaut zu LP)) (4)  
004 LP: der beGLEIter,

**Elizitierung:** 0:17:49.6 – 0:18:09.

001 S : (3) hm (2) DER haarbürste?  
002 IN: (--) DIE haarbürste;  
003 S : ((lacht))  
004 IN: das ist SCHWIERig hä,

### **AM2 In21 um mir**

#### **Unterrichtssequenz:**

002 AN: aber also <<mit Hand Kreis ziehend> um MIR-> ((berührt  
versehentlich ihren Nachbarn))  
003 <<lachend> ou SOrry;>  
004 <<mit Hand Kreis ziehend> um MIR->  
005 LP: um UM mir?  
006 MA: <<p> um MICH;>  
007 ED: <<p> um [MICH;> ]  
008 AN: [ <<mit Hand Kreis ziehend> um] UNS->  
009 LP: mHM;  
010 um UNS-

**Elizitierung:** 0:08:48.0 – 0:10:09.3

001 IN: kannst du DAZu etwas sagen?  
002 AN: wie\ ich wollte sagen <<Kreis-Geste> UM mir s\ ist äh zum  
beipsiel> ähm (2) ähm-  
003 <<Kreis-Geste> es ist ein Kreis> UM mir.  
004 IN: mHM;  
005 AN: aso wir haben ja ein (--) KREIS gemacht-  
006 IN: mHM;  
007 AN: und nachher (..) UM mir war ja ein kreis;  
008 IN: mhm oKAY;  
009 <<auf Bildschirm zeigend> ähm frau möller> fragt dann zurück  
um MIR?  
010 waRUM fragt sie das zurück?  
011 AN: (3.2) ich weiss NICHT.  
012 IN: komm wir hören es NOCH einmal.

Sequenz wird nochmals geschaut.

013 AN: (2.6) a::h weil vielleicht ähm vielleicht musste ich sagen um  
ALle.

### **SH1 In9 ein weisses Bauch**

#### **Unterrichtssequenz:**

001 AL: er hat so äh HELLhell (.) braunes fell;  
002 und (-) ein weisses BAUCH;  
003 LP: mhm ACHtung-

**Elizitierung:** 0:10:39.9 – 0:11:35.2

001 S : (2.7) sie hat mich nomal korriGIERT;  
002 IN: mhm waRUM?  
003 S : weil ich äh eine weisses (-) so etwas FALSCH ge\ beim weiss  
gesagt habe;  
004 IN: mHM;  
005 weisst du noch wie es [RIChtig ist?]  
006 S : [((schüttelt Kopf))] HMhm;  
007 IN: ((nickt))

### JN1 In35 auf Afrika

#### Unterrichtssequenz:

003 VE: auf AFrika-  
004 LP: mHM-  
005 es gibt\ nicht AUF sondern,

**Elizitierung:** 0:40:04.3 - 0:40:31.7

001 IN: kannst du <<auf Bildschirm zeigend> DAzu etwas sagen?>  
002 S : (2.6) ich habe etwas FALSCH gesagt;  
003 und frau näf (.) sagt es f\ RIChtig;  
004 IN: mHM;  
005 WEISST du noch wie es richtig ist?  
006 S : (3.5) ((schüttelt Kopf)) nein;

### **Kategorie: Produktion am Folgetag nicht gelungen – Keine erfolgreiche Selbstkorrektur im Unterricht**

#### AM1 In14 argebeitet

#### Unterrichtssequenz:

001 AN: ich habe mit MAleika und HAmid ar\ argeb\  
002 LP: <<lachend> ja:> WIE heisst?

**Elizitierung:** 0:04:06.2 - 0:05:20.1

001 IN: kannst du mir DAzu etwas sagen?  
002 AN: ich WUSste es nicht mehr so genau <<lachend> wie man das sagt.>  
003 IN: aHA:-  
004 AN: also ich WUSste es aber- (.)  
005 <<mit Hand gestikulierend> es ist mir nicht geKOMmen.>  
006 IN: <<nickend> mHM;>  
007 weisst du WIE es je\  
008 weisst du JETZT wie es heisst?  
009 AN: (-) <<etwas leiser> j:a;>  
010 IN: kannst du es mir SAgen?  
011 AN: also (1.8) ar\ an\ ARgebeitet;  
012 IN: hm ja geARbeitet;  
013 AN: geARbeitet; ((nimmt Hände lachend vor Gesicht))  
014 IN: mhm ein SCHWIERiges Wort hä?  
015 ähm <<Frosch nehmend> WEISST du noch> wie du dich in diesem moment  
gefühlst hast?  
016 <<mit Frosch zeigend> GUT MITtel oder NICHT> so gut?  
017 AN: GU:T- ((setzt Frosch))  
018 aso wei:l d\ (..) weil ich konnte es nachher GUT ähm-  
019 weil nachher mir das frau möller GUT gesagt hat;  
020 nachher konnte ich es RIChtig sagen;  
021 IN: ja GUet;

#### KM1 In23 mit online

#### Unterrichtssequenz:

010 LE: [das isch] mit Online.  
011 LP: aso <<ZF hebend> STOPP> mal schnell-

**Elizitierung:** 0:23:41.4 - 0:25:03.1

001 S : das is:t (1.3) das ist (--) mit (--) Online;  
002 IN: mHM;  
003 S : weil dort sind (..) dasch das ist der berühmteste SPIEL;  
004 IN: mHM;

Schüler erzählt 35.2s weiter über dieses Spiel.

005 IN: <<auf Bildschirm zeigend> erINnerst du dich noch->  
006 warum (.) frau maler hier sagt STOPP?  
007 WART schnell?  
008 S : ja: ich habe FALSCH gesagt;  
009 IN: mHM;  
010 S : das ist MIT online nei das ist (---) das is\  
011 das ISCH mit online;  
012 IN: mHM;  
013 S : ich habe ISCH gesagt;  
014 IN: oKAY (.) [mhm; ]

015 S : [das isch] mit ONline;  
016 IN: oKAY;

#### **KM2 In2 wegen**

##### **Unterrichtssequenz:**

006 LE: wegen frau maler hat geBURTstag gehabt;  
007 LP: geNAU.  
008 JV: STIMMT das?  
009 LP: und jetzt <<Fehlerkarte zeigend, sich der ganzen Gruppe zuwendend>  
HÖR mal->  
010 <<auf hochgehaltene Fehlerkarte tippend> (-) WEgen,>

**Elizitierung:** 0:37:43.0 - 0:38:27.6

001 IN: (2.7) kannst du dazu etwas erzÄhlen?  
002 S : ich hab vergessen ich hab WEgen gesagt-  
003 IN: mHM;  
004 S : und es heisst (1.1) wo NEIN- (--)  
005 <<lachend> ich hab\_s verGESsen;>  
006 IN: ha ha  
007 S : (1.2) ähm (3.6) WEgen- (2.3)  
008 wie NEIN-

#### **KM2 In14b mit mein DaZ Gruppe**

##### **Unterrichtssequenz:**

007 HI: mit mei ich war mit meinen DAZ klasse  
008 LP: (-)°h (.) oKE:I-  
009 GRUP[pe ] sagen wir GRUPpe;  
010 HI: [DAZ-]  
011 mit mein [DAZ gruppe- ]  
012 LP: [wir sind nicht] eine KLA-  
013 GRUPpe-  
014 es ist <<ZF aufhaltend> DIE gruppe- (--)>  
015 wie HEISST es dann? (---)

**Elizitierung:** 0:09:48.4 - 0:10:32.7

001 IN: kannst du etwas Sagen (-) zu dieser sequenz?  
002 S : (3.1) nein;  
003 IN: (2.1) frau maler sagt (-) es ist (.) DIE gruppe;  
004 wie heisst es dann deine aussAge?  
005 S : ich war mit meine daz (.) meine;  
006 IN: [mHM;]  
007 S : [daz GRUPpe;]  
008 IN: mhm oKAY;

#### **KM2 In19 gewiegt**

##### **Unterrichtssequenz:**

006 LE: mit äh gewIEGT;  
007 JV: <<aufstreckend> ge[PFÜHLT;> ((Füllgeste)) ]  
008 LP: [((hebt ZF, Blick zu Jasvinder))]  
009 LP: wie HEISST das?  
010 <<Fehlerkarte hochhaltend>(.) nicht geWIEGT,>

**Elizitierung:** 0:27:47.0 - 0:28:32.3

001 S : (4.1) hm: (4.5)  
002 IN: erINnerst du dich noch?  
003 S : [ASo-]  
004 IN: [sie ] hält wieder die KARte auf-  
005 S : (2) es heisst (1) geWIEGT?  
006 IN: geWOgen;  
007 S : aHA ja;

#### **SH1 In2 bei meine Geburt**

##### **Unterrichtssequenz:**

002 AS: (2.2) un:d ich hab es von meiner geBURT-  
003 mei\ mein\ meine couSine hat\_s von meine geburt geschenkt;  
004 LP: mhm s sag das (.) LETZte nochmal-

**Elizitierung:** 0:05:01.6 - 0:05:45.3

001 IN: kannst du DAzu etwas erzählen?

002 S : (2.1) mh ich weiss NICHT;  
 003 IN: mHM-  
 004 <<auf Bildschirm zeigend> frau hess sagt> sag das LETZte noch einmal;  
 005 warum hat sie das geSAGT?  
 006 S : ähm ich hab\_s nicht so RIChtig gesagt,  
 007 IN: WEISST du noch (-) was [(-) du] nicht richtig gesagt hast?  
 008 S : [<<Kopf schüttelnd> HMhm;>]

### **SH1 In23 der Flugzeug**

#### **Unterrichtssequenz:**

001 AL: <<zeigend> der FLUGzeug;>  
 002 LP: mhm <<auf Generaübersicht an Tafel zeigend> ACHtung->

**Elizitierung:** 0:19:04.8 - 0:19:41.3

001 S : <<lachend> da muss mich nomal sie korriGIEren;>  
 002 IN: mHM;  
 003 S : wegen DER DIE oder DAS;  
 004 IN: <<auf Bildschirm zeigend> warum zeigt> sie eigentlich auf die Tafel?  
 005 S : <<auf Plakat auf Tafel im Zimmer zeigend> wege DER DIE und DAS;>  
 006 IN: oKAY mhm;  
 007 erinnerst du dich noch wie es (...) <<auf Bildschirm zeigend> RIChtig>  
 war hier?  
 008 S : <<Kopf schüttelnd> HM:hm>  
 009 IN: beim FLUGzeug?  
 010 S : DER flugzeug?  
 011 IN: <<Abwägegeste mit Hand> hm::>  
 012 S : DIE;  
 013 IN: <<Abwägegeste mit Hand> hm::>=  
 014 S : =DAS  
 015 IN: DAS flugzeug genau;  
 016 S : <<lachend> ja:> da hab ich auch einen FEHler gemacht;  
 017 IN: ha ha

### **SH2 In6 Buch gelesen**

#### **Unterrichtssequenz:**

002 AL: am morgen war ich auf der terrasse mit meiner mutter und habe  
 TEE:: getrunken und buch gelesen;  
 003 LP: UND-

**Elizitierung:** 0:54:04.4 - 0:54:33.

001 AL: (xx) ((lacht))  
 002 <<lachend> sie korriGIEre;>  
 003 beim BUCH (.) hab ich ein fehler-  
 004 ich erINner gar nicht-  
 005 IN: JA:-  
 006 AL: etwas mit EINem:-  
 007

### **SH2 In8 gerennt**

#### **Unterrichtssequenz:**

001 AL: <<zeigend> DORT (.)> vom hei mini bis dort sind wir grennt-  
 002 LP: SIND wir-

**Elizitierung:** 0:56:44.2 - 0:57:07.2

001 S : GE <<lachend, Kopf nach hinten legend, p> rennt;>  
 002 sie muss mir\ weil ich etwas so ANderes gesagt habe;  
 003 ich erINnere mir gar nicht.  
 004 IN: mHM;  
 005 weisst du noch wie es RIChtig heisst?  
 006 S : HMhm;  
 007 <<Kopf schüttelnd> weiss ich NICHT.>

### **SH2 In19 gelegen**

#### **Unterrichtssequenz:**

007 SE: <<auf Bild schauend> mach (.) tuhen das TUCH> auf den boden legen-  
 008 LP: mhm TUN sagen wir nicht [hä,]  
 009 SE: [HM ]hm;  
 010 LP: zwei KNaben (--) hab[en,] ((Geste Tuch ausbreiten))  
 011 SE: [HA ]ben-

012 ein TUCH ((schaut auf Bild))  
 013 AL: <<p> geLEGT.>=  
 014 LP: =AUF-  
 015 SE: auf dem am BO\ nein ((blickt nach rechts oben))  
 016 [auf ] [dem ] BO:den- ((schaut auf Bild))  
 017 AL: [auf-]  
 018 LP: [((Stoppgeste zu AL))]  
 019 LP: <<p> RIChtig;> (1.5)  
 020 GE (.) GE-  
 021 AS: [<<p> legt;> ]  
 022 SE: [((Blick zu LP))] geLEgen-  
 023 LP: geLE:-

**Elizitierung:** 0:36:58.8 - 0:37:34.5

001 S : (2) da han ich echli verGÄSse was (-) ich muess säge;  
 002 IN: mhm oKAY;  
 003 du\ w weisst du noch wie es RIChtig heisst?  
 004 S : [((schüttelt Kopf)) ]  
 005 IN: [dieses wort sie haben das TUCH] auf den boden-  
 006 S : HMhm;

## **SH2 In44c piekst es**

### **Unterrichtssequenz:**

001 AL: wenn man sie auf SIE läuft-  
 002 PIEKST es und dann aber es bleibt noch in sie das PIEKS;  
 ...  
 009 LP: und die die PIEKST nicht,  
 010 das wie SAGT man dem?  
 011 das ist nicht PIEKsen;

**Elizitierung:** 1:14:14.3 - 1:14:59.1

Schüler spricht, während Video noch läuft.

001 S : <<Kopf schüttelnd, lachend> das hab ich verGESsen;>

Video wird gestoppt.

002 IN: mhm weisst [du NICHT mehr wie es heisst? ]  
 003 S : [<<lachend> ((schüttelt Kopf))>] nein;  
 004 IN: die biene <<mit Finger und Hand zeigend> STICHT;>  
 005 S : aHA;  
 006 IN: HAT dich schon einmal eine biene gestochen?  
 007 S : nicht nein KEIne biene;  
 008 [mh- ]  
 009 IN: [eine WESpe?]  
 010 S : nein keine wespe sondern eine BIENE;  
 011 wenig gePIEKST.  
 012 IN: nur gePIEKST oder gestochen?  
 013 S : nein ein:e: WESpe stocht.  
 014 IN: ja es tut SCHON weh-  
 015 S : ja aber eine biene hat mich nur so gePIEKST;  
 016 IN: und hat NICHT so fest weh getan?  
 017 S : HMhm;

## **RB2 C56 eine Ei in den Schweinen**

### **Unterrichtssequenz:**

001 EN: IST eine (..) oster(.)ei:- (---)  
 002 IN die schweine?  
 003 LP: IN den [schweinen? ]  
 004 AL: [<<p>(SCHWEInen)>]  
 005 EN: JA.  
 006 LP: haben die das geGESsen?

**Elizitierung:** 0:40:48.8 - 0:41:08.9 (Video beschädigt)

001 IN: kannst du DAzu etwas erzählen?  
 002 S : <<sich die Haare raufend, lachend> ich han gseit IN der schwein;>  
 003 IN: mHM;  
 004 S : aber das ist nöd IN der schwein;  
 005 IN: (1.3) und wie heisst es WEISST du es noch?  
 006 S : m::h (2) ich weiss NÖD s:o ga:nz (3.5)  
 007 HMhm;



### **JN1 In20 gibt es heiss**

#### **Unterrichtssequenz:**

002 LE: dort gibt es (2.5) auch ein BISSchen heiss-  
003 oder regnet (--) o wetter ist GUT.  
004 LP: ACHtung jetzt musst du aufpassen-  
005 nicht dort <<mit ZF nach rechts zeigend> GIBT> es heiss-  
006 (..) sondern wie heisst es RIChtig?  
007 <<ZF hebend> DORT,>  
008 LE: DORT (..) gibt es-  
009 LP: <<mit ZF negierend> m:h> man sagt nicht GIBT;  
010 wenn es heiss, ((Geste mit Hand nach rechts))

**Elizitierung:** 0:14:39.6 - 0:15:02.5

001 IN: <<zu S schauend> (3.6)>  
002 S : <<lachend> verGESsen;>  
003 IN: hast du es verGESsen?  
004 wir [HÖren einmal-]  
005 S : [verKAmal helfen;]  
006 IN: a:h hat er geHOLfen?  
007 S : yap;

### **JN1 In26 komme ich Thailand**

#### **Unterrichtssequenz:**

001 LE: komme ich ((geht zur Weltkarte)) <<zeigend> THAIland->  
002 LP: mhm kannst du den satz nochmals RIChtig sagen?

**Elizitierung:** 0:10:22.1 - 0:11:09.0

001 IN: ((schaut zu S))  
002 S : ((lehnt sich lachend zurück))  
003 lange haben wir no NI: ähm lange lange(-) gemacht;  
004 lange no ni [wenn] neue KINder kommt;  
005 IN: [mHM;]  
006 S : wir haben no ni (..) gemacht wege dem ich verGESsen;  
007 IN: ja;  
008 wie ist es RIChtig?  
009 S : (3.1) KOMme- ((lacht))  
010 IN: ((lacht))  
011 S : <<lachend> SCHWIERig diese;>  
012 IN: ((lacht)) wir schauen ein BISSchen weiter-

## 5. Raster Fehlerprotokoll

Der folgende Raster wurde zur Notierung der aufgetretenen Fehler in der Unterrichtsinteraktion sowie zur Vorbereitung der introspektiven Interviews (Stimulated Recall und videobasierte Elizitierung von Sprachformen) verwendet.

Name des Kindes:

Datum:

Zeitangabe Video	S	LP	Erzähl- od. Frageimpuls

## 6. Kategoriensysteme zur Erfassung von Uptake und Fehlerart

Die beiden Kategoriensysteme zur Erfassung von Uptake und Fehlerart basieren hauptsächlich auf dem Kategoriensystem von Lyster und Ranta (1997, 44), das aufgrund der vorliegenden Daten leicht adaptiert wurde. Abweichend davon wurde das Uptake nach Fremdkorrekturen und Prompts getrennt erfasst.

Uptake nach Fremdkorrekturen		
	Kategorie	Beschreibung und Codierregel
Erfolgreiches Uptake	Wiederholung	Die Schülerin bzw. der Schüler wiederholt die angebotene Korrektur isoliert oder in eine längere Aussage inkorporiert. Wird die Korrektur zuerst bestätigt und danach wiederholt, wird ebenfalls diese Kategorie zugewiesen.
	Bestätigung / Widerspruch	Die Schülerin bzw. der Schüler bestätigt das korrektive Feedback der Lehrperson («ja») oder lehnt es ab («nein»).
Nicht erfolgreiches Uptake	Fehlerhafte Wiederholung	Die Schülerin bzw. der Schüler -wiederholt den ursprünglichen Fehler. -macht einen neuen Fehler. -korrigiert nur einen Teilbereich des ursprünglichen Fehlers.
	Ausbleibendes Uptake	Die Schülerin bzw. der Schüler zeigt keine sichtbare Reaktion oder die Reaktion bezieht sich nicht auf den sprachlichen Fokus des korrektiven Feedbacks.
Uptake nach Prompts		
	Kategorie	Beschreibung und Codierregel
Erfolgreiches Uptake	Selbstkorrektur	Die Schülerin bzw. der Schüler produziert eine unmittelbar gelingende Selbstkorrektur.
	Unterstützte Selbstkorrektur	Die Selbstkorrektur gelingt nicht direkt nach dem ersten Prompt, sondern erst nach weiteren unterstützenden Moves der Lehrperson.
Nicht erfolgreiches Uptake	Peerkorrektur	Nicht die Fehlerproduzierenden selbst, sondern eine Mitschülerin bzw. ein Mitschüler stellt anlässlich eines Prompts eine Korrektur zur Verfügung.
	Gleicher Fehler	Die Schülerin bzw. der Schüler wiederholt den ursprünglichen Fehler.
	Neuer Fehler	Die Schülerin bzw. der Schüler macht einen neuen Fehler.
	Teilkorrektur	Die Schülerin bzw. der Schüler korrigiert nur einen Teil der ursprünglichen Fehler.
	Zögern	Die Schülerin bzw. der Schüler reagiert mit einem Zögern auf das korrektive Feedback.
	Sonstiges	Die Schülerin bzw. der Schüler bestätigt das korrektive Feedback der Lehrperson («ja») oder lehnt es ab («nein») oder die Reaktion bezieht sich nicht auf den sprachlichen Fokus des korrektiven Feedbacks.

Die vorliegenden Kategorien für das Uptake nach einer Fremdkorrektur sind weniger differenziert als in der Studie von Lyster und Ranta (1997). So wurden in der vorliegenden Arbeit die Kategorien «Wiederholung» und «Inkorporierung» zu einer Kategorie zusammengefasst. Die Kategorien «neuer Fehler», «gleicher Fehler» und «partielle Reparatur» wurden zur umfassenderen Kategorie «fehlerhafte Wiederholung» kombiniert. Weiter wurden die Kategorien «Off Target» und «Zögern» von Lyster und Ranta zur Kategorie «Ausbleibendes Uptake» zusammengenommen.

Bei der Codierung von Uptake nach Prompts wurde abweichend zu Lyster und Ranta die Kategorie «Peerfeedback» als «nicht erfolgreiches Uptake» codiert, da die Schüler:innen, welche die Fehler verursacht haben, diese nicht selbst korrigieren konnten. Zusätzlich wurde in der vorliegenden Arbeit die Kategorie «Unterstützte Selbstkorrektur» entwickelt. Diese Kategorie war in der Studie von Lyster und Ranta nicht nötig. Gelang einer Schülerin bzw. einem Schüler die Selbstkorrektur nicht und reagierte die Lehrperson darauf mit einem weiteren Prompt, wurde eine neue Reparatursequenz codiert, d.h. dem neuen Fehler und dem darauf bezogene Prompt wurden eigenständige Codes vergeben. In der vorliegenden Arbeit wurden dagegen jeweils nur der erste – die Reparatursequenz auslösende – Fehler codiert sowie der erste – die Reparatursequenz initiiierende – Prompt.

Nächstfolgend werden die Kategorien zur Erfassung der Fehlerart aufgeführt.

Fehlerart	
Kategorie	Beschreibung und Ankerbeispiel
Grammatik	Die Äusserungen enthalten grammatische Fehler (z.B. Genusmarkierung, Fallmarkierung, Pluralmarkierung am Nomen, Präpositionen, Syntax, Partizip Perfekt, Subjekt-Verb-Kongruenz). nachher gibt es einen WO:RT
Wortschatz	Die Äusserungen enthalten lexikalische Fehler; dazu gehören falsche Wortbildungen, unpassender Wortschatz, fehlender Wortschatz. weil (2) da viele (2) SKIbahnen sind
Aussprache	Die Äusserungen enthalten phonetische Fehler. espielen
Pragmatik	Die Äusserungen enthalten pragmatische Fehler. S zur LP: hast du das SELber gemalt?
Mundart	Die Äusserungen enthalten Interferenzen mit der Schweizer Mundart. sie haben das schon ANgeluegt
mehrere	Die Äusserungen enthalten Fehler aus mehreren Kategorien. Treten mehrere Fehler der gleichen Fehlerart auf, wird der Code dieser Fehlerart zugewiesen. es hät mich nöd geFAlLen

Das Kategoriensystem von Lyster und Ranta (1997) enthält zusätzlich die Kategorien «Gebrauch der L1» und «Gender». Erstere Fehlerart ist in den vorliegenden Daten nie vorgekommen, letztere wurde in die Kategorie «Grammatik» integriert. Die Kategorien «Mundart» und «Pragmatik» wurden aufgrund der vorliegenden Daten zusätzlich entwickelt.

## 7. Kategoriensystem zur Erfassung der Einstellungen

Kategorien	Beschreibung und Codierregeln	Ankerbeispiele
Lernbezug	Es wird auf den Aspekt des Lernens Bezug genommen. Einerseits wird ausgesagt, dass durch kF gelernt werde (auch dass man etwas besser weiss oder etwas richtig kann), andererseits dass man nach korrektivem Feedback die Gelegenheit bekomme, die problematische Äusserung nochmals richtig zu sagen.	ich bin im daz zum LERNen; weil wenn ich WEISS was ist fehler ist   dann (..) dann (...) dann ich weiss BESSer.
Belanglosigkeit des Fehlermachens	Es wird die Ansicht geäussert, dass Fehlermachen nicht von Belang sei und dass andere auch bzw. alle Menschen Fehler machen.	aber das war nicht so SCHLIMM; nur ein FEHLer. JEder mensch mensch   MACHT ein fehler.
Unterstützung in der Reparatursequenz	Korrektives Feedback wird als «helfen» bezeichnet. Es wird auf die Unterstützung der LP oder eines Peers verwiesen. Auch Aussagen, dass man selbst Peers korrigiert, gehören hier hin. Ebenso wird der Wunsch, dass die LP kontrolliert, ob alles richtig ist, dieser Kategorie zugewiesen. Hinweise, dass man dank der LP etwas lernt oder etwas richtig sagen kann, werden der Kategorie «Lernbezug» zugeordnet.	sie hat mir GHOLfe (-) das säge. sie nur HELfen.
Kontextbezug	In der Begründung der Befindlichkeit wird auf den Unterrichtskontext oder auf die Situation, über die in der gesichteten Unterrichtssequenz berichtet wurde, verwiesen. Ausserdem werden Kontexte beschrieben, in denen korrektives Feedback unerwünscht ist.	die HOPpla macht spass zum mache;
Unzulänglichkeit der eigenen sprachlichen Ressourcen	Es wird auf die subjektiv empfundene Unzulänglichkeit der eigenen sprachlichen Ressourcen oder auf die Schwierigkeiten des Deutschen verwiesen. Negative Emotionen werden damit begründet, dass etwas falsch war. Eine positive Emotion dagegen wird mit einem Verweis auf vorhandene sprachliche Ressourcen begründet. Auch der Wunsch nach sprachlicher Korrektheit (z.B. um von anderen Kindern nicht blöd hingestellt zu werden) oder der empfundene Druck, besser zu sein, werden dieser Kategorie zugeordnet.	ich wusste nicht was heisst RIChtig und was nicht ich WUSSTe es da nicht mehr und nachher hab ich gedacht nein ich KANNs nicht ich möchte BESSer sein.
Einschränkung des Sprechens	Das korrektive Feedback wird als Einschränkung des freien Sprechens oder als Zurechtweisung empfunden. Auch Hinweise, dass oft wiederholt werden musste (als Begründung einer leicht negativen Emotion), werden dieser Kategorie zugeordnet.	ich hab es nicht so gern wenn man mich so SAGT- du musst DAS machen und so
Angst und Auslachen	Die Angst, Fehler zu machen oder ausgelacht zu werden oder die Scham über eigene Fehler werden erwähnt. Ebenso werden Situationsbeschreibungen (z.B. «einmal in der 2. Klasse») auf die Frage der Interviewerin nach der allgemeinen Fehlerangst dieser Kategorie zugeordnet.	später äh SCHÄme ich so mich-   wenn ich so ähm etwas FALSCH sage und dann alle darüber lachen;
Beispiel für korrektives Feedback	Es werden konkrete Beispiele für tatsächlich erfahrenes oder hypothetisches korrektives Feedback formuliert.	ACHTung einen fehler   dann ein bisschen ich HELfe.
Anderes	Diese Kategorie umfasst Aussagen, die wenig aussagekräftig sind sowie Aussagen, die keiner anderen Kategorie zuzuordnen sind.	ich WEISS es nicht.

Nächstfolgend werden die Kategorien mit ihren Subkategorien<sup>1</sup> und allen zugeordneten Textstellen aufgeführt. Das Ende einer Textstelle ist jeweils durch einen Punkt gekennzeichnet. Zur Unterstützung der Verständlichkeit enthalten die Aussagen manchmal Teile, welche einer anderen Kategorie zugeordnet wurden. Diese sind jeweils kursiv und in grauer Farbe aufgeführt. Um eine Textstelle verstehen und nachvollziehen zu können, muss in vielen Fällen ihre Kontextualisierung im Leitfadeninterview (vgl. Anhang 8) beigezogen werden.

Kategorie «Lernbezug»		Anzahl Textstellen Total: 53
Subkategorien	Beschreibung	Anzahl
Allgemeiner Lernbezug	Es wird in allgemeiner Hinsicht auf das Lernen Bezug genommen.	12
<b>Zugeordnete Textstellen:</b> sie hat mein LEhrerin-   und mit DEUTSCH ich üben. ich bin im daz zum LERNen. ich bin <<Schulter zuckend> in die> schule am LERNen. weil das viel BESSer ist   wenn ich etwas mh lerne (3.5) weil dann LERN ich (--) / ein bisschen besser Reden. weil ich dann besser DEUTSCH lerne. wenn sie NICHTS sagt   kann ich nicht DEUTSCH lernen. damit ich MEHR deutsch lernen kann. damit ähm (-) sie lernen (.) besser DEUTSCH. dass sie da:nn LERNen. die müsset die wörter und die sache guet LERne. damit sie LERNen können deutsch   und mit mir DEUTSCH sprechen können. dass ich mehr WORter lernen kann.		
Unmittelbarer Lerneffekt	Es wird mit «es» oder «der Fehler» auf eine bestimmte Reparatursequenz referiert. Der erwähnte Lerneffekt findet unmittelbar in der Reparatursequenz oder in naher Zukunft statt. Auch die Aussage, dass man sich verbessern konnte, wird dieser Subkategorie zugeordnet.	22
<b>Zugeordnete Textstellen:</b> dass sie etwas LERNen und vielleicht nächstes mal das wissen. sonst ähm WISSEN sie es nicht. weil dann dann kinder WEISS   was ist fehler was ist NICHT fehler. dann weiss ich BESSer   ich kann da so: mehr lernen wie man_s RIChtig sagt. weil: (2) <<p> ich (hans chönne) verBESSere. weil ich konnte es nachher GUT ähm-   nachher konnte ich es RIChtig sagen. wir kann NOCHmal machen   vielleicht noch Üben. weil ich (.) wenn ich so ein wort nicht KENne oder eine fehler mache   dann ÜB ich ja gerade nomal wie man das macht. weil man kann es dann wieder LERNen   wie man es RIChtig aussprechen kann. weil dann (..) kann ich_s wieder ZWEItes mal sagen   dann kann ich_s RIChtig sagen. weil   ich kann mich ja verBESS:e:rn. ich sage es RIChtig nochmals. weil wenn ich wenn ich ein FEHler beim sprechen mache   dann sagt sie NOmal  dass ich so\ was\ dass ich der richtig SAgen kann. nachher fühle ich mich (..) ja GUT   dann sag ich immer RIChtig. dann kann sie_s mir besser lernen wie ich_s RIChtig sagen kann. dass ich es dann nachher wieder (..) äh RIChtig habe. wenn ich ein FEHler habe beim w\ beim wort   dann lerne ich wie man es SAGT. weil wenn ich WEISS was ist fehler ist   dann (..) dann (...) dann ich weiss BESSer. weil (.) ähm ich kann_s ja nochmal proBIEn und nochmal üben   und dann wenn sie diese frage WIEder stellt   kann ich es RIChtig sagen. weil d\ dann nächstes mal WEISS ich dann das wort   zum beispiel wenn ich jetzt nicht wenn ich jetzt LAMpe falsch sage   nachher WEISS ich es nächstes mal. vielleicht WEISS ich es nächstes mal. wenn ich ein FEHler beim sprechen mache   dann dann mh kann sie mich nomal so (---) dann ka\ dann sagt sie NOmal  dass ich so\ was\ dass ich der richtig SAgen kann.		

<sup>1</sup> Drei Kategorien verfügen über keine Subkategorien.

Zukünftiger Lerneffekt	Es wird auf einen Lerneffekt in der entfernteren Zukunft Bezug genommen.	8
<p><b>Zugeordnete Textstellen:</b></p> <p>weil man (..) sie zum beispiel mit ein LEhrerin oder irgendjemand ander (-) redet   und ein\ das gleiche FEHler macht   dann kann er sie ja (-) BEsser sagen   weil (..) lehrer ihm geSAGT hat.</p> <p>dass ich dann wie wenn ich gross bin GUT (-- ) bin   in der Arbeit.</p> <p>ich find_s irgendwie gut dass man einem korriGIERT   weil wenn man (-) dann (2) ja wenn man erwACHsen ist   und lehrerin ist DEUTSCHlehrerin   dann kann dann macht man FEHler   und die (..) kinder lernen_s dann FALSCH   deshalb find ich_s auch BEsser wenn man (2.3) jemand korriGIERT.</p> <p>weil wenn ich dann GROSS bin   dann mach ich diese FEHler immer noch   und <i>wenn sie mir HILFT</i>   dann ma\ geht es irgendwann mal in mein KOPF   und dann kann ich das immer Sagen.</p> <p>weil sie d\ sie müssen LERnen   besser DEUTSCH (-- ) sprechen   und dann können sie eben BEsser   wenn sie GRÖSser werden (-- ) können sie besser deutsch.</p> <p>dann werden sie so wie mir\ so wie IHR so gut in DEUTSCH.</p> <p>wenn sie gross bin\ sind   können sie auch (-) viel LERnen.</p> <p>sie (die Kinder) muss noch DEUTSCH lernen   und wenn sie NICHT lernen   können sie NICHT zu der (-) zweite klasse gehen.</p>		
Lerneffekt durch Selbstkorrektur	Es wird erläutert, wie oder warum durch Selbstkorrektur gelernt wird.	11
<p><b>Zugeordnete Textstellen:</b></p> <p>weil dann sie wissen sie haben ein FEHler   aber ich SÄG_S nicht   WO (-- ) der fehler isch   dass sie wenn sind.</p> <p>weil dann wenn sie es ja gleich wieder SAGT   weil dann LERN ich ja gar nichts.</p> <p>weil ich muss SELber machen.</p> <p>dass ich selber überLEgen kann noch   und wenn ich es NICHT weiss   dann kann sie mir Sagen.</p> <p>weil weil dann dann KANN ich_s ja:   dann tu ich_s AUCH verbessern   <i>und wenn ich_s GAR nicht weiss dann (..)   ja dann frag ich die LEhrerin.</i></p> <p>MANCHmal versuch ich es  alleIne paarmal zu lösen   <i>und wenn ich es GAR nicht verstehe   FRAG ich dann.</i></p> <p>&lt;&lt;Hand neben Kopf drehend&gt; dass ich noch besser&gt; LERne   dass ich\ (-) weil wenn SIE mir das mir sagt   dann ist nur ein Lösung   wenn ich im KOPF denke dann (-)   LERN ich auch mehr.</p> <p>ich zeig nur (..) &lt;&lt;zeigt auf Bildschirm&gt; den: SCHILD&gt;   nur und nachher wissen sie SCHNELler   (-) dass &lt;&lt;Pantomime Karte halten&gt; sie&gt; &lt;&lt;leise&gt;_1 so ZEIGE   (..) &lt;&lt;dreht Finger neben Kopf&gt;_2 so korriGIere-&gt;_1&gt;_2.</p> <p>weil sie\ sie hat mich ja SCHON einmal gesagt.</p> <p>wenn es so ein SCHÜCHterndes kind ist   dann würde man so machen dass sie (..)   also wenn man weiss dass das kind eigentlich WEISS wie das i\ heisst   dann kann man schon sagen überLEG noch einmal   aber wenn das kind so nicht so (..) gut es WEISS   oder nicht so gut DEUTSCH kann   kann man das SCHON sagen   also eigentlich kann man BEIdes machen.</p> <p>weil ich selber   ich bin verSTEHen   und nachher ich richtig <i>frau näf sage TOLL.</i></p>		

Kategorie «Unterstützung in der Reparatursequenz»		Anzahl Textstellen Total: 22
Subkategorien	Beschreibung	Anzahl
Unterstützung der LP	Es wird auf die Unterstützung und das Lob der LP verwiesen. Ihr korrekatives Feedback wird als «helfen» bezeichnet.	17
<p><b>Zugeordnete Textstellen:</b></p> <p>wenn ich ein paar fehler mache dann kann (-) mir frau maler HELfen.</p> <p>weil ich\ sie mich mehr DEUTSCH lehrt und so;</p> <p>  dass ich NOmal das sage.</p> <p>wenn ich ein FEHler mache   dann WIRD ich ja (-)   wird ich ja wieder erKLÄRT.</p> <p>und wenn sie mir HILFT.</p> <p>weil s:ie sie machen nicht\ sie so &lt;&lt;mit Hand abwägend&gt; ä::hm&gt; &lt;&lt;hebt FI&gt; ein bisschen&gt; UMgekehrt   nachher fühle ich mich (..) ja GUT.</p>		

frau Maurer sagt wir kontrollIERen dir   wenn du etwas SAGST   un:d (---) ja   frau maler sagt mir das GLEIche. (als Begründung, warum Fehler kein Problem seien) dann kann ich sie auch HELfen. weil sie ein wort FALSCH haben   dann können wir es ihnen verBESsern. sie hat ich HILfe   weil <<zeigt auf Bildschirm> diese sprache> ich bin ich weiss NICHT wort diese sprache. das will auch meine MUTter   äh ich habe ein TAgebuch bekommen   und da will sie dass meine LEHrerin   dass sie mich überPRÜFT   weil dass sie mich  dass ich SEhe ob  ob ich GUT geschreiben habe   oder ein WORT stimmt so etwas nicht. weil sie hat mir GHOLfe (--) das säge. von frau näf hat KEIne von somalia   von das da in der schweiz KEIne schlagt. weil sie hat nicht immer sagen AH::   sie hat nicht SCHLAGen   sie hat nicht SAGen <<gestikuliert mit ZF> du hast NICHT gut schreiben> du hast NICHT gut lesen   sie nur HELfen. und nachher ich richtig   frau näf sage TOLL. wenn ich es GAR nicht verstehe   FRAG ich dann. sie hat mich geHOLfen. und wenn ich_s GAR nicht weiss dann (..)   ja dann frag ich die LEHrerin.		
Unterstützung der Peers	Es wird auf die Unterstützung von Peers verwiesen. Ihr korrekatives Feedback wird als «helfen» bezeichnet. Auch Aussagen, dass man selbst Peers korrigiert, gehören hier hin.	5
<b>Zugeordnete Textstellen:</b> sie hät welle nur mir HÄLfe. meine kollegin sagt sie mh macht auch mengmal FEHler   und dann WEISS ich das   und dann sa\ dann sag ICH das was sie ge\ gesagt hat   und ich mach mengmal fehler und dann macht sie das auch so GLEICH. verkamal HELFT. wenn äh wenn ich nicht das WISST   und dann ein anderes kind das WISST   dann sagt nimmt frau WEber den dran   und dann kann er so äh erKLÄ:ren   was man das MACHen kann und so. ich hab so ein TI:CK   weil ich mach dass dann bei ANderen   aber (..) dass ist so irgendwie normAL bei mir   un:d ich hab das von den LEHrerinnen   aber ich find_s irgendwie gut dass man einem korriGIERT.		

Kategorie «Unzulänglichkeit der eigenen sprachlichen Ressourcen»		Anzahl Textstellen Total: 17
Subkategorien	Beschreibung	Anzahl
Verweis auf Unzulänglichkeit der eigenen sprachlichen Ressourcen	Es wird auf die subjektiv empfundene Unzulänglichkeit der eigenen sprachlichen Ressourcen oder auf die Schwierigkeiten des Deutschen verwiesen. Negative Emotionen/ Kognitionen werden damit begründet, dass etwas falsch war.	10
<b>Zugeordnete Textstellen:</b> weil ich ich WUSSt e es da nicht mehr und nachher hab ich gedacht nein ich KANNs nicht. weil (2.1) ein bisschen hab ich FALSCH gemacht. weil ich chan nöd so guet (---) äh Rede   ich muess echli GUEter rede. ich hab es FALSCH gesagt;   und ich wusste NICHT wie ich es sagen musste. weil ich (--) nicht so (-) gedACHT habe (--) mehr;   ich hab MEIner/ meiner schwester gesagt   aber ich musste meIne schwester sagen. ich wusste nicht was heisst RIChtig und was nicht. damit HASS ich fehler. weil (..) ich wusste noch nicht (-) SO viel (--) ähm DEUTSCH. weil deutsch isch SCHWIErig. wenn ich FEHler mache   dänn äh äh (1) <<p> ich han_s verGÄSse> echli.		
Verweis auf vorhandene sprachliche Ressourcen	Eine positive Emotion dagegen wird mit einem Verweis auf vorhandene sprachliche Ressourcen begründet.	2



<b>Zugeordnete Textstellen:</b> weil äh ich hab nur ZWEI wort äh vergessen. weil eigentlich eigentlich ist das ja RICHTig gewesen;   aber (--) äh das sagen wir auf SCHWEIzerdeutsch aber das ist umgekehrt als hochdeutsch.		
<b>Wunsch nach Korrektheit</b>	<b>Der Wunsch nach sprachlicher Korrektheit oder der empfundene Druck, besser zu sein, werden geäußert.</b>	<b>5</b>
<b>Zugeordnete Textstellen:</b> wenn ich ein FEHler mache   dann ähm dann möchte ich immer das ÄNDern   aber dann kann ich_s ja NICHT mehr. wäge ich muess GUET sie   ich muss kei FEHler mache. (das sage ihre Mutter und sie selbst findet es auch) ich möchte BESSer sein. machmal ich dank (---) dass ich möcht nicht (-) KEIN fehler machen. will ich wöt nöd   dass alli kinder nachher zu mir SAged   ah du kannst kei DEUTSCH oder so.		

Kategorie «Kontextbezug»		Anzahl Textstellen Total: 15
Subkategorien	Beschreibung	Anzahl
Kontextbezug für Befindlichkeit	Die Befindlichkeit wird mit Bezug zum Unterrichtskontext oder zur Situation, über die in der gesichteten Unterrichtssequenz berichtet wurde, begründet.	6
<b>Zugeordnete Textstellen:</b> weil ich (--) ein TIPP geben konnte. es hat SPASS gmacht. es hat SPASS gmacht;   es war GUet; ich war echli GLÜCKlich gsi. die HOPpla macht spass zum mache. aso ich habe nicht auf das so geFÜHL gedacht-   ich habe an die EIer gedacht. das hät mich nicht geFAlLen-   wenn (--) bi sie isch fascht ALle cho.		
Kontextbezug für korrekatives Feedback	Es werden Kontexte beschrieben, in denen korrekatives Feedback unerwünscht ist.	9
<b>Zugeordnete Textstellen:</b> wenn ich am SPIElen bin   also wenn jemand\ aso <<zeigend> hier ist ER und hier bin ICH>   und dann bin ich am WEGrennen   und dann sagt sie STOPP und dann rennt er weg   das STÖRT. <<lachend> vor meine FREUNde.> in meiner KLASse wett ich nöd so gern. wenn es hat kinder wie TIlo und vesna   wenn ich en FEHler die lached. (Diese zwei Kinder sind manchmal im DaZ-Unterricht.) wenn man viel FEHler hat   dann DENKT man die lehrerin schreit jetzt an   und sie sagt Alles wieder weg. eigentlich in d\ in der zehn uhr pause möchte ich NICHT. in mathemaTIK   weil ich finds HART   und manchmal ich bin konzentRIERT   und dänn ich mach öppis FALSCH da. aso wenn ich eine GUTE satz mache   eine SEHR gute satz   und weil ich EINE fehler gemacht habe   dann muss ich dann wiederHOL ich das nochmal   aber ANders. lek hat immer so ICH sprache   er sage NEIN naila   und frau näf sage <<auf Bildschirm zeigend> ZWEIte er und ich   sagen stopp sie hat SPRachen   und dann NUR immer so <<auf Bildschirm zeigend> er sprach er sprach>   nicht ich er NUR <<verschränkt Arme> so>   und DRITte hat so nei:n naila du hast nicht <<hebt Hand> so gemacht   du hast NICHT so>. (Sie schildert offenbar eine Konfliktsituation während eines Spiels im gefilmten Unterricht zwischen Lek und ihr.)		

Kategorie «Angst und Auslachen»		Anzahl Textstellen Total: 10
Subkategorie	Beschreibung	Anzahl
Angst und Scham	Die Angst und die Scham, ausgelacht zu werden, werden erwähnt.	7
<b>Zugeordnete Textstellen:</b> manchmal geTRAU ich mich   aber manchmal GAR nicht   wenn ich sage nein das ist ganz FALSCH   weil dann kann ich kein WORT mehr   weil keins wort mehr im geHIRN ist   was ich SAgen kann   dann sag ich es (.) EInfach   darum Lachen sie mich aus. manchmal kommen einfach so WÖRter von meinem mund raus;   nachher später äh SCHÄme ich so mich-   wenn ich so ähm etwas FALSCH sage und dann alle darüber lachen. und dann getrau ich mich GAR nicht so: (.) nochmal zu fragen. aber ich will nicht dass die anderen so LÄchen   <<zeigt zu Stuhlkreis im DaZ-Raum> da wo so DA> waren   die waren eigentlich ganz NETT   aber die jungs wo <<zeigt Richtung Klassenzimmer> DORT sind   die sind (.) geMEIN.   ich habe angst dass die LÄched   ich hab wellen WEInen aber nei. (I: Hast du vor dem sprechen manchmal angst   dass du FEHler machen könntest?) es ist mir nur ZWEImal passiert   einmal in die ERSte klasse   (1) und (1.5) einmal wo es ist ähm (2) in de (2.3) ähm und einmal in die ZWEIte klasse. (I: Hast du vor dem sprechen manchmal angst   dass du FEHler machen könntest?) wenn es GANZ viele leute hat und ich gar nicht geübt habe.		
Täter	Es wird konkret beschrieben, welche Personen manchmal auslachen.	3
<b>Zugeordnete Textstellen:</b> vor meine FREUNDe   sie können mich AUSlachen. die säged so schlimm und nachher die LÄched uf mich   in meiner KLASse. wenn zum beispiel <<in Richtung Klassenzimmer zeigend> DORT> die ganze ganze klasse ist-   dann LÄchen sie;   aber meine FREUNDinnen nicht   (IN: und bei frau MÖller (..) lachen sie da manchmal auch?) <<schüttelt Kopf> 'HM'hm> aber bei frau graf und so;   weil frau graf so NETT ist.		

Kategorie «Belanglosigkeit des Fehlermachens»		Anzahl Textstellen Total: 6
Es wird die Ansicht geäußert, dass Fehlermachen nicht von Belang sei und dass alle Menschen Fehler machten.		
<b>Zugeordnete Textstellen:</b> ich find_s eigentlich gar n\ GAR nicht so schlimm weil   ich kann mich ja verBESS:ern. das war nicht so SCHLIMM;   nur ein FEHler. ich mach SOWieso immer fe\ fehler   <<schmunzelnd> also ((winkt ab)) HM>. weil äh jeder\ JEder mensch mensch   MACHT ein fehler. ist NIX   meine kollegin sagt sie mh macht auch mengmal FEHler. will manchmal kann man ein FEHler machen.		

Kategorie «Einschränkung des Sprechens»		Anzahl Textstellen Total: 5
Das korrektive Feedback wird als Einschränkung des freien Sprechens oder als Zurechtweisung empfunden. Dazu gehört auch der Hinweis, dass oft wiederholt werden musste, als Begründung einer leicht negativen Emotion in der Reparatursequenz.		
<b>Zugeordnete Textstellen:</b> und ich musste immer so: wieder SAgen. ich hab musste DRÜ mal wiederholen. weil (.) ich hab mich nicht so FREI gefühlt   wenn wenn sie mich (-) so (1.1) ähm vor die ANderen so-   weil ich hab das nicht gerne wenn man mich sch\ einfach so   ANschreit oder so. (IN: ha\ hat sie dich ANgeschrien?) nein ich hab es nicht so gern wenn man mich so SAGT-   du musst DAS machen und so   ich habe ich hab müesse ähm das machen was SIE hat(.) gesagt. weil ich habe gern viel SCHWätzen ((lacht)). manchmal STÖRT es mich   aber das ist ja norMAL.		

Kategorie «Beispiel für korrekatives Feedback»		Anzahl TextstellenTotal: 15
Subkategorie	Beschreibung	Anzahl
Erfahrenes korrekatives Feedback	Es werden konkrete Beispiele für tatsächlich erfahrenes korrekatives Feedback formuliert.	5
<b>Zugeordnete Textstellen:</b> es ist RIChtig   wenn man sagt die seil FOLGT die mädchen   aber ich habe sie gesagt die seil ZEIGT. immer wenn ich habe JA gesagt   hat sie gesagt du musst es wieder sagen. von somalia einen von ich gehe einen nicht schule von Somalia alle muslim gehen   schlagt <<auf Finger zeigend> SO>   ((nimmt zwei Bleistifte)) <<Finger zwischen zwei Bleistifte einklemmend und drehend> zwei bleistift SO>   und meine MUTter hat ich gehe und mein hat gesagt   he: was MACHest du   he hör UF   das darf NÖ:D   mein baby hat KLEIN. ich strecke dann ERST auf. (beim Peerfeedback) weil sie\ sie hat mich ja SCHON einmal gesagt   und es es ist nicht so sondern dann hab ich nomal geLUEGT auf den zättel   und dann hab ich RIChtig gesagt   weil ich hab SECHSundachzig gesagt   aber es war achtundSECHzig.		
Hypothetisches korrekatives Feedback	Es werden konkrete Beispiele für hypothetisches korrekatives Feedback formuliert.	10
<b>Zugeordnete Textstellen:</b> also wenn jemand zum beISPIEL (-)   ich gehe am (---) dienstag (1) dienstag (-) morgen nacht in (.) SNOWday   dann hat er einen fehler gemacht bim NACHT   er versteht nicht im NACHT oder am morgen   dann muss ich sagen am NACHT oder am morgen   nachher sagt er nachher (.) am MÖRgen. AChtung einen fehler   dann ein bisschen ich HELfe. ich hätte gesagt dass nicht RIChtig   dann hätte ich es (--) ihr gesagt das ist ein FEHler   und dann hätt ich ihr das erKLÄRT (--)   wie das GEHT. also ich findes es GU:T   wenn (1) wenn ich einfach REde (-)   und dann am SCHLU:SS   einfach sie mir das SAGT   dass sie mir SAGT   dass ich ein FEhler hatte   und dann korriGIERT sie mich   aber nicht dass alle mich Hören   zum beispiel äh (.) es mir FLÜStert. wenn ich nÖd DIE säg   dänn han ich FALSCH gseit   richtig isch wenn ich DER säge. ich will meh dass ich zuerst alles fertig mache   und sie sagt NÖD   und wenn ich bin FERTig und wenn die andere kinder gönd   sie sagt mir alles. ich mache so (.) mit frau näf sagen ich bin AUCh sagen. ich würde (1) das wort ähm ihr sa\ aso ihr Sagen. ich zeig nur (.) <<zeigt auf Bildschirm> den: SCHILD>   nur und nachher wissen sie SCHNELLer   (-) dass <<Pantomime Karte halten> sie> <<leise>₁ so ZEIGE   (.) <<dreht Finger neben Kopf>₂ so korriGIere->₁>₂. ich will sagen das ist FALSCH.		

Kategorie «Anderes»	Anzahl Textstellen Total: 15
Die Aussage ist für die vorliegende Fragestellung wenig aussagekräftig oder nicht einzuordnen.	
<b>Zugeordnete Textstellen:</b> weil da hämmer einmal äh vaLEria   die isch ein neues KIND   mer könd SPAnisch mit frau weber (..)   und dann die lehrerin jetzt da in de zimmer kann spanisch AUCh   und dafür\ darum: darum kann sie mit ihr dort SPREche auf die sprache. nöd dass die vater vo de\ die ELtern vo die kinder sägen   ich bin NÖD en gueti lehrer und so sache   ich han das NÖD gern. ich bin nicht zum LEHrerin   ich lieben DOKtor. isch echli SCHWIERig zum die wort äh säge   ich ha_S echli verGÄSse. hm <<schmunzelnd> weiss ich NICHT.> de Tilo (.) vesna (-) die sagen immer ich bin LISlig. also bei die erste klasse habe ich in der mathe NICHT so viel fehler gehabt. ich korriGIER sie   aber aber (..) MANCHmal ähm (--)   also ich STRECKe und nachher sag ich   also paarmal sag ich einfach das kind kurz schnell den WORT   und paarmal ja (.) ja paarmal weiss ich_s AUCh nicht   und nachher streck ich auf und frag frau MÖLler. NÖD wie frau affolter sein   wenn mir mached en FEHler   mir bechömed en IItrag (einen Eintrag) oder so.	

ich WEISS es nicht.  
EINFach.  
mir ist eGAL.  
ich weiss NICHT.  
ich weiss NICHT.  
ich weiss NICHT.  
((schüttelt den Kopf)).

## 8. Transkription Leitfadeninterviews zu den Einstellungen

### Transkriptionskonventionen

Nach Selting et al. (2009) reichen für inhaltsanalytische Auswertungen von Interviews relativ einfache Transkriptionssysteme aus. Die Transkription der Leitfadeninterviews orientiert sich deshalb am GAT-Minimaltranskript. In folgenden Punkten weichen die hier eingesetzten Transkriptionskonventionen vom detaillierteren GAT-Basistranskript (Selting et al. 2009) ab, das für die Transkription der Unterrichtssequenzen verwendet wurde:

- Segmente innerhalb eines Redebeitrags werden nicht durch Zeilenumbruch, sondern durch einen vertikalen Strich | markiert.
- Die Tonhöhenbewegung am Ende der Intonationsphrase wird nicht markiert. Eine Ausnahme bilden Fragen. Sie werden mit einem Fragezeichen am Ende eines Sprecherbeitrags markiert.
- Die Zeilen werden nicht nummeriert.
- Überlappungen der Sprecherbeiträge werden nicht markiert.
- Dehnung innerhalb eines Wortes wird nicht markiert.
- Nachfragen oder Einschübe der Interviewerin werden in Klammern gesetzt.
- Rezeptionssignale der Interviewerin (mhm, aha etc.) werden nicht transkribiert.

### Transkribierte Leitfadeninterviews

Im Folgenden werden die Leitfadeninterviews mit den Schülerinnen und Schülern zur Erhebung der Einstellung zum korrektiven Feedback in der chronologischen Reihenfolge ihrer Erhebung aufgeführt. Die Leitfragen der Interviewerin sind jeweils grau unterlegt. In der rechten Spalte sind die Kategorien aufgeführt, die gewissen Textstellen zugeordnet wurden. Um die Zuordnung zu verdeutlichen, werden Textstelle und Kategorie jeweils auf die gleiche Art und Weise unterstrichen.

#### Belkis

Emotionales Befinden in konkreter Reparatursequenz (Stimulated Recall)	
VA2_In20 das Tisch	
IN: weisst du noch wie du dich <<auf Bildschirm zeigend> hier> geFÜHLT hast? <<mit Frosch zeigend> GUT MITtel oder NICHT so gut?? BE: ((setzt Frosch auf 'gut'))	
VA1_In14b der pinke Buch	
BE: ((setzt Frosch auf 'gut'))	
VA22_In8 eine grossen Teddy	
BE: ((setzt Frosch auf 'gut'))	
1. Wie ist es für dich, wenn du in der Schule beim Sprechen einen Fehler machst? Schlimm, mittel, nicht schlimm?	
☺ ist NIX   meine kollegin sagt sie mh macht auch mengmal FEHler   und dann WEISS ich das   und dann sa\ dann sag ICH das was sie ge\ gesagt hat   und ich mach mengmal fehler und dann macht sie das auch so GLEICH	<u>Belanglosigkeit</u> <u>Unterstützung</u>
2. Hast du in der Schule vor dem Sprechen manchmal Angst, dass du einen Fehler machen könntest?	
nein	
3. Manchmal machst du beim Sprechen einen Fehler. Möchtest du dann eigentlich, dass dich deine Lehrerin korrigiert?	
ja ((nickt)) ja;	

Warum?	
<u>weil das viel BESSer ist   wenn ich etwas mh lerne (3.5) dann weiss ich BESSer</u>	<u>Lernbezug</u>
4. Gibt es auch Situationen, da möchtest du lieber nicht, dass sie dich korrigiert?	
ähm (5.4) <u>eigentlich in d\ in der zehn uhr pause möchte ich NICHT</u>	<u>Kontext</u>
5. Wie soll deine Lehrerin korrigieren? Soll sie selbst sagen, wie es richtig ist, oder soll sie sagen: «Achtung, hier ist ein Fehler!», und dann kannst du es selbst nochmals versuchen?	
ich find besser wenn sie es mir SAGT   und immer wenn ich habe JA gesagt   hat sie gesagt du musst es wieder SAgen	Beispiel für kF
Warum?	
<u>ich will LERnen</u>	<u>Lernbezug</u>
6. Stell dir vor, du bist erwachsen und du arbeitest selbst als Lehrer:in ... Würdest du die Fehler dann korrigieren?	
ja (-) ja	
Warum?	
<u>weil sie d\ sie müssen LERnen   besser DEUTSCH (--) sprechen   und dann können sie eben BESSer   wenn sie GRÖSSer werden (--) können sie besser deutsch</u>	<u>Lernbezug</u>

## Vlora

Emotionales Befinden in konkreter Reparatursequenz (Stimulated Recall)		
VA1_In6c gebleibt		
IN: <<auf Bildschirm zeigend> jetzt hat (-) hier frau amsler (.) ist dir noch etwas AUFgefallen?		Unterstützung
S : ja:-		
IN: was IST dir noch aufgefallen?		Einschränkung
S : weil sie hat mir GHOLfe (--) das säge;		
...		
S : ((setzt Frosch auf 'mittel'))		
IN: MITtel okay;		
	kannst du das SAgen (.) warum?	
S : weil (.) ich hab mich nicht so FREI gefühlt		
	wenn wenn sie mich (-) so (1.1) ähm vor die ANderen so-	
IN: aha;;		
	waRUM hast du dich nicht so frei gefühlt?	
S : weil ich hab das nicht gerne wenn man mich sch\ einfach		
	so ANschreit oder so.	
IN: ha\ hat sie dich ANgeschrien?		
S : nein ich hab es nicht so gern wenn man mich so SAGT-		
	du musst DAS machen und so.	
IN: aHÄ: mhm;		
	meinst du jetzt\ oder was musstest du dann MACHen?	
S : ich habe ich hab müesse ähm das machen was SIE hat		
	(.) gesagt;	
VA1_In14 a neben das rote Buch, Peerfeedback		
IN: <<auf Bildschirm zeigend> hier> hat (--) BELkis auch noch mitgesprochen;		Unterstützung
S : sie hät welle nur mir HÄLfe;		
IN: mhm wie IST das für dich?		
S : [guet;]		
IN: [wie FIndest] du das?		
S : GUet;		
IN: mhm machst du das AUCh manchmal?		
S : ja;		
IN: mhm oKAY;		
	wenn du dich zuRÜCKerinnrst <<auf Bildschirm zeigend> an diesen moment> gestern;	
	wie ist es dir (.) wie hast du dich geFÜHLT?	

<<mit Frosch zeigend> GUT MITtel> oder NICHT so gut? S : ((setzt Frosch auf mittel))	
1. Wie ist es für dich, wenn du beim Sprechen einen Fehler machst? Schlimm, mittel, nicht schlimm?	
😊 mittel	
2. Hast du in der Schule vor dem Sprechen manchmal Angst, dass du einen Fehler machen könntest?	
mh ja weil nur mängischmal NICHT so viel   <u>es ist mir nur ZWEImal passiert</u> (IN: weisst du noch WANN?) <u>ähm einmal in die ERStE klasse   (1) und (1.5) einmal wo es ist</u> <u>ähm (2) in de (2.3) ähm und einmal in die ZWEItE klasse</u> (IN: weisst du noch was ihr da geMACHT habt? waRUM du angst gehabt hast?) <u>weil (..) ich wusste noch nicht (-) SO viel ähm DEUTSCH und so</u>	Angst u. Auslachen  Unzulänglich- keit
3. Manchmal machst du beim Sprechen in der Schule einen Fehler. Möchtest du dann eigentlich, dass dich deine Lehrerin korrigiert?	
mh <<lächlend> NEIN>	
4. Gibt es Situationen im Unterricht, in denen es für dich in Ordnung ist, dass du korrigiert wirst?	
ähm (3.1) mh ich will NICHT korrigiert wird	
5. Wie soll deine Lehrerin korrigieren? Soll sie selbst sagen, wie es richtig ist, oder soll sie sagen: «Achtung, hier ist etwas falsch!», und dann kannst du es selbst nochmals versuchen?	
hier ist etwas FALSCH	
6. Stell dir vor, du bist erwachsen und du arbeitest selbst als Lehrer:in ... Würdest du die Fehler dann korrigieren?	
ich würde (..) korriGIERen	
Warum?	
<u>damit ähm (-) sie lernen (.) besser DEUTSCH</u> (I: und du möchtest aber NICHT dass frau amsler dich korrigiert?) <<schmunzelnd> ja> (I: das intereSSIERT mich jetzt   kannst du mir das noch ein bisschen erKLÄren   WEISST du das warum du es nicht möchtest?) <<lachend> ä:hm (-)   ich weiss es SELber nicht warum>	Lernbezug

## Daruk

Emotionales Befinden in konkreter Reparatursequenz (Stimulated Recall)	
VA1_In15a die Auto	
S : m::h (7.3) <<Frosch setzend> (xx)> IN: okay mitte GUT MITtel;	
VA12_In10 das Haarbürste	
S : <<Frosch setzend> MITtel;> IN: gut oKAY; waRUM? S : <u>wei:l ich wusste nicht was heisst RIChtig und was nicht;</u>	Unzulänglich- keit
1. Findest du es dann eigentlich schlimm, wenn du in der Schule beim Sprechen einen Fehler machst?	
m:h   (1.2) ja <u>ich möchte BESSer sein</u>	Unzulänglich- keit
2. Hast du in der Schule vor dem Sprechen manchmal Angst, dass du einen Fehler machen könntest?	
m::: ich hab kein ANGST   aber (1) <u>machmal ich dank (---) dass ich möcht nicht (-) KEIN fehler machen   und manchmal ich beMERK S nicht</u>	Unzulänglich- keit

3. Manchmal machst du beim Sprechen in der Schule einen Fehler. Möchtest du dann eigentlich, dass dich deine Lehrerin korrigiert?	
m:h nei ich möcht es alLEIN machen (IN: du möchtest dich lieber alLEine verbessern können   soll sie dir sagen dass etwas FALSCH war   oder soll sie NICHTS sagen?) FALSCH war;	
4. Gibt es auch Situationen, da möchtest du lieber nicht, dass die Lehrerin sagt, da war etwas falsch?	
<u>in mathemaTIK.</u> (IN: dort möchtest du es NICHT   waRUm nicht?) <u>weil ich finds HART   und manchmal ich bin konzenTRIERT   und dann ich mach öppis FALSCH da</u>	Kontext
5. Wie soll dich die Lehrerin korrigieren?	
Vgl. Frage 3	
6. Stell dir vor, du bist erwachsen und du arbeitest selbst als Lehrer:in ... sagst du dann, da ist etwas falsch oder sagst du nichts?	
ja (--) ja ich SAG_S	
Warum?	
(2.1) m:h weil dann sie wissen sie haben ein FEHler   aber ich SAG_S nicht   WO (--) der fehler isch (IN: was glaubst du waRUm ist das wichtig   dass sie wissen dass hier ein FEHler war?) dass sie konzenTRIERT sind	Lernbezug

## Edon

Emotionales Befinden in konkreter Reparatursequenz (Stimulated Recall)	
AM1_In37 dein Tiger	
S : ((zeigt auf 'gut'))	
1. Wie ist es für dich, wenn du in der Schule beim Sprechen einen Fehler machst? Schlimm, mittel, nicht schlimm?	
😊 NICHT schlimm	
2. Hast du in der Schule vor dem Sprechen manchmal Angst, dass du denkst, hoffentlich mach ich keinen Fehler?	
<<Kopf schüttelnd> hm:> (1.1) das hab ich\ das hab ich NIE (---) gedenkt	
3. Manchmal machst du beim Sprechen in der Schule einen Fehler. Möchtest du dann eigentlich, dass dich deine Lehrerin korrigiert?	
(2) hm (--) ich weiss NICHT (7) (IN: MÖCHtest du es?) ja wenn ich FEHler mach (---)   dann: (-) ich hab_s lieber sie korriGIERT es so	Frage der I. zu suggestiv: Die Zustimmung wurde nicht verwertet.
Warum?	
<u>dass ich es dann nachher wieder (..) äh RIChtig habe</u>	Lernbezug
4. Gibt es auch Situationen, da möchtest du lieber nicht, dass sie dich korrigiert?	
((schüttelt Kopf)) (3)   oder wenn man viel FEHler hat   dann DENKT man die lehrerin schreit jetzt an   und sie sagt ALles wieder weg (IN: hast du das einmal erLEBT?) <u>ja manchmal bei frau zeier die ALte lehrerin   &lt;&lt;lächlend&gt; immer wenn paar kinder wo sie alles FEHler gehabt haben   mussten sie alles raDIERen (--)   oder hat sie alles zerRISSen&gt;</u>	Kontext
5. Wie soll dich die Lehrerin korrigieren?	



hm: ich weiss das NICHT   (1.3) PAARmal versuch ich es   MANCHmal versuch ich es   alLEine paarmal zu lösen   (1) und wenn ich es GAR nicht verstehe   FRAG ich dann	<u>Unterstützung</u>
6. Stell dir vor, du bist erwachsen und du arbeitest selbst als Lehrer/in ... Würdest du die Fehler dann korrigieren?	
ich würde SAgen dass   ich hätte gesagt dass nicht RICHTig   dann hätte ich es (--) ihr gesagt das ist ein FEHler   und dann hätt ich ihr das erKLÄRT (--)   wie das GEHT	Beispiel für kF
Warum?	
mh dass sie da:nn LERnen	<u>Lernbezug</u>

## Hamid

Emotionales Befinden in konkreter Reparatursequenz (Stimulated Recall)	
AM1_In16 Pfeilbogen machen	
S : ((setzt Frosch auf 'nicht so gut') IN: NICHT so gut; kannst du mir das erKLären warum? S : (2.1) ((schüttelt den Kopf))	<u>Anderes</u>
1. Wie ist es für dich, wenn du in der Schule beim Sprechen einen Fehler machst? Schlimm, mittel, nicht schlimm?	
😊 NICHT schlimm	
Warum?	
weil dann (..) kann ich s wieder ZWEItes mal sagen   dann kann ich s RICHTig sagen	<u>Lernbezug</u>
2. Hast du in der Schule vor dem Sprechen manchmal Angst, dass du einen Fehler machen könntest?	
nei:n	
3. Manchmal machst du beim Sprechen in der Schule einen Fehler. Möchtest du dann eigentlich, dass dich deine Lehrerin korrigiert oder lieber nicht?	
korriGIERT	
Warum?	
weil dann LERN ich (--) / ein bisschen besser REden	<u>Lernbezug</u>
4. Gibt es auch Situationen, da möchtest du lieber nicht, dass sie dich korrigiert?	
ja (IN: kannst du mir sagen WANN?) <<lachend> vor meine FREUNde> (IN: warum möchtest du NICHT dass sie dich vor deinen freunden korrigiert?) sie können mich AUSlachen (IN: aha: (-) ist dir das schon einmal pasSIERT?) (2) ähm WARte (2.8) <<Kopf nach hinten legend> ähm- (3.8)> ich weiss es nicht so geNAU   ich hab_s verGESsen	<u>Kontext</u>  <u>Angst u. Auslachen</u>
5. Wie soll deine Lehrerin korrigieren? Soll sie selbst sagen, wie es richtig ist, oder soll sie sagen: «Achtung, hier ist ein Fehler!», und dann kannst du es alleine nochmals versuchen?	
versuchen alLEine	
6. Stell dir vor, du bist erwachsen und du arbeitest selbst als Lehrer:in ... Würdest du die Fehler dann korrigieren?	
ja	
Warum?	
dann werden (..) dann werden sie so wie mir\ so wie IHR so gut in DEUTSCH	<u>Lernbezug</u>

## Hila

Emotionales Befinden in konkreter Reparatursequenz (Stimulated Recall)	
AM1_In38 den Reh	
S : GUT-	
AM1_In23a das Gans, Peerfeedback	
IN: du hast gesagt das GANS- und dann haben andere kinder gesagt DIE gans; wie FINdest du das wenn die anderen Kinder (1.4) da mitsprechen? S : (1.8) GUT-	
1. Wie ist es für dich, wenn du in der Schule beim Sprechen einen Fehler machst? Schlimm, mittel, nicht schlimm?	
😊 NICHT schlimm	
Warum?	
weil (.) ähm ich kann s ja nochmal proBIeren und nochmal üben   und dann wenn sie diese frage WIEder stellt   kann ich es RIChtig sagen	<u>Lernbezug</u>
2. Hast du in der Schule vor dem Sprechen manchmal Angst, dass du einen Fehler machen könntest?	
nein   (2) wenn ich ein FEHler mache   dann WIRD ich ja (-)   wird ich ja wieder erKLÄRT	<u>Unterstützung</u>
3. Manchmal machst du beim Sprechen in der Schule einen Fehler. Möchtest du dann eigentlich, dass dich deine Lehrerin korrigiert?	
<<nickt> ja>	
Warum?	
dass ich dann wie wenn ich gross bin GUT (-- ) bin   in der ARbeit oder so	<u>Lernbezug</u>
4. Gibt es auch Situationen, da möchtest du lieber nicht, dass sie dich korrigiert?	
nein	
5. Wie soll deine Lehrerin korrigieren? Soll sie selbst sagen, wie es richtig ist, oder soll sie sagen: «Achtung, überleg nochmal!», und dann kannst du es selbst nochmals versuchen?	
überLEG nochmals	
Warum?	
weil dann wenn sie es ja gleich wieder SAGT   weil dann LERN ich ja gar nichts	<u>Lernbezug</u>
6. Stell dir vor, du bist erwachsen und du arbeitest selbst als Lehrer:in ... Würdest du die Fehler dann korrigieren?	
<<nickend> JA> (-) ein bisschen   dann kann ich sie auch HELfen wenn sie gross bin\ sind   können sie auch (-) viel LERNen	<u>Unterstützung</u> <u>Lernbezug</u>

## Antonia

Emotionales Befinden in konkreter Reparatursequenz (Stimulated Recall)	
AM1_In22a den Einchörnchen	
<<Frosch auf 'mittel-gut' setzend> SO weil ich ich WUSStE es da nicht mehr und nachher hab ich gedacht nein ich KANNs nicht; ... IN: edon sagt hier DAS- warum SAGT er das? S : dass der begleiter RIChtig ist, IN: ähm wie FINdest du das? S : NETT. IN: mhm oKAY gut; machst du das AUCh manchmal?	<u>Unzulänglich- keit</u>

dass du wenn du einen fehler hörst bei einem anderen kind dass du dann (--) HILFST? S : ja aber (-) ich ich strecke dann ERST auf.	Beispiel für kF
AM1_In14a argebeitet	
S : GU:T- ((setzt Frosch)) aso wei:l d\ (..) weil ich konnte es nachher GUT ähm- weil nachher mir das frau möller GUT gesagt hat; nachher konnte ich es RIChtig sagen;	Lernbezug
AM2_In26 kreuze der letzte	
S : dass ähm (-) ich habe gesagt DE:R oder etwas ähnliches. IN: mHM; S : aber es hat ANDers geheissen; IN: und was hat dann frau MÖLler gesagt? S : sie hat mich geHOLfen;	Unterstützung
1. Wie ist es für dich, wenn du in der Schule beim Sprechen einen Fehler machst? Schlimm, mittel, nicht schlimm?	
☺☹ so: so: zwischen ähm (--) GUT und mittel	
Warum?	
wei:l manchmal wenn ich ein FEHler mache   dann habe ich (.) PAARmal\ oder beim SCHREITben (---)   dann ähm dann möchte ich immer das ÄNDern   aber dann kann ich s ja NICHT mehr	Unzulänglich- keit
2. Hast du in der Schule vor dem Sprechen manchmal Angst, dass du einen Fehler machen könntest?	
nei:n	
3. Manchmal machst du beim Sprechen in der Schule einen Fehler. Möchtest du dann eigentlich, dass dich deine Lehrerin korrigiert?	
ja:	
Warum?	
weil d\ dann nächstes mal WEISS ich dann das wort   zum beispiel wenn ich jetzt nicht wenn ich jetzt LAMpe falsch sage   nachher WEISS ich es nächstes mal	Lernbezug
4. Gibt es auch Situationen, da möchtest du lieber nicht, dass sie dich korrigiert?	
nei:n	
5. Wie soll deine Lehrerin korrigieren? Soll sie selbst sagen, wie es richtig ist, oder soll sie sagen: «Achtung, hier ist ein Fehler!», und dann kannst du es selbst nochmals versuchen?	
SELber weil weil dann dann kann ich s ja:   dann tu ich s AUCH verbessern   und wenn ich s GAR nicht weiss dann (..)   ja dann frag ich die LEHrerin	Lernbezug Unterstützung
6. Stell dir vor, du bist erwachsen und du arbeitest selbst als Lehrer:in ... Würdest du die Fehler dann korrigieren?	
ich korriGIER sie   aber aber (..) MANCHmal ähm (--)   also ich STRECKe und nachher sag ich   also paarmal sag ich einfach das kind kurz schnell den WORT   und paarmal ja (.) ja paarmal weiss ich s AUCH nicht   und nachher streck ich auf und frag frau MÖLler (IN: Und jetzt stell dir vor DU bist die lehrerin   korrigierst DU als lehrerin dann die schülerinnen?) ja (IN: und WIE würdest du das machen?) ähm ich würde (..) ich würde sie also ich würde (1) das wort ähm ihr sa\ aso ihr SAgen	Anderes  Beispiel für kF

## Karim

Emotionales Befinden in konkreter Reparatursequenz (Stimulated Recall)	
AM1_In18 einen Rakete	
S : (3.1) hm:: (5) ähm (-) ((setzt Frosch auf 'gut')) ... IN: warum hast du das wiederHOLT dann was sie gesagt hat? S : (1.1) <u>dass ich das noch LERne;</u>	<u>Lernbezug</u>
1. Wie ist es für dich, wenn du in der Schule beim Sprechen einen Fehler machst? Schlimm, mittel, nicht schlimm?	
😊 NICHT schlimm	
Warum?	
weil äh jeder\ JEder mensch mensch   MACHT ein fehler	<u>Belanglosigkeit</u>
2. Hast du in der Schule vor dem Sprechen manchmal Angst, dass du einen Fehler machen könntest?	
<<Kopf schüttelnd> HMhm>	
3. Manchmal machst du beim Sprechen in der Schule einen Fehler. Möchtest du dann eigentlich, dass dich deine Lehrerin korrigiert?	
<<nickend> mHM>	
Warum?	
<u>weil ich dann besser DEUTSCH lerne</u>	<u>Lernbezug</u>
4. Gibt es auch Situationen, da möchtest du lieber nicht, dass sie dich korrigiert?	
MANCHmal (IN: Kannst du mir erKLÄren WANN möchtest du lieber NICHT\ aso wenn ich eine Gute satz mache   eine SEHR gute satz   und weil ich Eine fehler gemacht habe   dann muss ich dann wiederHOL ich das nochmal   aber ANDers	<u>Kontext</u>
5. Wie soll deine Lehrerin korrigieren? Soll sie selbst sagen, wie es richtig ist, oder soll sie sagen: «Achtung, hier ist ein Fehler! Überleg nochmal!», und dann kannst du es selbst nochmals versuchen?	
überLEG nochmal	
Warum?	
<<Hand neben Kopf drehend> dass ich noch besser> LERne   dass ich\ (-) weil wenn SIE mir das mir sagt   dann ist nur ein Lösung   wenn ich im KOPF denke dann (-)   LERN ich auch mehr.	<u>Lernbezug</u>
6. Stell dir vor, du bist erwachsen und du arbeitest selbst als Lehrer:in ... Würdest du die Fehler dann korrigieren?	
ja (IN: Wie würdest du das machen?) also wenn jemand zum beiSPIEL (-)   ich gehe am (---) diensttag (1) diensttag (-) morgen nacht in (.) SNOWday   dann hat er einen fehler gemacht bim NACHT   er versteht nicht im NACHT oder am morgen   dann muss ich sagen am NACHT oder am morgen   nachher sagt er nachher (.) am MORgen	<u>Beispiel für kF</u>

## Monica (Diese Schülerin hat nur an einer kurzen Interviewsitzung teilgenommen.)

1. Wie ist es für dich, wenn du in der Schule beim Sprechen einen Fehler machst? Schlimm, mittel, nicht schlimm?	
<u>ich find s eigentlich gar n\ GAR nicht so schlimm weil   ich kann mich ja verBESS:ern (1)   und JA</u>	<u>Belanglosigkeit</u>
2. Hast du in der Schule vor dem Sprechen manchmal Angst, dass du einen Fehler machen könntest?	
ich hab KEine angst   <u>ich mach SOWieso immer fe\ fehler  </u> <<schmunzelnd> also ((winkt ab)) HM>	<u>Belanglosigkeit</u>

3. Manchmal machst du beim Sprechen in der Schule einen Fehler. Möchtest du dann eigentlich, dass dich deine Lehrerin korrigiert?	
manchmal STÖRT es mich   aber das ist ja normal   aber ich hab so ein TI:CK   weil ich mach dass dann bei Anderen   aber (...) dass ist so irgendwie normal bei mir   un:d ich hab das von den LEhrerinnen   aber ich find s irgendwie gut dass man einem korriGIERT   weil wenn man (-) dann (2) ja wenn man erwACHsen ist   und lehrerin ist DEUTSCHlehrerin   dann kann dann macht man FEHler   und die (.) kinder lernen s dann FALSCH   deshalb find ich s auch BESSer wenn man (2.3) jemand korriGIERT	<u>Einschränkung</u> <u>Unterstützung</u> <u>Lernbezug</u>
5. Wie soll deine Lehrerin korrigieren? Soll sie selbst sagen, wie es richtig ist, oder soll sie sagen: «Achtung, hier ist ein Fehler!», und dann kannst du es selbst nochmals versuchen?	
(---) eigentlich find ich BEIdes gut   aber: (.) so wenn es so ein SCHÜCHterndes kind ist   dann würde man so machen dass sie (.)   also wenn man weiss dass das kind eigentlich WEISS wie das i\ heisst   dann kann man schon sagen überLEG noch einmal   aber wenn das kind so nicht so (.) gut es WEISS   oder nicht so gut DEUTSCH kann   kann man das SCHON sagen   also eigentlich kann man BEIdes machen	<u>Lernbezug</u>

**Sadia** (Diese Schülerin hat nur an einer kurzen Interviewsitzung teilgenommen.)

Emotionales Befinden in konkreter Reparatursequenz (Stimulated Recall)	
AM2_14 a ein grosses Box	
IN: kannst du mir dazu etwas erzÄhlen? S : manchmal kommen einfach so WÖRter von meinem mund raus; IN: was MEINST du damit? S : also EIgentlich wollte ich ähm so sagen- nachher später äh SCHÄme ich so mich- wenn ich so ähm etwas FALSCH sage und dann alle darüber lachen; IN: mHM; hast <<auf Bildschirm zeigend> du etwas> FALSCH gesagt? S : ((nickt)) aber darum hat frau möller gesagt ähm (1.3) PAAre oder so; IN: ja oKAY; WEISST du was du << auf Bildschirm zeigend> hier> falsch gesagt hast? S : (1.8) ((schüttelt Kopf)) IN: ähm (.) du hast gesagt dann schäme ich mich weil die kinder Lachen; hast du das schon einmal erLEBT dass die kinder lachen? S : ((nickt)) IN: SIcher? S : mHM; IN: hat <<auf Bildschirm zeigend> hier> jemand geLACHT? S : hier NICHT; aber wenn zum beispiel <<in Richtung Klassenzimmer zeigend> DORT> die ganze ganze klasse ist- dann LÄchen sie; aber meine FREUNdinnen nicht; IN: JA mhm; und bei frau MÖLler (..) lachen sie da manchmal auch? S : <<Kopf schüttelnd> HMhm> aber bei frau graf und so; weil frau graf so NETT ist darum ähm (..) so aso- ÄLle sind nett; darum machen sie bei frau graf immer in mathemATIK- so zum beispiel schreiben dann machen sie s KUGeli- und dann RÜHren sie <<Wurfbewegung imitierend> so> und so; 	Angst u. Auslachen
1. Wie ist es für dich, wenn du in der Schule beim Sprechen einen Fehler machst? Schlimm, mittel, nicht schlimm?	
😊 NICHT schlimm	

2. Hast du in der Schule vor dem Sprechen manchmal Angst, dass du einen Fehler machen könntest?		
☺ MITtel   manchmal geTRAU ich mich   <u>aber manchmal GAR nicht   wenn ich sage nein das ist ganz FALSCH   weil dann kann ich kein WORT mehr   weil keins wort mehr im geHIRN ist   was ich Sagen kann   dann sag ich es (.) EINFach   darum LACHen sie mich aus</u>		Angst u. Auslachen
3. Manchmal machst du beim Sprechen in der Schule einen Fehler. Möchtest du dann eigentlich, dass dich deine Lehrerin korrigiert?		
<<nickend> mHM>		
Warum?		
weil wenn ich dann GROSS bin   dann mach ich diese FEHler immer noch   und wenn sie mir HILFT   dann ma\ geht es irgendwann mal in mein KOPF   und dann kann ich das immer SAgen		Lernbezug Unterstützung
5. a) Wie soll dich die Lehrerin korrigieren?		
also ich findes es GU:T   wenn (1) wenn ich einfach REde (-)   und dann am SCHLU:SS   einfach sie mir das SAGT   (--) das ist GUT. (IN: ja dass sie dir WAS sagt?) also dass sie mir SAGT   dass ich ein FEHler hatte   und dann korriGIERT sie mich   aber nicht dass alle mich Hören (IN: dass sie das zu dir sagt wenn du alleIne bist mit der lehrerin?) ((nickt)) (--) oder zum beispiel äh (.) es mir FLÜStert.		Beispiel für kF
5 b) Soll die Lehrerin selbst sagen, wie es richtig ist, oder soll sie sagen: „Achtung, hier ist ein Fehler! Überleg nochmal!“, und dann kannst du es selbst nochmals versuchen?		
(--) hm wenn sie mir (.) also wenn ich es zuerst (.) MACHe   <u>also wenn ich es zuerst probIERe   wenn ich es eigentlich probiere ich es IMmer   aber wenn ich es GAR nicht kann   dann sagt sie NOCHmal probier es nochmal einmal   aber dann sag ich das GEHT nicht   und und (.) und dann getrau ich mich GAR nicht so: (.) nochmal zu fragen</u> (IN: möchtest du dann lieber dass dich frau möller NICHT mehr korrigiert in der gruppe? dass sie nichts NICHTS sagt wenn ein fehler passiert?) (2.4) mh ich WEISS es noch nicht   aber eigentlich will ich es SO   also dass (-) dass ich einfach so SAG (-)   und dann (.) sie mich korriGIERT   aber ich will nicht dass die anderen so LACHen   <<zeigt zu Stuhlkreis im DaZ-Raum> da wo so DA> waren   die waren eigentlich ganz NETT   aber die jungs wo <<zeigt Richtung Klassenzimmer> DORT sind   die sind (.) geMEIN   aber HAMid ist eigentlich seit die erste klasse ähm (...) nicht gemein zu mir		Angst u. Auslachen  Angst u. Auslachen

## Leotrim

Emotionales Befinden in konkreter Reparatursequenz (Stimulated Recall)		
KM1_In3 mit mein Vater		
S : ((setzt Frosch auf mittel)) IN: mhm waRUM? S : <u>weil ich (--) nicht so (-) geDACHT habe (--) mehr;</u> IN: oKAY; WAS hast du nicht so gedacht? S : das schwester (--) meine schwester IN: ja; S : <u>aber ich hab MEIner\ meiner schwester gesagt</u> <u>aber ich musste meine schwester sagen;</u>		Unzulänglich- keit
KM1_In6b in Rutschbahn		
S : ähm: (3.2) (setzt Froschauf 'mittel')		
KM2_In16 die Hände gewaschen		
S : ähm <<Frosch setzend> GUT;> IN: mhm waRUM?		

<p>S : weil ähm (1) <u>weil eigentlich eigentlich ist das ja RIChtig gewesen;</u></p> <p>IN: mHM;</p> <p>S : aber (--) äh das sagen wir auf SCHWEIzerdeutsch aber das ist umgekehrt als hochdeutsch;</p>	Unzulänglich- keit
1. Wie ist es für dich, wenn du in der Schule beim Sprechen einen Fehler machst? Wie fühlst du dich da?	
😊 gut	
2. Hast du in der Schule vor dem Sprechen manchmal Angst, dass du einen Fehler machen könntest?	
😊 nein das ist NICHT schlimm	
Warum?	
weil s:ie sie machen nicht\ sie so <<mit Hand abwägend> ä::hm> <<hebt FI> ein bisschen> UMgekehrt   nachher fühle ich mich (...) ja GUT   dann sag ich immer RIChtig	Unterstützung  Lernbezug
3. Manchmal machst du beim Sprechen in der Schule einen Fehler. Möchtest du dann eigentlich, dass dich deine Lehrerin korrigiert?	
<p>(-) aso ich mh (.) für mich ist es NICHT schlimm</p> <p>(IN: was möchtest du LIEber   dass sie dir etwas SAGT oder dass sie nichts sagt?)</p> <p>dass sie NICHTS sagt   dass ich mehr LERne</p> <p>(IN: ich meine wenn du einen FEHler machst   möchtest du dass sie NICHTS sagt   oder dass sie sagt ACHtung (...) stopp   und dir wie ZEIGT da ist ein fehler passiert?)</p> <p>ja da\ ich FIND (1.1)   nein (...) NICHT (1.2) also NICHT (--) sprechen und sagen</p> <p>(IN: sie soll dir nichts sagen?)</p> <p>mHM</p> <p>(IN: dass du einfach WEItersprichst?)</p> <p>mHM</p>	Diese Inhalte wurden keiner Kategorie zugewiesen, weil nicht klar wird, worauf sie sich beziehen.
Warum?	
(3.2) weil ä:hm (1.1) <u>weil ich habe gern viel SCHWAtzen</u> ((lacht))	Einschränkung
4. Gibt es auch Situationen, da möchtest du lieber, dass sie dich korrigiert? Und in anderen Situationen möchtest du lieber, dass sie dich nicht korrigiert?	
(--) dass sie mich NICHT korrigiert	
6. Stell dir vor, du bist erwachsen und du arbeitest selbst als Lehrer:in ... Würdest du die Fehler dann korrigieren?	
ich zeig nur (.) <<auf Bildschirm zeigend> den: SCHILD>   nur und nachher wissen sie SCHNELler   (-) dass <<Pantomime> sie> <<leise> <sub>1</sub> so ZEIGE   (.) <<Finger neben Kopf drehend> <sub>2</sub> so korriGIEre-> <sub>1</sub> > <sub>2</sub> (--) und nachher ja: nachher wissen sie SCHNELler	Beispiel für kF  Lernbezug

## Jasvinder

Emotionales Befinden in konkreter Reparatursequenz (Stimulated Recall)	
KM1_In 18 von mein Vater	
<p>S : &lt;&lt;Frosch setzend&gt; ähm GUT;&gt;</p> <p>IN: mhm waRUM?</p> <p>S : (2) ähm (2.4) <u>weil: (2) &lt;&lt;p&gt; ich (hans chönne) verBESsere;&gt;</u></p>	Lernbezug
KM1_C10 zu Kino, Peerfeedback	
<p>IN: ähm findest du das (2.1) in ORDnung wenn er etwas sagt?</p> <p>S : JA;</p>	Frage der I. suggestiv. Wird nicht berücksichtigt.
1. Wie ist es für dich, wenn du in der Schule beim Sprechen einen Fehler machst? Schlimm, mittel, nicht schlimm?	

☺ ähm (..) das ist NICHT schlimm für mich	
Warum?	
will manchmal kann man ein FEHler machen	<u>Belanglosigkeit</u>
2. Hast du in der Schule vor dem Sprechen manchmal Angst, dass du einen Fehler machen könntest?	
☺ ähm MITtel (IN: kannst du ein BEIspiel machen? erinnerst du dich noch   WANN du einmal angst gehabt hast?) äh nei	
4. Gibt es auch Situationen, da möchtest du lieber nicht, dass sie dich korrigiert?	
<<Kopf schüttelnd> HMhm>	
5. Wie soll deine Lehrerin korrigieren? Soll sie selbst sagen, wie es richtig ist, oder soll sie sagen: «Achtung, hier ist ein Fehler!», und dann kannst du es selbst nochmals versuchen?	
verSUCHen   aso ich proBIERE es meins (..)   NICHT immer (xx)	
Warum?	
hm <<schmunzelnd> weiss ich NICHT>	<u>Anderes</u>
6. Stell dir vor, du bist erwachsen und du arbeitest selbst als Lehrer:in ... Würdest du die Fehler dann korrigieren?	
ich korriGIERE	
Warum?	
(--) ähm <u>sonst ähm WISsen sie es nicht</u>	<u>Lernbezug</u>

## Hilal

Emotionales Befinden in konkreter Reparatursequenz (Stimulated Recall)	
KM2_In7 mein Mutter	
S : <<Frosch setzend> GUT;> IN: mhm waRUM (xx)? S : <u>ich bin im daz zum LERnen;</u> IN: mhm; S : und (1.4) <u>wenn ich ein paar fehler mache dann kann (-)</u> <u>mir frau maler HELfen-</u> IN: mHM; S : das SAgen- IN: oKAY; S : ob es FALSCH ist oder nicht;	<u>Lernbezug</u> <u>Unterstützung</u>
KM2_In20 Eier kaputt machen	
S : (1.3) GUT; ((setzt Frosch auf gut))	
1. Wie ist es für dich, wenn du in der Schule beim Sprechen einen Fehler machst? Schlimm, mittel, nicht schlimm?	
☺ NICHT schlimm	
Warum?	
<u>ich bin &lt;&lt;Schulter zuckend&gt; in die&gt; schule am LERnen</u>	<u>Lernbezug</u>
2. Hast du in der Schule vor dem Sprechen manchmal Angst, dass du einen Fehler machen könntest?	
☺ das ist KEIN Problem	
Warum?	
<u>frau MAUrer sagt mir immer (-)   wir kontrollIEn dir   wenn du etwas SAGST   und (-) ja</u> (IN: ist das deine KLASsenlehrerin?) <u>ja   frau maler sagt mir das GLEiche</u>	<u>Unterstützung</u>



3. Manchmal machst du beim Sprechen in der Schule einen Fehler. Möchtest du dann eigentlich, dass dich deine Lehrerin korrigiert?	
ja	
4. Gibt es auch Situationen, da möchtest du lieber nicht, dass sie dich korrigiert?	
(1.8) <<Kopf schüttelnd> nein>	
5. Wie soll deine Lehrerin korrigieren? Soll sie selbst sagen, wie es richtig ist, oder soll sie sagen: «Achtung, hier ist ein Fehler!», und dann kannst du es selbst nochmals versuchen?	
(3.1) ja sie kann mir zum beispiel ein (-) SATZ schreiben   und ich\ dann kann ich es SÄgen   aso ich möchte NICHT   dass sie es mir SAGT	<u>Lernbezug</u>
6. Stell dir vor, du bist erwachsen und du arbeitest selbst als Lehrer:in ... Würdest du die Fehler dann korrigieren?	
korriGIeren	
Warum?	
weil es BESSer (..) ist   weil sie ein wort FALSCH haben   dann können wir es ihnen verBESSern (IN: mHM   und und warum ist das BESSer?) (-) weil man (..) sie zum beispiel mit ein LEHrerin oder irgend jemand ander (-) redet   und ein\ das gleiche FEHler macht   dann kann er sie ja (-) BESSer sagen   weil (.) lehrer ihm geSAGT hat	<u>Unterstützung</u>  <u>Lernbezug</u>

## Alan

Emotionales Befinden in konkreter Reparatursequenz (Stimulated Recall)	
SH1_In11 kleinen Ohren	
S : <<Frosch setzend> GU:T-> IN: warum kannst du noch etwas erKLÄren dazu? S : wei:l (..) ich scho\ weil ich DEUTSCH mu\ äh w\ weil ich das (..) dann weil ich (..) weil mich weil ich\ sie mich mehr DEUTSCH lehrt und so; IN: mHM; S : dass ich NOMal das sage und so;	<u>Unterstützung</u>
SH2_In8 gerennt	
S : gut;	
SH2_In20 sie wissen, Peerfeedback	
S : GU:T; IN: mhm warUM? kannst du noch etwas dazu erzÄhlen? S : weil: (1.1) weil wenn sie so mich immer so korriGIERT; dann (-) dann (--) ich ähm ich hab gemeint das bedeutet- (--) es ist RICHTig- wenn man sagt die seil FOLGT die mädchen; IN: mHM; S : aber ich habe sie gesagt die seil ZEIGT; IN: JA; S : das war der proBLEM; aber (.) aber das war nicht so SCHLIMM; nur ein FEHler;	<u>Beispiel für kF</u>  <u>Belanglosigkeit</u>
SH2_In23 im Wald	
S : GUT;	
1. Wie ist es für dich, wenn du in der Schule beim Sprechen einen Fehler machst? Schlimm, mittel, nicht schlimm?	
☺ NICHT schlimm   weil ich (.) wenn ich so ein wort nicht KENne oder eine fehler mache   dann ÜB ich ja gerade nomal wie man das macht	<u>Lernbezug</u>
2. Hast du in der Schule vor dem Sprechen manchmal Angst, dass du einen Fehler machen könntest?	

äh da hab ich KEIn angst   weil wenn ich wenn ich ein FEHler beim sprechen mache   dann dann mh kann sie mich nomal so (---) dann ka\ dann sagt sie NOmal  dass ich so\ was\ dass ich der richtig SAgen kann	Lernbezug
<b>3. Manchmal machst du beim Sprechen in der Schule einen Fehler. Möchtest du dann eigentlich, dass dich deine Lehrerin korrigiert?</b>	
dass sie mich korriGIERT   das will auch meine MUTter   äh ich habe ein Tagebuch bekommen   und da will sie dass meine LEHrerin   andEre frau di wo jetzt im schuelzimmer ist   dass sie mich überPRÜFT   weil dass sie mich  dass ich SEhe ob  ob ich GUT schreiben habe   oder ein WORT stimmt so etwas nicht (IN: und du: SELber   wenn du NICHT an deine mutter denkst   sondern einfach sagst ich Alan   <zeigt mit Frosch> vielleicht kannst du es so zeigen   ich möchte dass sie mich korriGIERT   ich möchte das nur MITtel   oder ich möchte das GAR nicht>) ich WILL	Unterstützung
<b>Warum?</b>	
weil ich dann: (..) wenn ich ein FEHler habe beim w\ beim wort wie man s schreibt   dann lerne ich wie man den WORT schreibt (IN: mHM und beim SPREchen?) lerne ich wie man es SAGT	Lernbezug
<b>4. Gibt es auch Situationen, da möchtest du lieber nicht, dass sie dich korrigiert?</b>	
<<Kopf schüttelnd> HMhm> (--) nein	
<b>5. Wie soll deine Lehrerin korrigieren? Soll sie selbst sagen, wie es richtig ist, oder soll sie sagen: „Achtung, hier ist ein Fehler! Überleg nochmal!“, und dann kannst du es selbst nochmals versuchen?</b>	
dass ich selber überLEgen kann noch   und wenn ich es NICHT weiss   dann kann sie mir SAgen	Lernbezug
<b>Warum?</b>	
weil sie\ sie hat mich ja SCHON einmal gesagt   und es es ist nicht so sondern dann hab ich nomal geLUEGT auf den zättel   und dann hab ich RIChtig gesagt   weil ich hab SECHSundachzig gesagt   aber es war achtundSECHzig	Lernbezug Beispiel für kF
<b>6. Stell dir vor, du bist erwachsen und du arbeitest selbst als Lehrer:in ... Würdest du die Fehler dann korrigieren?</b>	
m: wenn wenn wenn äh wenn ich nicht das WISST   und dann ein anderes kind das WISST   dann sagt nimmt frau WEber den dran   und dann kann er so äh erKLÄ:ren   was man das MÄchen kann und so   und dann wenn sie die sp\ weil da hämmer einmal äh vaLEria   die isch ein neues KIND   mer könd SPANisch mit frau weber (..)   und dann die lehrerin jetzt da in de zimmer kann spanisch AUCh   und dafür\ darum: darum kann sie mit ihr dort SPREche auf die sprache (IN: okay und jetzt aber du\ stell dir vor   DU bist der lehrer) ich korriGIere	Unterstützung  Anderes

## Selda

<b>Emotionales Befinden in konkreter Reparatursequenz (Stimulated Recall)</b>	
<b>SH1_In3 becho</b>	
S : <<Frosch setzend> MITtel;> IN: mhm (.) waRUM? S : weil ich chan nöd so guet (---) äh REde; und ich muess echli GUEter rede;	Unzulänglich- keit
<b>SH1_In13b es</b>	
S : ((setzt Frosch auf gut)) GUet- IN: mhm kannst du noch etwas dazu SAgen? S : es war (-) es war es hat SPASS gmacht; es war GUet;	Kontext

IN: mHM; S : <u>ich war echli GLÜCKlich gsi;</u>	
SH2_In19b gelegen	
S : <<Frosch setzend> GUET;> IN: mhm warUM? S : wil die isch\ die isch\ die HOPpla macht spass zum mache;	Kontext
SH1_In8 viele Farbe, Peerfeedback	
IN: <<auf Bildschirm zeigend> alan (-) FLÜStert hier (-) auch noch etwas; wie FINdest du das wenn er AUCH mitspricht? findest du das GUT oder hast du das nicht so gerne? S : (2.1) NÖD so <<lachend> gerne;>	
1. Wie ist es für dich, wenn du in der Schule beim Sprechen einen Fehler machst? Schlimm, mittel, nicht schlimm?	
☹ MITtel schlimm	
Warum?	
wäge ähm (...) wäge ich muess GUET sie   ich muss kei FEHler mache (IN: WER sagt das dass du gut sein musst?) min MUEter (IN: und du SELber? ist es WICHtig für dich   dass du GUT bist?) ja	Unzulänglich- keit
2. Hast du in der Schule vor dem Sprechen manchmal Angst, dass du einen Fehler machen könntest?	
☹ MITtel	
Warum?	
wenn ich nöd DIE säg   dänn han ich FALSCH gseit (IN: und was passIERT dann?) richtig isch wenn ich DER säge	Beispiel für kF
3. Manchmal machst du beim Sprechen in der Schule einen Fehler. Möchtest du dann eigentlich, dass dich deine Lehrerin korrigiert oder nicht?	
korriGIERT	
Warum?	
wil wenn ich FEHler mache   dänn äh äh (1) <<p> ich han s verGÄSse> echli   äh dänn isch es BESSer   wenn sie korriGIERT   wenn ich FEHler gmacht händ	Unzulänglich- keit
4. Gibt es auch Situationen, da möchtest du lieber nicht, dass sie dich korrigiert?	
((schüttelt Kopf))	
5. Wie soll deine Lehrerin korrigieren? Soll sie selbst sagen, wie es richtig ist ,oder soll sie sagen: „Achtung, hier ist ein Fehler! Überleg nochmal!“, und dann kannst du es selbst nochmals versuchen?	
(1) äh <u>isch echli SCHWIERig zum die wort äh säge   ich ha S echli verGÄSse</u>	Anderes
6. Stell dir vor, du bist erwachsen und du arbeitest selbst als Lehrer:in ... Würdest du die Fehler dann korrigieren?	
<<nickend> mHM>	
Warum?	
<u>die müsset die wörter und die sache guet LERne</u>	Lernbezug

## Asmina

Emotionales Befinden in konkreter Reparatursequenz (Stimulated Recall)	
SH1_In2 bei meine Geburt	
S : ((setzt Frosch auf gut)) IN: mhm (...) waRUM? S : weil: <u>ich kann da so: mehr lernen wie man s RIChtig sagt;</u>	<u>Lernbezug</u>
SH2_In9 beim Bhf, Peerfeedback	
S : ((setzt Frosch auf 'mittel')) IN: MITtel (.) okay; waRUM? S : ähm ich hab es FALSCH gesagt; IN: mHM; S : (1.6) <u>und ich musste immer so: wieder SAgen;</u> <u>und ich wusste NICHT wie ich es sagen musste;</u> ... IN: <<auf Bildschirm zeigend> wie FINdest du das wenn dir ein anderes kind hilft? S : (--) GUT;	<u>Unzulänglich-</u> <u>keit</u> <u>Einschränkung</u>
1. Wie ist es für dich, wenn du in der Schule beim Sprechen einen Fehler machst? Schlimm, mittel, nicht schlimm?	
😊 überHAUPT nicht schlimm	
Warum?	
<u>weil man kann es dann wieder LERnen   wie man es RIChtig aussprechen kann</u>	<u>Lernbezug</u>
2. Hast du in der Schule vor dem Sprechen manchmal Angst, dass du einen Fehler machen könntest?	
(--) <<Kopf schüttelnd> ich habe GAR keine angst>	
Warum?	
<u>weil (1) dann SAGT sie es   dann kann sie s mir besser lernen wie ich s RIChtig sagen kann</u>	<u>Lernbezug</u>
3. Manchmal machst du beim Sprechen in der Schule einen Fehler. Möchtest du dann eigentlich, dass dich deine Lehrerin korrigiert?	
(---) ich WILLS besser	
Warum?	
<u>damit ich MEHR deutsch lernen kann</u>	<u>Lernbezug</u>
4. Gibt es auch Situationen, da möchtest du lieber nicht, dass sie dich korrigiert?	
(1) ich will SCHON	
5. Wie soll deine Lehrerin korrigieren? Soll sie selbst sagen, wie es richtig ist, oder soll sie sagen: „Achtung, hier ist ein Fehler! Überleg nochmal!“, und dann kannst du es selbst nochmals versuchen?	
ä:h verSUCH_S nomal	
Warum?	
(1) ich weiss NICHT	
6. Stell dir vor, du bist erwachsen und du arbeitest selbst als Lehrer:in ... Würdest du die Fehler dann korrigieren?	
ich würde sie korriGIERen	
Warum?	
<u>damit sie LERnen können deutsch   und mit mir DEUTSCH sprechen können</u>	<u>Lernbezug</u>

## Fahredin

Emotionales Befinden in konkreter Reparatursequenz (Stimulated Recall)	
RB1_In26 gseit	
<p>S : <u>wenn die händ äh das GSEIT-</u> ich war SO; ((setzt Frosch auf 'schlecht'))</p> <p>IN: DAMals in der turnhalle (--) also?</p> <p>S : ja (xxx)</p> <p>IN: okay und jetzt &lt;&lt;auf Bildschirm zeigend&gt; da&gt; in der lekTION?</p> <p>S : in lekTION war ich &lt;&lt;Frosch setzend&gt; s::o;&gt;</p> <p>IN: MITtel; mhm WARum?</p> <p>S : weil (1.2) <u>das hät mich nicht geFAllen-</u> <u>wenn (--) bi sie isch fascht Alle cho;</u></p> <p>IN: bei diesem MÄDchen?</p> <p>S : JA;</p> <p>IN: oKAY mhm;</p> <p>S : <u>aber nachher nachher äh sind äh fascht äh sind ALle bi</u> <u>mir cho;</u></p>	Kontext
RB1_In31 bei mir gekommen	
<p>S : &lt;&lt;mit Frosch in Hand auf Emoticons schauend&gt; (9.6) ähm (8.5)&gt; ((setzt Frosch)) SO;</p> <p>IN: zwischen MITtel und gut (.) mhm;</p> <p>S : ja</p> <p>IN: kannst du dazu noch etwas SAgen? kannst du sagen waRUM du entschieden hast es hier hin zu legen?</p> <p>S : weil äh ich hab &lt;&lt;auf 'gut' zeigend&gt; DA&gt; <u>nur zwei wort</u> <u>äh vergessen-</u> und &lt;&lt;auf 'mittel' zeigend&gt; da&gt; <u>ich hab musste DRÜ mal</u> <u>wiederholen;</u></p>	<p>Unzulänglich- keit</p> <p>Einschrän- kung</p>
RB2_In4 gönd	
000 S : <<Frosch setzend> gut;>	
RB2_In50 lügen	
<p>S : ja ((ergreift Frosch und setzt ihn auf 'gut'))</p> <p>IN: GUT- waRUM (.) weisst du das noch?</p> <p>S : <u>es hat SPASS gmacht;</u> es war sehr (xx)-</p>	Kontext
1. Wie ist es für dich, wenn du in der Schule beim Sprechen einen Fehler machst? Schlimm, mittel, nicht schlimm?	
☹️ schlimm	
Warum?	
<p>die säged so schlimm und <u>nachher die LACHed uf mich</u> (IN: WER sagt dass es schlimm ist?) de Tilo (IN: lachen sie in deiner KLASse oder im daz-unterricht?) <u>in meiner KLASse</u></p>	Angst u. Auslachen
2. Hast du in der Schule vor dem Sprechen manchmal Angst, dass du einen Fehler machen könntest?	
ja	
Warum?	
<p><u>ich habe angst dass die LACHed</u> (IN: wie ist es bei frau BÖHnisch? hast du da AUCH angst?) sehr (IN: ist es schon VORgekommen   dass die kinder geLACHT haben   wenn du einen FEHler gemacht hast?) ja (IN: und was hast du dann geMACHT?)</p>	Angst u. Auslachen

<u>ich hab wellen WEInen aber nei</u> (IN: ist es bei frau böhnisch AUCH schon vorgekommen   dass jemand geLACHT hat?) <u>de Tilo (.) vesna (-) die sagen immer ich bin LISlig</u> (IN: LISlig? dass du LEIse sprichst?) ja	<u>Anderes</u>
<b>3. Manchmal machst du beim Sprechen in der Schule einen Fehler. Möchtest du dann eigentlich, dass dich deine Lehrerin korrigiert?</b>	
ich wöt SCHO dass sie sagt   <u>will ich wöt nöd   dass alli kinder nachher zu mir SAged   ah du kannst kei DEUTSCH oder so</u> (IN: wie ist es in der ANderen klasse   möchtest du dort AUCH dass die lehrerin dich korrigiert? bei deiner KLASsenlehrerin?) ein BISSchen nöd so ganz	<u>Unzulänglich-keit</u>
<b>4. Gibt es auch Situationen, da möchtest du lieber nicht, dass sie dich korrigiert?</b>	
<u>in meiner KLASse wett ich nöd so gern</u> (IN: und wenn du hier im zimmer bei frau BÖHnisch bist   gibt es da auch einen MOment   wo du es NICHT so gern hast?) <u>wenn es hat kinder wie Tilo und vesna   wenn ich en FEHler die lached</u>	<u>Kontext</u>  <u>Kontext</u>
<b>5. Wie soll deine Lehrerin korrigieren? Soll sie selbst sagen, wie es richtig ist, oder soll sie sagen: „Achtung, hier ist ein Fehler! Überleg nochmal!“, und dann kannst du es selbst nochmals versuchen?</b>	
in meiner KLASse ich will meh dass ich zuerst alles fertig mache   und sie sagt NÖD   und wenn ich bin FERTig und wenn die andere kinder gönd   sie sagt mir alles (IN: und wenn die anderen kinder NICHT da sind? wenn du mit amir alleIne bist?) dass sie WARTet und sagt wenn ich fertig bin	Beispiel für kF
<b>6. Stell dir vor, du bist erwachsen und du arbeitest selbst als Lehrer:in ... Würdest du die Fehler dann korrigieren?</b>	
ich korriGIERE	
Warum?	
<u>ja wegen nöd dass die vater vo de\ die ELtern vo die kinder sägen   ich bin NÖD en gueti lehrer und so sache   ich han das NÖD gern</u> (IN: wie IST denn ein guter lehrer? wie muss der SEIN? - NETT und gut (IN: was muss er MACHen   damit du sagst er ist GUT?) <u>NÖD wie frau affolter sein   wenn mir mached en FEHler   mir bechömed en IITrag (einen Eintrag) oder so.</u>	<u>Anderes</u>

## Amir

<b>Emotionales Befinden in konkreter Reparatursequenz (Stimulated Recall)</b>	
<b>RB1_In23 gegongen</b>	
S : (1.5) h:m (2.8) ich weiss es NICHT; ich leg sie einfach DA; ((legt Frosch auf 'gut'))	
<b>RB2_In20 in die Filzstifte</b>	
S : gu:t; ((setzt Frosch auf 'gut')) IN: mhm waRUM? S : (3.2) <u>ich WEISS es nicht.</u>	<u>Anderes</u>
<b>RB2_In23 hinter der Schirm</b>	
S : <<Frosch nehmend> (11)> <<Frosch setzend> ich würde GUT sagen;> IN: mhm (..) waRUM? S : <u>äh (2) aso ich habe nicht auf das so geFÜHL gedacht-</u> IN: mHM; S : <u>ich habe an die EIer gedacht.</u>	<u>Kontext</u>

1. Wie ist es für dich, wenn du in der Schule beim Sprechen einen Fehler machst? Schlimm, mittel, nicht schlimm?	
bei einem TEST? (IN: nein einfach wenn du in der schule etwas erzÄHLST) (---) ☺ ich werde MITtel sagen	
Warum?	
<u>also bei die erste klasse habe ich in der mathe NICHT so viel fehler gehabt   damit hab ich nicht so viel fehler gemacht   damit HASS ich fehler</u> (IN: und jetzt in DEUTSCH?) AUCH so	<u>Anderes</u> <u>Unzulänglich-keit</u>
2. Hast du in der Schule vor dem Sprechen manchmal Angst, dass du einen Fehler machen könntest?	
nein (1) <u>ausser wenn es GANZ viele leute hat und ich gar nicht geübt habe   dann vielleicht SCHON</u>	<u>Angst &amp; Auslachen</u>
3. Manchmal machst du beim Sprechen in der Schule einen Fehler. Möchtest du dann eigentlich, dass dir deine Lehrerin sagt, dass du einen Fehler gemacht hast oder dass sie nichts sagt?	
sagt	
Warum?	
ähm (..) <u>vielleicht WEISS ich es nächstes mal</u>	<u>Lernbezug</u>
4. Gibt es auch Situationen, da möchtest du lieber nicht, dass sie dich korrigiert?	
(3.2) <u>da würd ich sagen wenn ich am SPIElen bin   also wenn jemand\ aso &lt;&lt;zeigend&gt; hier ist ER und hier bin ICH&gt;   und dann bin ich am WEGrennen   und dann sagt sie STOPP und dann rennt er weg   das STÖRT</u> (IN: wie ist es EIGentlich in der anderen klasse mit deiner klassenlehrerin   MÖCHtest du dass sie dich korrigiert?) ja (IN: MACHT sie das ab und zu?) ich glaube JA	<u>Kontext</u>
5. Wie soll deine Lehrerin korrigieren? Soll sie selbst sagen, wie es richtig ist, oder soll sie sagen: „Achtung, hier ist ein Fehler! Überleg nochmal!“, und dann kannst du es selbst nochmals versuchen?	
eGAL	
6. Stell dir vor, du bist erwachsen und du arbeitest selbst als Lehrer:in ... Würdest du die Fehler dann korrigieren?	
(---) doch ich korriGIEre glaub ich	
Warum?	
<u>dass sie etwas LERnen und vielleicht nächstes mal das wissen</u>	<u>Lernbezug</u>

## Lek

Emotionales Befinden in konkreter Reparatursequenz (Stimulated Recall)	
JN1_In1 ein bisschen TV geschaut	
S : ((setzt Frosch auf 'mittel')) IN: waRUM mittel? S : (1.4) <u>weil (2.1) ein bisschen hab ich FALSCH gemacht.</u> IN: mHM; war das SCHLIMM für dich? S : <<Kopf schüttelnd> N:Ei;>	<u>Unzulänglich-keit</u>
JN2_IN43 beide hat	
S : ((setzt Frosch auf GUT)) IN: GUT; S : alles für m\ alle es ist (-) GUT für mich;	
JN1_In29 gibt es heiss, Peerfeedback	

S : ver <del>ka</del> mal <u>HELFT</u> ; IN: fandest du das GUT? oder NICHT so gut? S : GUT;	Unterstützung
1. Wie ist es für dich, wenn du in der Schule beim Sprechen einen Fehler machst? Schlimm, mittel, nicht schlimm?	
😊 NICHT schlimm	
Warum?	
<u>weil wenn wir FALSCH machen   es ist NICHT schlimm   wir kann NOCHmal machen   vielleicht noch ÜBen</u>	Lernbezug
3. Manchmal machst du beim Sprechen in der Schule einen Fehler. Möchtest du dann eigentlich, dass dich deine Lehrerin korrigiert?	
möchte ich NICHT (Wurde aufgrund der folgenden Begründung als Zustimmung gezählt.)	
Warum?	
<u>weil ich muss SELber machen</u> (IN: möchtest du denn dass sie sagt STOPP (..) da ist ein fehler   wie ist es RIChtig? oder möchtest du dass sie NICHTS sagt?) (3.2) STOPP (1.5) da ist eine fehler (IN: waRUM?) <u>weil wenn ich WEISS was ist fehler ist   dann (..) dann (...) dann ich weiss BESSer</u>	Lernbezug
4. Gibt es auch Situationen, da möchtest du lieber nicht, dass sie dich korrigiert?	
(3.5) HMhm	
5. Wie soll deine Lehrerin korrigieren? Soll sie selbst sagen, wie es richtig ist, oder soll sie sagen: „Achtung, hier ist ein Fehler! Überleg nochmal!“, und dann kannst du es selbst nochmals versuchen?	
vgl. Frage 3	
6. Stell dir vor, du bist erwachsen und du arbeitest selbst als Lehrer:in ... Was machst du dann?	
ACHtung einen fehler   dann ein bisschen ich HELfe	Beispiel für kF
Warum?	
<u>weil dann dann kinder WEISS   was ist fehler was ist NICHT fehler</u>	Lernbezug

## Naila

Emotionales Befinden in konkreter Reparatursequenz (Stimulated Recall)	
JN2_In10d am Sonntag ich war	
S : hm- ((setzt Frosch auf 'gut')) <u>sie hat mein LEHrerin-</u> <u>und mit DEUTSCH ich üben;</u>	Lernbezug
1. Wie ist es für dich, wenn du in der Schule beim Sprechen einen Fehler machst? Schlimm, mittel, nicht schlimm?	
😊 NICHT schlimm	
Warum?	
<u>von frau näf hat KEIne von somalia</u> einen von ich gehe einen nicht schule von Somalia alle muslim gehen   schlägt <<auf Finger zeigend> SO>   ((nimmt zwei Bleistifte)) <<Finger zwischen zwei Bleistifte einklemmend und drehend> zwei bleistift SO>   und meine MUTter hat ich gehe und mein hat gesagt   he: was MACHest du   he hör UF   das darf NÖ:D   mein baby hat KLEIN   <u>von das da in der schweiz KEIne schlägt</u>	Unterstützung Beispiel für kF
3. Manchmal machst du beim Sprechen in der Schule einen Fehler. Möchtest du dann eigentlich, dass dich deine Lehrerin korrigiert?	
ja	



Warum?	
weil sie hat nicht immer sagen AH::   sie hat nicht SCHLagen   sie hat nicht SAGen <<gestikuliert mit ZF> du hast NICHT gut schreiben> du hast NICHT gut lesen   sie nur HELfen	Unterstützung
4. Gibt es auch Situationen, da möchtest du lieber nicht, dass sie dich korrigiert?	
(2.5) m:h lek hat immer so ICH sprache   er sage NEIN naila   und frau näf sage <<auf Bildschirm zeigend> ZWEite er und ich   sagen stopp sie hat SPRachen   und dann NUR immer so <<auf Bildschirm zeigend> er sprach er sprach>   nicht ich er NUR <<Arme verschränkend> so>   und DRITte hat so nei:n naila du hast nicht <<Hand hebend> so gemacht   du hast NICHT so> (Sie schildert offenbar eine Konfliktsituation während eines Spiels im gefilmten Unterricht zwischen Lek und ihr.)	Kontext
5. Wie soll deine Lehrerin korrigieren? Soll sie selbst sagen, wie es richtig ist, oder soll sie sagen: „Achtung, hier ist ein Fehler! Überleg nochmal!“, und dann kannst du es selbst nochmals versuchen?	
ja sie hat ich HILfe   weil <<zeigt auf Bildschirm> diese sprache> ich bin ich weiss NICHT wort diese sprache   weil ich <<beide Hände auf Brust legend> sprache> ich <<mit Finger zu Kopf zeigend> WEISS> (IN: möchtest du LIEber dass frau näf dann korrigiert   und dir sagt so ist es RIChtig   oder möchtest du lieber dass frau näf nur sagt STOPP das ist ein fehler   naila bitte überleg SELber nochmal wie es richtig ist?) ich SELber (..)   weil ich selber ich bin verSTEHen   und nachher ich richtig frau näf sage TOLL	Unterstützung  Lernbezug Unterstützung
6. Stell dir vor, du bist erwachsen und du arbeitest selbst als Lehrer:in ... Würdest du die Fehler dann korrigieren?	
ich mache so (.) mit frau näf sagen ich bin AUCh sagen (IN: wie frau näf würdest du es machen?) ja	Beispiel für kF
Warum?	
ich bin nicht so (.) GERne zum\ ich bin nicht (..)  ich bin nicht zum LEHrerin (IN: möchtest du NICHT lehrerin werden?) ja (-) ich lieben DOKtor	Anderes

## Verkamel

Emotionales Befinden in konkreter Reparatursequenz (Stimulated Recall)	
JN1_In35 auf Afrika	
S : GUT; IN: waRUM? S : (4) weil ich (--) ein TIPP geben konnte.	Kontext
JN2_In17 weil es gibt	
S : GUT;	
JN2_In9 zu hause gegangen, Peerfeedback	
IN: <<auf Bildschirm zeigend> hier hat dir lek geHOLfen; wie FINdest du das? S : (-) GUT;	
1. Wie ist es für dich, wenn du in der Schule beim Sprechen einen Fehler machst? Schlimm, mittel, nicht schlimm?	
☺ NICHT schlimm	
Warum?	
ich sage es RIChtig nochmals	Lernbezug
3. Manchmal machst du beim Sprechen in der Schule einen Fehler. Möchtest du dann, dass dir die Lehrerin sagt, dass du einen Fehler gemacht hast oder dass sie nichts sagt?	

dass sie SAGT	
Warum?	
wenn sie NICHTS sagt   kann ich nicht DEUTSCH lernen	<u>Lernbezug</u>
4. Gibt es auch Situationen, da möchtest du lieber nicht, dass sie dich korrigiert?	
<<Kopf schüttelnd> nein>	
5. Wie soll deine Lehrerin korrigieren? Soll sie sagen, wie es richtig ist, oder: „Achtung, hier ist ein Fehler! Überleg nochmal!“, und dann kannst du es selbst nochmals versuchen?	
(-) überleg SELber	
Warum?	
(3.3) dass ich mehr WÖRter lernen kann	<u>Lernbezug</u>
6. Stell dir vor, du bist erwachsen und du arbeitest selbst als Lehrer:in ... Würdest du die Fehler dann korrigieren?	
ich will sagen das ist FALSCH	Beispiel für kF
Warum?	
oder die kinder gehen NICHT zu der neue schule (IN: das habe ich jetzt NICHT ganz verstanden   WARum gehen sie nicht in die neue Schule?) sie muss noch DEUTSCH lernen   und wenn sie NICHT lernen   können sie NICHT zu der (-) zweite klasse gehen	<u>Lernbezug</u>

## Eliot

1. Wie ist es für dich, wenn du in der Schule beim Sprechen einen Fehler machst? Schlimm, mittel, nicht schlimm?	
😊 NICHT schlimm	
Warum?	
<u>einfach</u>	<u>Anderes</u>
3. Manchmal machst du beim Sprechen in der Schule einen Fehler. Möchtest du dann eigentlich, dass dich deine Lehrerin korrigiert?	
<u>(1) mir ist eGAL</u>	<u>Anderes</u>
4. Gibt es auch Situationen, da möchtest du lieber nicht, dass sie dich korrigiert?	
<<nickend> ja> (IN: wann?) <u>ich weiss NICHT</u>	<u>Anderes</u>
5. Wie soll deine Lehrerin korrigieren? Soll sie selbst sagen, wie es richtig ist, oder soll sie sagen: „Achtung, hier ist ein Fehler! Überleg nochmal!“, und dann kannst du es selbst nochmals versuchen?	
korrigiert (IN: dass sie dir SELber sagt   wie es richtig ist?) ((nickt ))	
Warum?	
weil deutsch isch SCHWIERig	<u>Unzulänglich-keit</u>
6. Stell dir vor, du bist erwachsen und du arbeitest selbst als Lehrer:in ... Würdest du die Fehler dann korrigieren?	
ähm ich weiss NICHT (IN: überLEG einmal) ich sag ACHtung fehler	Beispiel für kF
Warum?	
<u>ich weiss NICHT</u>	<u>Anderes</u>

## 9. Transkription Leitfadeninterviews DaZ-Lehrpersonen

Die Aussagen wurden zur besseren Verständlichkeit leicht angepasst (grammatische Fehler korrigiert, gehäufte Wiederholungen gestrichen, gehäufte Füllwörter gestrichen).

### Interview mit Lehrperson Amsler

Leitfragen	Antworten
1 Was ist für dich wichtig, wenn du mündliche Sprachfehler korrigierst?	Also in erster Linie korrigiere ich die Kinder, weil ich möchte, dass sie es lernen, dass sie es können. Ich denke, das ist auch der leitende Gedanke. Oft spontan, wenn ich interveniere, eingreife, dass ich davon ausgehe, dass die Kinder es auch verstehen, wenn ich sie korrigiere, warum ich sie korrigiere und dass sie es dann auch übernehmen können.
2 Was leitet deinen Korrekturentscheid?  3 Korrigierst du alle Kinder gleich oder machst du Unterschiede??	Dass es kein neues Element ist, also nichts, dass sie vorher nie gehört haben, weil sie es dann wie nicht zuordnen könnten. Und dass es auch in der Gruppe ausgewogen ist, dass nicht immer dasselbe Kind verbessert wird, oder dass immer das gleiche Kind nicht verbessert wird, das fällt ja noch mehr auf. I: Gibt es vielleicht auch Elemente, bei denen du nicht in allen Situationen oder nicht alle Kinder gleich korrigierst? LP: Also diese Situation ist bei mir, wenn ich zum Beispiel merke, dass das jetzt eher so eine freie Runde ist, ein freier Sprech Anlass. Dann schaue ich, dass ich nicht zu viel korrigiere. Wirklich nur aktuelle Themen, die wir gerade so bearbeiten. Und auch ganz wichtig ist mir, dass es eben nicht den Redefluss unterbricht, dass auch die Kinder dann nicht darauf warten und eigentlich wissen, Frau Amsler sitzt nur da und achtet darauf, dass ich einen Fehler mache, sondern Frau Amsler hört mir zu, weil sie die Geschichte, weil sie wissen möchte, was ich zu berichten habe. Und bei den Kindern, ich glaube, ich kenne meine Schüler so gut, dass ich auch ein bisschen auf die Person eingehe. Möglicherweise verbessere ich bei einem Kind einen Fehler eher, wo ich weiss, dass es für das Kind kein Problem ist oder vielleicht sogar gerade gut ist. Und für das andere Kind ist es vielleicht doch ein bisschen, ja unangenehmer, oder es würde in dem Moment eher das Kind, ja so ein bisschen drücken, anstatt dass es ihm hilft. Oder ihr. I: Wie einfach ist es für dich einzuschätzen, ob ein Element neu ist oder nicht? Du hast gesagt, ganz Neues würdest du nicht korrigieren. Inwiefern kannst du das immer abschätzen? LP: Also jetzt bei den drei Schülern muss ich gerade selber überlegen, wie ich das eigentlich abschätze. Ich habe das Gefühl, dass ich das sehr gut einschätzen kann, aber natürlich nur die Themen, die ich selber bearbeite. Also wenn sie mit mir sprechen, wenn die Arbeiten, die ich von ihnen kenne, und ich glaube einfach ein bisschen auch die Erfahrung und davon mache ich es dann ((lacht)) aus!
5 Welche Erfahrungen machst du mit den DaZ-Lernenden, wenn du sie in mündlichen kommunikativen Situationen korrigierst?	Ich glaube, es kommt alles mal vor. Also häufig ist es so, dass es dann funktioniert und dass sie es für den Moment übernehmen. Ich rede immer von Training, das müssen wir immer wieder, immer wieder machen, dann können sie es übernehmen. Aber es kommt auch vor, ich hatte gestern – jetzt nicht bei den drei Kindern – eine Schülerin, die sagt: «Ich habe geschwommen.» Und sie verwendet immer, immer «ich habe». Und dann habe ich versucht zu erklären, wann es «sein» ist und wann «haben». Und dann habe ich gemerkt, dass ich sie in ihrer Geschichte, die sie eben erzählt hat, ganz durcheinandergebracht habe. Weil es dann einfach, dann ist es nicht mehr natürlich aus ihr rausgekommen, sondern sie hat unheimlich lange nachgedacht und hat immer überlegt, wann kommt «sein» und wann kommt «haben», selbst wenn das nicht mal mehr Thema war. Es waren für die Unterrichtseinheit oder für diesen Moment einfach zu viele Regeln, das hätte freier sein müssen. Also ich erlebe auch, dass meine Korrekturmassnahmen manchmal den Unterrichtsfluss oder den Gesprächsfluss so ein bisschen abhacken. I: Wie ist es mit Einschüchterungen, hast du das schon erlebt? LP: Jetzt muss ich überlegen. Ich glaube, durch meine Art, dadurch, dass ich immer sehr

	<p>offen bin, und ja ich glaube auch sehr freundlich auftrete, mache ich einiges so dann wieder gut, wenn ich sie verbessere, dann gebe ich immer so ein bisschen mit meiner Gestik, Mimik so ein bisschen das Gefühl, dass ich es ihnen jetzt gar nicht übelnehme, dass ich auch gar nicht jetzt von oben herab sie verbessern möchte. Deswegen kommt mir jetzt so direkt nichts in den Sinn, bei dem ich das Gefühl hatte, dass ich jemanden damit eingeschüchtert haben könnte. Aber möglicherweise ist es auch schon vorgekommen.</p>
<p>7 Hast du mit ihnen einmal über das Korrigieren gesprochen, warum du das machst und ob sie das mögen?</p>	<p>Ich mache das mit all meinen Schülern, auch mit den Dreien. Was ich nicht gemacht habe bisher, worauf ich nie eingegangen bin, ob sie es mögen oder nicht. Das habe ich nie gefragt. Aber ich erkläre immer, warum ich korrigiere und welche Reaktionen ich darauf erwarte und warum ich das so erwarte. Zum Beispiel eben, dass wenn ich etwas vorsagen, dass sie dann nicht einfach sagen: «Ja, ((lacht)), zur Kenntnis genommen, Frau Amsler!» Sondern, dass sie es dann, warum ich möchte, dass sie es wiederholen. Dass sie es selber sagen. Und dann spreche ich ihnen dann so ein bisschen auch Mut zu und sage: «Weil ich auch weiss, dass ihr das könnt! Sobald ihr das einmal gehört habt, dann, spätestens dann könnt ihr's.» Und, ja, das mache ich immer mit allen Schülern. Sie wissen immer, wieso ich korrigiere.</p>

### Interview Lehrperson Möller

Leitfragen	Antworten
<p>1 Was ist für dich wichtig, wenn du mündliche Sprachfehler korrigierst?</p>	<p>Ja sicher, dass sich die Kinder nicht gedemütigt fühlen. Das ist das Wichtigste. Und danach halt schon, dass sie ((lacht)) etwas lernen. Also ich sage auch manchmal, bei gewissen Fehlern, die sie immer wieder machen: «Jetzt werde ich dann wütend, wenn du's noch einmal machst!». Also nicht ernsthaft, aber zum Spass. Und ja mich bringt es manchmal ein bisschen an meine Grenzen, manchmal denke ich, was bringt es, gewisse Sachen machen sie die ganze Zeit, die ganze Zeit, und wenn ich es dann einfordere, können sie es dann aber doch. Und dass ich dann wie so selbst nicht frustriert bin, sondern wie so Gelassenheit habe und denke, irgendwann werden sie merken, um vorwärtszukommen muss ich es. Wenn es immer wieder falsch kommt, fordere ich es ein, aber denke selbst nicht: «Oh mein Gott, das hat überhaupt keinen Sinn, was ich da mache.» Das ist mir manchmal noch wichtig, einfach für mich.</p> <p>I: Gab es Momente, in denen du festgestellt hast, jetzt ist so ein ekliger Fehler überwunden worden? LP: Teilweise in der schriftlichen Produktion. Aber in der Regel, muss ich sie genau bei diesen Fossilierungen darauf hinweisen und dann können sie's.</p>
<p>2 Was leitet deinen Korrekturentscheid?</p>	<p>Das sind viele Sachen. Ich denke, oft korrigiere ich unbewusst. Aber ich korrigiere schon ein Kind, das sprachlich stark ist, anders als ein schwaches Kind. Oder bei Kindern, die zum Beispiel auf der Lautebene Mühe haben, dort fordere ich dann zum Beispiel genau ein, dass sie korrekt nachsprechen. Also ich korrigiere schon individualisiert, aber mehr intuitiv, habe ich manchmal das Gefühl. Ausser ich mache wirklich einen sehr gezielten, geleiteten Sprechanlass, den ich mir vorher überlege. Aber so bei offenen Sprechsituationen ist es sehr unterschiedlich. I: Bei der ersten Lektion, die ich zuschauen gekommen bin, ist mir aufgefallen, dass du im ersten Teil, als ihr darüber geredet habt, was sie gebastelt haben und wie es ihnen gefallen hat, dass du dort weniger korrigiert hast als im zweiten Teil, wo es um die Tierklau-Übung gegangen ist. Hast du das bewusst so gemacht? LP: Ich glaube, ich habe schon die Tendenz, wenn ich sie frei sprechen lasse, dass ich weniger korrigiere. Weil ich dann wahrscheinlich auch mehr auf den Inhalt konzentriert bin.</p>

3 Korrigierst du alle Kinder gleich oder machst du Unterschiede?	Unterschiedlich, ja. Bewusst. I: Abhängig von? LP: Von verschiedensten Faktoren. Irgendwie von dem, was ich das Gefühl habe, ist der Förderschwerpunkt. Aber bei gewissen Kindern, die wenig produzieren, bin ich manchmal auch zurückhaltender beim Korrigieren, weil ich einfach will, dass etwas kommt. Und bei den Starken bin ich teilweise sehr fordernd. I: Hast du schon Kinder erlebt, bei denen du das Gefühl hattest, die ertragen es nicht, da korrigiere ich lieber kaum? Dass sie eingeschüchtert wären? LP: Hmhm. Also ich korrigiere dann bei diesen Kindern teilweise vorsichtig. Nein und ich habe auch das Gefühl, mit der Art, wie ich es mache, eben mit dem Versuchen, die Kinder nicht bloßzustellen. Oder dann versuche ich, sie mehr zu unterstützen, dass sie es richtig produzieren können. wo ich bei anderen vielleicht sagen würde: «Nein, du weisst, wie es richtig geht, sag's richtig.» Aber ich finde das noch schwierig zu sagen, sie kommen ja nicht zu mir und sagen: «Frau Möller, ich habe mich nicht gut gefühlt, als sie das gemacht haben.»
4 Korrigierst du alle Fehler gleich oder machst du Unterschiede?	Mhm. I: Inwiefern? LP: Also zum Beispiel Fallfehler habe ich bis jetzt bei den Kleinen weitestgehend ignoriert und habe sie nicht korrigiert. Und ich habe dann zum Beispiel eher Satzbaufehler oder Wortschatzfehler oder Aussprachefehler korrigiert, weil ich einfach davon ausgegangen bin, dass das jetzt zu diesem Zeitpunkt noch nicht wirklich etwas bringt.
5 Welche Erfahrungen machst du mit den DaZ-Lernenden, wenn du sie in mündlichen kommunikativen Situationen korrigierst?	Ich finde das noch eine schwierige Frage. Ich finde's für mich selbst nicht einfach. Ich finde, man muss die Kinder gut kennen, also sowohl auf der persönlichen Ebene, aber auch sprachlich. Also ich habe ja auch selbst Momente, wo ich dann denke: «Hä, wie ist es jetzt richtig?» Und dann muss man aber auch wie den Mut, also den Kindern sagen können: «Schau, da müssen wir jetzt nachschauen.» Es braucht wahrscheinlich einfach auch Übung, ich finde es sehr wichtig, ich finde es sehr wichtig. Ich finde es auch wichtig, dass die Kinder sich bewusst sind, wir sind am Lernen und wir wollen möglichst korrekt reden oder. I: Korrigierst du anders, wenn du die ganze Klasse hast oder nur die Hälfte? Korrigierst du in der ganzen Klasse auch? LP: Ja, aber ich glaube weniger häufig, weil ich meine de facto eine Klassenführung ist ja dann auch sehr gross und je nach dem, wie sie drauf sind. Aber ich korrigiere schon. Doch, doch. I: In der zweiten Lektion hat es einmal einen Fall gegeben, also Hamid macht ja manchmal Satzstellungsfehler, gell. ((LP lacht.)) Und dann hast du zweimal zu ihm gesagt: «Stopp, überleg noch einmal.» LP: Mhm. I Und das zweite Mal hast du dann gesagt: «Stopp, stopp!» Und dann hast du so ((zeigt Geste)) gemacht. Was würdest du sagen, was das heisst, wenn du zu ihm so machst, warum machst du das? Oder was verschlüsselst du für eine Botschaft darin? LP: Ich habe mit ihm eben einmal darüber gesprochen, als er in die dritte Klasse gekommen ist, habe ich mit ihm sehr intensiv Satzbau trainiert. Und dann habe ich mit ihm vor den Sommerferien darüber gesprochen, dass ich sehe, dass er eigentlich richtige Sätze machen kann, aber dass die falschen Sätze in seinem Kopf automatisiert sind. Und dass er jetzt so trainieren muss, dass die richtigen Sätze automatisiert werden. Und dass er darum manchmal, bevor er spricht, eine Pause machen muss, um es sich zu überlegen und um nachher den richtigen Satz zu bringen. Und ich habe ihm dann erklärt, das ist wie ein Fluss und der geht immer den gleichen Weg und jetzt müssen wir schauen, dass der Fluss einen anderen Weg geht. Das ist eines von seinen Zielen. Dass er korrekte Sätze bildet.
6 Hast du mit ihnen darüber gesprochen, dass sie deine Korrekturen wiederholen sollen?	Hmhm. Nein. I: Das finde ich interessant, weil sie das ja eigentlich immer gemacht haben. LP: Ich mache das so, also ich unterrichte ja auch Englisch. Und im Englisch machen wir sehr viel Chorsprechen und sie sind sich das so gewohnt. Und im Deutsch, wenn man schwierige Wörter oder so hat, dann machen wir immer Chorsprechen, also das sind sie sich einfach gewohnt. Also im Englisch sage ich ihnen eben, erkläre ich ihnen immer wieder, wieso wir das machen. Und wir reden eben auch viel über solche Fragen, wie wir die Sprache lernen.

7 Hast du mit ihnen einmal über das Korrigieren gesprochen? Zum Beispiel warum du das machst und ob sie das mögen?	Nein, also ob sie's gern haben und wie, darüber habe ich nie mit ihnen gesprochen. Was ich ihnen immer wieder sage, ist, dass wir irgendwie diese Sprache sauber lernen. Aber ich habe ihnen, glaube ich, nie gesagt: «Hey, ich korrigiere euch, damit ihr das lernt.» Aber ich sage ihnen schon: «Schau, heute reden wir über die Sprache.» Oder: «Wir lernen etwas Schwieriges.» Aber so über die Fehler nicht. Aber wir reden mit ihnen schon allgemein darüber, also auch die anderen Lehrerinnen, dass Fehler ein Lernmoment sind und dass wir es wichtig finden, dass Fehler gemacht werden, und dass wir Fehler als Chance sehen, dass man eigentlich erst von einem Fehler lernen kann und so. Das sind Sachen, die wir ihnen schon vermitteln, also nicht nur ich, auch die Klassenlehrerinnen.
--	--

### Interview mit Lehrperson Maler

Leitfragen	Antworten
1 Was ist für dich wichtig, wenn du mündliche Sprachfehler korrigierst?	Also wenn ich so korrigiere, mit den Karten, muss es wirklich ein Fehler sein, bei dem sie die Korrektur eigentlich wissen. Also, dass ich eine Form abrufe, die sie kennen, oder dass es eben von der Grammatik her etwas ist, was wir schon behandelt haben. Jetzt zum Beispiel gerade heute haben sie «gewogen» nicht gewusst. Und ich merke dann ist diese Karte einfach ein guter Fokussierungspunkt, dass sie kurz merken: «Aha, jetzt geht es um etwas.» Weil ich das Gefühl habe, sonst in diesem Redefluss wird die Aufmerksamkeit nicht so gebündelt. Heute habe ich die Karte auch zwei, drei Mal bei Sachen eingesetzt, bei denen ich gewusst habe, sie wissen es nicht. Ich hatte auch mal zwei verschiedene, aber da habe ich gemerkt, das überfordert mich und sie sehen den Unterschied nicht. Ich setze die Karte manchmal auch dann ein, wenn ich einfach will, dass sie jetzt zuhören. I: Also dann ist die Karte eigentlich ein Signal, bei dem du einerseits warten kannst, ob eine Selbstkorrektur kommt, aber ab und zu auch eine Korrektur von dir folgt? LP: Ja genau. I: Erinnerst du dich noch, wie du diese Karte eingeführt hast? LP: Ich glaube, ich habe einfach angefangen, sie zu brauchen. Ich habe nicht einmal etwas gesagt oder vielleicht einfach erklärt, was darauf ist und dass das heisst: «Denk darüber nach!»
2 Was leitet deinen Korrekturentscheid?	Ob sie es schon kennen oder nicht und dass, wenn sie die Bedeutung, von dem, was sie sagen wollen, wirklich nicht rüberbringen, dann finde ich es einfach sehr wichtig, dass sie die präzise Formulierung brauchen können, dass es eben nicht so ein bisschen «Wischiwaschi» ist. Dass sie das richtige Wort sagen. Es gibt es auch oft, dass man wirklich sehr viel Fantasie braucht. Es gibt aber auch Situationen, wo ich gar nicht korrigiere.
3 Korrigierst du alle Kinder gleich oder machst du Unterschiede?  4 Korrigierst du alle Fehler gleich oder machst du Unterschiede?	Ich würde schon sagen, dass ich ein bisschen einen Unterschied mache, dass ich bei Jasvinder vielleicht eher mal etwas einfach durchziehen lasse, weil es sonst zu häufig wäre. Aber wenn es eine fokussierte Dings ist, also wenn sie jetzt das mit dem «mit» falsch sagen, dass ich dort schon konsequent korrigiere. I: Kannst du die Sequenzen beschreiben, bei denen du eher nicht korrigierst? LP: Also ich habe begonnen, dass wir immer am Anfang der Stunde etwa zehn Minuten einfach miteinander reden. Sie erzählen Sachen oder es gibt einen Anlass oder es ist ein Streit gewesen oder irgendwie so. Dort korrigiere ich sehr konsequent, also einfach so, wie ich es jetzt da gemacht habe, so korrigiere ich. Aber wenn es darum geht, dass sie zum Beispiel einen Text planen und mir das einfach einmal erzählen, dann lasse ich sie reden, wenn ich in dieser Eins-zu-eins-Situation bin. Und wenn es darum geht, dass sie sich Stichworte aufschreiben, die sie nachher zum Schreiben brauchen, unterstütze ich sie schon und helfe, aber ich bin zurückhaltender.

5 Welche Erfahrungen machst du mit den DaZ-Lernenden, wenn du sie in mündlichen kommunikativen Situationen korrigierst?	Also mit dieser Gruppe habe ich wirklich erst mit dieser Karte angefangen. Und ich finde, das bringt es total. Ich finde, es bündelt einfach die Aufmerksamkeit mehr. Es war ja noch interessant, gerade heute, und das letzte Mal hat es das auch einmal gegeben, dass ich einen Fehler gemacht habe und sie mich korrigieren. Und heute haben sie sich sogar gegenseitig korrigiert. Man hat ein bisschen gemerkt, dass sie jetzt ein bisschen gemerkt haben, um was es geht. Grundsätzlich finde ich das sehr positiv, weil sie so ein bisschen diese Metaebene entwickeln, um sich vielleicht auch selbst mal zuzuhören.
6 Hast du mit ihnen darüber gesprochen, dass sie deine Korrekturen wiederholen sollen?	Also eben, diese Form brauche ich wirklich wenig, bei den Erstklässlern brauche ich sie mehr. Aber wenn ich sie brauche, dann beharre ich immer darauf, dass sie es sagen müssen. Ich sage einfach: «Sprich es mir nach!» Oder irgendwie, ich weiss nicht, was ich sage, aber ich beharre darauf. Aber ich habe nie explizit gesagt: «Schau, wenn ich dich korrigiere, musst du es mir nachsprechen.» I: Warum brauchst du diese Form bei den Erstklässlern mehr? LP: Weil es dort mehr um Chunks geht. Wenn sie vom Wochenende erzählen, dann sagen sie zum Beispiel: «Ich bin im Spielplatz gsi.» Und dann erkläre ich, was «im» und «auf» und so ist, und dann sage ich es nochmals vor, damit sie es als Chunk dann abspeichern. I: Hat es damit zu tun, dass sie weniger weit im Spracherwerb sind, oder dass sie mit Blick auf die kognitive Entwicklung jünger sind? LP: Ich würde jetzt spontan sagen, es ist beides. Mit Erwachsenen würde ich auf diesem Niveau auch gewisse Redewendungen so einüben, weil sie noch nicht analysieren können, wieso es so heisst. Alltagswendungen wie: «Ich gehe auf die Post oder in die Migros» sollen sie wirklich einfach so lernen.
7 Hast du mit ihnen einmal über das Korrigieren gesprochen? Zum Beispiel warum du das machst und ob sie das mögen?	Nein.

### Interview mit Lehrperson Hess

Leitfragen	Antworten
1 Was ist für dich wichtig, wenn du mündliche Sprachfehler korrigierst?	Ja, dass sie versuchen selbst herauszufinden, was der Fehler ist, wobei das nicht immer gelingt. Und wenn's dann nicht gelingt, dann versuche ich also dann spreche ich es ihnen vor. Und wenn immer möglich, möchte ich dann, dass sie es nachsprechen. Aber es gibt auch Situationen, wo ich dann eben nicht korrigiere, wenn jemand in einem Erzählfluss ist und wenn es nicht zum Unterrichtsstoff gehört.
2 Was leitet deinen Korrekturentscheid?	Vielleicht bei den Umgangsformen, Aussagen wie zum Beispiel «Ich gang jetzt schnell obe», das wäre dann ja auch ausserhalb des Unterrichts, aber das korrigiere ich, ja. Und sonst wirklich der Unterrichtsfokus. Manchmal habe ich dann eben auch so Sequenzen, in denen wirklich die Sprache im Vordergrund steht, und dort korrigiere ich dann wirklich ganz genau. Wenn sie eher ein bisschen freier am Erzählen sind, dann korrigiere ich weniger.
3 Korrigierst du alle Kinder gleich oder machst du Unterschiede?	Ja, wahrscheinlich schon. Also ich habe ja noch andere Gruppen, wo es Kinder drin hat, die noch nicht so gut Deutsch sprechen. Dort müsste man dann quasi viel mehr unterbrechen, dort schaue ich dann wirklich einfach nur das an, was gerade Thema ist. Zum Beispiel die Artikel oder bei den Steigerungsformen «gross, grösser» schaue ich, dass das «-er» am Schluss stimmt und wohin das «als» kommt.

4 Korrigierst du alle Fehler gleich oder machst du Unterschiede?	Bei Alan, der so clever ist, oder bei Asmina achte ich sehr wahrscheinlich noch mehr darauf, dass die Sätze korrekt sind, als bei einem schwächeren Kind.
5 Welche Erfahrungen machst du mit den DaZ-Lernenden, wenn du sie in mündlichen kommunikativen Situationen korrigierst?	Ja, also ich denke, es stört die Kinder nicht gross. Sie reagieren eigentlich nicht negativ auf mein Beharren auf die richtigen Endungen und die richtigen Artikel, im Gegenteil, also ich lobe sie ja dann immer, wenn sie es richtig gesagt haben. Ich finde, das bestärkt sie eigentlich noch. Aber eben, man muss natürlich schon ein bisschen schauen. Wenn ich merke, dass jetzt Alan in einem Erzählfluss ist, dann unterbreche ich weniger, weil ich weiss, das würde ihn frustrieren.
7 Hast du mit ihnen einmal über das Korrigieren gesprochen, warum du das machst und ob sie das mögen?	Was sie davon halten, habe ich nie gefragt. Aber ganz am Anfang in der ersten Klasse kommt ja im Lehrmittel «Hoppla» die Ohren-Polizei vor. Dort habe ich schon gesagt, dass wir jetzt ganz genau hinhören und ich korrigiere. Wir hatten dann eine Polizeikelle, die habe ich dann manchmal hochgehalten, wenn die Endung nicht gestimmt hat. Das mit diesen Endungen hatte ich aber grammatikalisch noch nicht thematisiert. Aber sie sollten es ein bisschen ins Ohr bekommen.

### Interview mit Lehrperson Böhnisch

Leitfragen	Antworten
1 Was ist für dich wichtig, wenn du mündliche Sprachfehler korrigierst?	Es ist für mich einfach schwierig, wenn man die ganze Zeit korrigiert. Wobei ich auch gemerkt habe, dass sich die Kinder an meine Korrigierstimme gewöhnen und an diesen Part von mir, der da immer dazukommt und ich glaube eigentlich auch nicht, dass es die Kinder zu sehr stört. Aber Grammatik und Wortschatz sind vielleicht schon so meine Schwerpunkte und eben das Bemühen, dem Kind auch Raum zu geben für Sprachversuche.
2 Was leitet deinen Korrekturentscheid?	Zunächst werde ich stark geleitet von dem Bemühen, das Kind nicht zu entmutigen. Ich lasse auch im täglichen Umgang mit den Kindern viel durchgehen. Sonst wird mein Korrekturentscheid etwa durch grammatische Defizite geleitet, die mir auffallen, diese korrigiere ich doch verstärkt. Oder unpassenden Wortschatz, der aus Kindersicht vielleicht passend erscheinen mag, solche Dinge.
3 Korrigierst du alle Kinder gleich oder machst du Unterschiede?	Ich glaube, mit Kindern, die noch ganz am Anfang stehen und so grade versuchen, etwas zu sagen, bin ich etwas milder und lasse sie einfach mal was formulieren und gebe dann ein paar Hinweise auf Fehler oder auf richtige Sprechweisen. Also bei Kindern, die noch am Anfang stehen, bin ich möglicherweise toleranter als bei Kindern, die schon lange da sind. Es gibt Kinder, die schon länger hier sind und die konstant die gleichen Artikelfehler machen. Die eigentlich gar keine DaZ-Kinder mehr sind, in vielen Sprachbereichen sehr gut arbeiten, aber diesen Fehler immer noch machen. Also da sage ich dann schon ganz genau und auch konkret und ohne Beschönigung, dass es «das Haus» und nicht «der Haus» heisst.
5 Welche Erfahrungen machst du mit den DaZ-Lernenden, wenn du sie in mündlichen kommunikativen Situationen korrigierst?	Eigentlich finde ich es störend. Ich möchte mit einem Kind – auch mit erst wenig Deutschkenntnissen – in einen Dialog treten. Und das Korrigierverhalten stört ja diese Kommunikation und macht sie zu einer Kommunikation nicht auf der gleichen Ebene. Ich bin dann immer die, die mehr weiss und das Kind muss aufnehmen. Für mich ist es schon ein starkes Lehrerverhalten, das ich da zeige, dieses besserwisserische Verhalten, was manchmal im Dialog stören kann. I: Was meinst du genau mit stören? LP: Stören ist ein hartes Wort. Es stört vielleicht weniger, als ich meine. Es wird plötzlich sehr schulisch, weil es um richtig und falsch geht. Natürlich wissen die Schüler, sie sind hier zum Lernen. Ich könnte ihnen erklären, ich muss dich hier verbessern, weil du am Anfang stehst und das



	stört dich hoffentlich nicht. Ich glaube, das könnte einmal stattfinden, so ein Gespräch übers Korrigieren. Mit dieser Gruppe habe ich das noch nie gemacht. I: Hast du auch einmal gemerkt, dass sich ein Kind durch die Korrektur gestört fühlte? LP: Eigentlich nicht. Ich hatte nie das Gefühl, dass sich ein Kind verunsichert fühlt und dann vielleicht gar nichts mehr sagt.
6 Hast du mit ihnen darüber gesprochen, dass sie deine Korrekturen wiederholen sollen?	Ja, ich glaube, ich habe in der Lektion manchmal gesagt: «Sag das nochmals!», aber noch nie grundsätzlich.
7 Hast du mit ihnen einmal über das Korrigieren gesprochen, warum du das machst und ob sie das mögen?	Nein, das habe ich noch nie gefragt.

### Interview mit Lehrperson Näf

Leitfragen	Antworten
1 Was ist für dich wichtig, wenn du mündliche Sprachfehler korrigierst?	Also für mich ist erstmal wichtig, dass ich nicht alles immer korrigiere, also dass es den Kindern noch Freude macht zu sprechen. Am Anfang habe ich versucht, immer alles zu korrigieren, und irgendwie hat man dann gemerkt, dass die Kinder gar nicht mehr so viel erzählen wollen, die Lust so ein bisschen fehlt. Dann ist mir wichtig, gelingt mir aber nicht immer, dass ich versuche, die Kinder selbst zu einer Lösung zu bringen, also dass sie selber quasi den Fehler verbessern, dass ich sie auf den Fehler aufmerksam mache. Das gelingt natürlich nur in den Bereichen, die wir schon durchgenommen haben. Manchmal wenn's bei «haben» oder «bin», wenn's um diese Hilfsverben geht, geht's dann schon eher, aber wenn ich dann sage: «Heisst's wirklich haben?», wissen sie, dass es automatisch «bin» ist. Es ist irgendwie gut, wenn sie vielleicht selber auf den Fehler kommen oder ihn selber verbessern können. Das ist natürlich schwierig bei meinen Schülerinnen und Schülern. Manchmal bring' ich sie dann ganz aus dem Konzept, aber ich versuch's immer wieder. Dann dürfen sich die Schüler auch selber korrigieren, selber gegenseitig helfen. I: Warum versuchst du, sie möglichst selbst eine Lösung finden zu lassen? LP: Damit sie darüber nachdenken, was jetzt falsch ist, und wie es besser sein kann. Wenn ich's einfach nur sag', dann ist vielleicht die Denkleistung nicht so hoch, oder bleibt's nicht so hängen, wie wenn sie selber darauf kommen.
2 Was leitet deinen Korrekturentscheid?	Also zugegebenerweise entscheide ich das immer ziemlich spontan. Klar kommt's auf den Schüler an, was er schon kann, ob er jetzt schon drei Monate hier ist, oder gerade erst gekommen ist. Die Kinder, die schon länger da sind, von denen verlange ich mehr, als von Kindern, die jetzt gerade erst mit dem Deutsch anfangen. Da sag' ich's oft noch vor, oder sie sollen einfach den Satz wiederholen. Aber so im Prinzip entscheid' ich schon immer aus der Situation heraus, also ich hab' jetzt wie keinen – entscheid' ich's relativ spontan, ja, was ich jetzt gerade denke.
3 Korrigierst du alle Kinder gleich oder machst du Unterschiede?	Also ich hoffe, dass ich Unterschiede mache und einfach bei den Schülern wie Verkamal oder Eliot, die wirklich stark sind, die auch wissen, wann ich «haben» und wann «sein» verwendet wird, also die da einfach schon fitter sind, weil sie schon länger da sind, von denen erwarte ich schon mehr, also von denen, die müssen sich schon meistens selber, auch wenn wir jetzt was aufschreiben und so, dann markiere ich nur noch die Fehler, also markiere ich, was falsch ist, oder dass man eben Nomen gross schreibt und so, das wissen sie eigentlich und von denen, also da unterscheid' ich schon. Jetzt so im Mündlichen versuch' ich's hoffentlich

	<p>auch, aber ich weiss nicht, wie bewusst mir das gelingt, dann wirklich zu sagen. I: Hast du das Gefühl, du machst auch Unterschiede, weil du wahrnimmst, dass irgendein Kind durch die Korrekturen eingeschüchtert wird? Also jetzt nicht unbedingt Unterschiede bezüglich dem Lernniveau und Sprachstand, sondern der emotionalen Befindlichkeit. LP: Also ich glaube mittlerweile nicht mehr. Am Anfang sicher. Also bei Thomas zum Beispiel, er war ja am Anfang – wollte er auch nie etwas sagen und so. Also die, die gerade ankommen, sind quasi, haben's noch schwieriger, das heisst die Kinder, die so ein bisschen Schwierigkeiten mit den Fehlern haben oder Angst haben, dass sie Fehler machen, wissen, es gibt wie noch jemanden, der's noch gar nicht kann. So habe ich manchmal das Gefühl, dass die Kinder sich mehr trauen, weil sie sehen, irgendwie haben's alle schwer, oder alle sind hier am Gleichen dran, nämlich am Deutschlernen, dass es so die grosse Herausforderung ist. Aber ich glaube, sie verlieren die Angst, weil sie sehen, es gibt noch jemand, der jetzt ganz neu ist. Ein Mädchen zum Beispiel in der Klasse, wiederholt nur, kann noch nichts selber sagen. Dann sind sie wie schon ein wenig weiter und trauen sich, glaube ich, mehr. So, glaube ich, ist hier dann die Atmosphäre –.</p>
4 Korrigierst du alle Fehler gleich oder machst du Unterschiede?	<p>Also immer korrigiere ich die Verben, warum, weiss ich gar nicht, aber eben die Konjugation der Verben, die verbessere ich immer, zu jeder Zeit. Und was ich ganz vernachlässige, ist eben Akkusativ, Dativ, so die Sachen. Artikel korrigiere ich eigentlich auch immer. Die Mehrzahl korrigiere ich auch immer. Das sind so die Basics, die ich eigentlich oft korrigiere. Und manche Sachen kommen wie drauf an, ja.</p>
5 Welche Erfahrungen machst du mit den DaZ-Lernenden, wenn du sie in mündlichen kommunikativen Situationen korrigierst?	<p>Also oft denke ich, wo soll ich denn anfangen zu korrigieren, weil dann so viele Fehler sind, dass ich wirklich, wirklich mir immer vor dem Wochenende wirklich sagen muss: «Um was geht's jetzt? Geht's jetzt um den Satzbau? Geht's mir um etwas anderes? Geht's mir um irgendwelche –?» Also, das muss ich mir schon immer sagen. Aber manchmal weiss ich gar nicht erst, so viel falsch, und dann bin ich spontan wie überfordert und sage den Satz meistens richtig und das Kind muss dann wiederholen. Aber eigentlich sind die Erfahrungen schon, dass ich am Anfang immer denke: «Oh je, wo kann man denn da anfangen oder wo soll's hingehen?» Und dann versuche ich immer die positiven Sätze zu unterstützen und zu sagen: «Das war jetzt ein ganz richtiger Satz.» Und bei den anderen sage ich: «Ja, es war gut, aber denk dran, die Verben ändern sich.» Aber die Erfahrung ist schon bei diesen Nullanfängern, dass es schwierig ist, weil man dann gar nicht irgendwie, meistens im Alltag überlegt man sich dann doch nicht davor, was ist jetzt der Schwerpunkt, den ich korrigiere. Und dann, irgendwo habe ich mal gelesen, sobald man nichts korrigiert, ist's dann quasi, denken die Kinder, es war jetzt alles richtig, also muss man ja schon irgendwie dazu sagen: «Es war gut, aber doch noch nicht so ganz richtig.» Also es ist dann schwierig, ich finde die Gesprächskreise sehr schwierig. I: Wie nimmst du den Gesprächsfluss wahr, wenn du korrigierst? Hast du das Gefühl, das ist störend oder das hat Platz? LP: Ich hab's eigentlich immer, erleb' ich's eher störend. Ja, weil man wie unterbrechen muss. Dann versuche ich eben manchmal, dass die Schüler sich dann selber korrigieren, aber dann wissen sie gar nicht mehr, ob sie jetzt das «Haben» oder das «Sein» oder das Verb korrigieren sollen, also manchmal wissen sie dann gar nicht, was ich eigentlich will. Und bis ich dann klargemacht habe, was ich will, ist der Satz schon meistens vergessen, habe ich ihn sogar manchmal vergessen: «Hä, was hast du jetzt gefragt?» Weil's dann oft vergessen geht, weil's eben nicht reicht, manchmal zu sagen «Artikel» oder «Verb», das reicht eben nicht, sie brauchen dann wie nochmal mehr Unterstützung und das ist dann oft störend. Manchmal kann ich so Gesten machen, wenn's jetzt gerade um den Satzbau geht, wo wir jetzt an der Inversion dran sind, aber es ist schwierig, ja. Es unterbricht schon eher.</p>

<p>6 Hast du mit ihnen darüber gesprochen, dass sie deine Korrekturen wiederholen sollen?</p>	<p>Hmhm. Das haben wir noch nie besprochen. Ne, hat sich wie so in der Arbeit entwickelt. Also wie zum Beispiel bei dem einen Schüler, ich weiss nicht, ob du das noch weisst, bei Marco, der war am ersten Tag da und sollte sagen, wie er heisst. Und dann habe ich gesagt: «Ja, wie heisst du?» Und dann hat er wiederholt: «Wie heisst du?» Und Kinder, die länger da sind, die haben's dann schon irgendwann, aber so richtig bewusst gesagt. Was sie dann wiederholen sollen, das ist nicht ganz so klar, ja, das ist manchmal schwierig. Die, die länger da sind, können's, glaube ich, ab meiner Gestik oder wissen dann, wie. Aber so richtig angesprochen –.</p>
---	--

## 10. Erste Informationen für die DaZ-Lehrpersonen

### **DaZ-Lehrpersonen für Teilnahme an Forschungsprojekt gesucht**

Bislang gibt es kaum empirische Studien, die sich mit korrekтивem Feedback beim Erwerb von Deutsch als Zweitsprache im Primarschulkontext befassen. In diesem Bereich besteht ein grosser Forschungsbedarf. Im Rahmen meiner Dissertation plane ich deshalb ein Forschungsprojekt zur Fehlerkultur im DaZ-Unterricht auf der Unterstufe. Damit sollen Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie sich Fehlerkultur im DaZ-Unterricht der Unterstufe (2. und 3. Klasse) gestalten lässt: Wie reagieren die DaZ-Lernenden auf die verschiedenen korrektiven Massnahmen? Wie erleben sie die Korrektursequenzen? Können sie korrigierte Formen zu einem späteren Zeitpunkt korrekt bilden? Welche Korrekturmassnahme würden sie selbst bevorzugen? Ziel ist es, Gelingensbedingungen für eine positive Fehlerkultur im DaZ-Unterricht zu skizzieren, um diese Erkenntnisse in Aus- und Weiterbildung von DaZ-Lehrpersonen einfließen lassen zu können.

### **Durchführung**

In sechs verschiedenen DaZ-Gruppen der Unterstufe werde ich je 2 Lektionen filmen. Diese Lektionen sollten zu einem möglichst hohen Anteil aus inhaltsorientierten, kommunikativen mündlichen Sequenzen (z.B. Pausenberichte, Redeanlässe, Gespräche über ein Bild oder einen Text, Diskussion eines Mathethemas) bestehen, in denen die Aufmerksamkeit der Schüler:innen bei Bedarf auch auf die sprachliche Form gelenkt wird. Wichtig ist, dass die DaZ-Lernenden viel zum Sprechen kommen. Am Folgetag nach jeder durchgeführten DaZ-Lektion werde ich ausgewählte Korrektursequenzen mit einzelnen Kindern (drei bis max. fünf) nachbesprechen (pro Kind 15 bis 20 Minuten). Die Nachbesprechungen finden in einem separaten Raum im Schulhaus statt, während der Rest der Gruppe am regulären (DaZ-)Unterricht teilnimmt.

Eine Woche vor den ersten Unterrichtsaufnahmen werde ich den Sprachstand der Schülerinnen und Schüler erheben.

### **Aufwand für die Lehrpersonen**

- Vorbesprechung der Durchführung (per Mail, per Telefon)
- Information an die Schulleitung
- Austeilen und Einfordern des Dokumentes für die Einwilligung der Eltern
- Organisation eines kleinen Raums im Schulhaus, in dem ich die Nachbesprechungen der gefilmten Korrektursequenzen durchführen kann
- Mündliche Beantwortung einiger Fragen (nach einem Besuch von mir im Schulhaus)

### **Gewinn für die Lehrpersonen**

- Einblick in ein DaZ-Forschungsprojekt
- Die Ergebnisse der durchgeführten Sprachstandseinschätzung werden zur Verfügung gestellt.
- Bescheinigung der Mitarbeit im Forschungsprojekt
- eine Surprise von Katja 📁

### **Gewinn für die Schülerinnen und Schüler**

- Gelegenheit, das eigene Lernen zu reflektieren
- Möglichkeit, sich als Expertin/Experte mitzuteilen

**Interessiert?** Bitte melde dich bei mir: [katja.schlatter@phzh.ch](mailto:katja.schlatter@phzh.ch) oder 042 305 xx xx

## 11. Detaillierte Informationen für die DaZ-Lehrpersonen

### Projektablauf «Fehlerkultur im DaZ-Unterricht»

	1-2 Lektionen	<i>In der gleichen Woche</i>		<i>In der gleichen Woche</i>	
		1 Lektion	1-2 Lektionen am Folgetag	1 Lektion	1-2 Lektionen am Folgetag
DaZ-LP informiert Kinder über Projekt und verteilt Brief zum Einholen der Eltern-einwilligung.	Katja stellt sich der DaZ-Gruppe vor und erklärt, warum sie hier ist. Dauer: ca. 5 Min. Sprachstandserhebung in separatem Raum, pro Kind ca. 15 Min.	Filmaufnahme einer DaZ-Lektion	Nachbesprechung der Filmaufnahmen mit 3 bis 5 Kindern je einzeln in separatem Raum; pro Kind ca. 12 Min.	Filmaufnahme der zweiten DaZ-Lektion	Nachbesprechung der Filmaufnahmen mit 3 bis 5 Kindern je einzeln in separatem Raum; pro Kind ca. 12 Min.
	Allenfalls kommen die 1 bis 2 letzten Kinder erst in der 2. Lektion an die Reihe.		Je nachdem, wie lange die einzelnen Befragungen dauern, werden die letzten 1 bis 2 Kinder erst in der 2. Lektion zu mir kommen.		Je nachdem, wie lange die einzelnen Befragungen dauern, werden die letzten 1 bis 2 Kinder erst in der 2. Lektion zu mir kommen.

## 12. Sprachstandseinschätzung

### Elizitierung der Sprachdaten

Die Bildergeschichte «Wald» wird mit folgenden Worten eingeführt: «Ich habe eine Bildergeschichte mitgebracht. Schau. Es interessiert mich, wie du (*wird betont*) diese Geschichte erzählst. Schau sie dir einmal an und erzähl mir bitte, was hier passiert ist!» Das Kind erzählt die Geschichte frei und ohne Unterbrechung durch die Interviewerin.

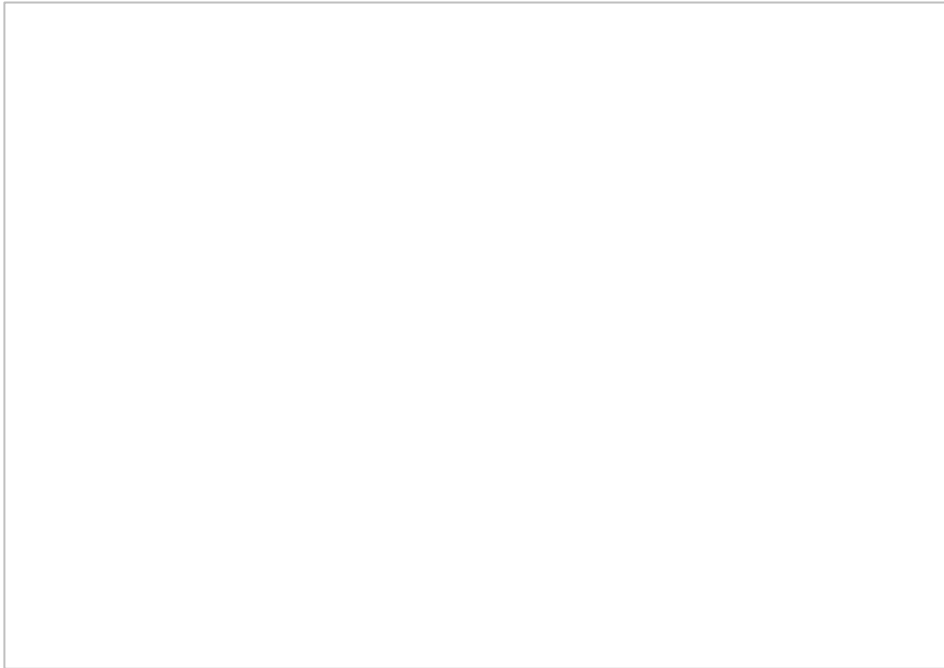


Abb. 1: Bildergeschichte «Wald» (Jeuk 2011, 6f.)

Nach Abschluss der Erzählung bringt die Interviewerin die folgenden Fragen und Impulse ein:

Bild	Fragen und Impulse	Zu elizitierendes grammatisches Element
Bild 6	«Warum freut sich der Hund?»	Verbendstellung im Nebensatz
	«Welches Tier gefällt dir in dieser Geschichte besser: die Katze oder der Hund?» - «Warum?»	Verbendstellung im Nebensatz
Bild 1	«Schau mal, hier wedelt die Katze mit dem Schwanz. Hunde machen das auch manchmal. Sie wedeln immer mit dem Schwanz, wenn ...?»	Verbendstellung im Nebensatz
	«Der Junge hat den Hund an die Leine genommen. Vielleicht macht er das, damit der Hund nicht immer stehen bleibt und am Boden riecht. Oder was denkst du? Er nimmt ihn an die Leine, damit ...?»	Verbendstellung im Nebensatz
Bild 2	«Schau mal, hier ist die Katze in den Wald gerannt. Aber wir sehen gar nicht, was sie im Wald gemacht hat. Was hat sie hier wohl gemacht? Erzähl einmal!»	Verbkammer
	«Hier nimmt der Junge dem Hund die Leine ab. Vielleicht sagt er ihm: «Du darfst nicht in die Pfütze springen!» Oder: «Du darfst ...?»	Verbkammer
	«Seid ihr auch schon einmal mit der Klasse in den Wald gegangen? Was habt ihr dort gemacht? Erzähl einmal!»	Verbkammer

# Auswertungsraster Sprachstandseinschätzung

Name: \_\_\_\_\_ Lehrperson: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

<b>Analyse der Verbstellung</b>		<b>0 nie</b>	<b>1 manchmal</b>	<b>2 öfter</b>
Hauptsatz Verbzweitstellung				
Verbklammer				
Inversion				
Verbendstellung im Nebensatz				
Allfälliges anderes zum Satzbau				
Bemerkungen				
<b>Formenbildung des Verbs</b>		<b>0 nie</b>	<b>1 manchmal</b>	<b>2 öfter</b>
Korrekte Bildung regelmässiger Verben				
Korrekte Bildung unregelmässiger Verben				
Korrekt Gebrauch d. Hilfsverben sein / haben				
Bemerkungen				
<b>Nominalgruppe</b>		<b>0 nie</b>	<b>1 manchmal</b>	<b>2 öfter</b>
Korrekt Gebrauch des Akkusativs				
Korrekt Gebrauch des Dativs				
Korrekt Gebrauch der Genera				
Verwendete Artikel	oft fehlend <input type="checkbox"/>	Folgende Formen: der <input type="checkbox"/> die <input type="checkbox"/> das <input type="checkbox"/> ein <input type="checkbox"/> eine <input type="checkbox"/>		
Bemerkungen				
<b>Präpositionen</b>		<b>0 nie</b>	<b>1 manchmal</b>	<b>2 öfter</b>
Korrekt Gebrauch Präpositionen im Akkusativ				
Korrekt Gebrauch Präpositionen im Dativ				
Präpositionen oft fehlend <input type="checkbox"/>				
Bemerkungen				
<b>Wortschatz</b>		<b>0 nie</b>	<b>1 manchmal</b>	<b>2 öfter</b>
erforderlicher Wortschatz ist vorhanden				
Wortschatz wird angemessen differenziert				
Erzählung erfolgt auf Hochdeutsch				
Bemerkungen				

Kommunikative Fähigkeiten/Textkompetenz			
Bezug der Äusserungen zu den Bildern	0 angedeutet	1 vollständig	2 ausführlich
Verknüpfung der Äusserungen	0 wenig	1 dann	2 und dann
Flüssigkeit des Sprechens	0 stockend	1 oft flüssig	2 meist flüssig
Anschlusskommunikation	0 keine	1 wenig	2 längeres Gespräch
Kohärenz der Erzählung	0 kaum	1 wenige Brüche	2 stimmig
Werden Merkmale der Textsorte Erzählung umgesetzt?	0 kaum	1	2
Bemerkungen			
Aussprache			
Artikulation, Verständlichkeit, Satzmelodie der deutschen Sprache	0 schwach	1 meist gut	2 gut
Schwierigkeiten mit spezifischen Lauten der deutschen Sprache			
Bemerkungen			

(angelehnt an Jeuk 2011, 39)



### 13. Leitfragen Schüler:innen

Alle Fragen wurden den Kindern mündlich gestellt. Die Gespräche wurden mit einem Audiorekorder aufgenommen. Einzelne Informationen wurden von der DaZ-Lehrperson zur Verfügung gestellt.

Bereich	Items	Quelle
Personendaten	Geburtsdatum	LP
Sozioökonomischer Hintergrund / Bildungshintergrund	Lesen dir deine Eltern ab und zu eine Geschichte vor? Erzählen dir deine Eltern ab und zu ein Bilderbuch? (Wenn ja: Was für Bücher/Geschichten? Wie häufig?)	Kind
	Liest du selbst ab und zu ein Buch zu Hause? Schaust du dir ab und zu zu Hause ein Bilderbuch an? (Wenn ja: Wie häufig?)	Kind
	Gehst du manchmal in die Bibliothek? Mit wem? Was leihst du dir aus?	Kind
	Was machst du am liebsten, wenn du keine Schule hast?	Kind
	Besuchst du den HSK-Unterricht (Kurs in heimatlicher Sprache und Kultur)? (Erklären, was damit gemeint ist.)	Kind
	Lernst du in deiner Erstsprache lesen? Und schreiben? (Falls ja: Wo und mit wem lernst du das?)	Kind
	Welche Sprache sprichst du mit - deiner Mutter? - deinem Vater? - deinen Geschwistern?	Kind
	Hast du ein eigenes Zimmer?	Kind
	Gehst du in den Hort?	Kind
	Wo bist du geboren? (Falls nicht in CH: Wo hast du den KG/die Schule zuvor besucht?)	Kind
	Seit wann lernt das Kind DaZ?	LP
Sprachlern-motivation	Ist Deutschlernen einfach für dich? (Einschätzung anhand 3 Emoticons)	Kind
	Kannst du gut Deutsch lernen? (Einschätzung anhand 3 Emoticons)	Kind
	Gehst du gern in die Schule? (Einschätzung anhand 3 Emoticons)	Kind
Schulische Leistung	Letzte Mathenote und Deutschnote	LP

## 14. Fragebogen Eltern

Katja Schlatter  
Pädagogische Hochschule Zürich  
Fachbereich Deutsch/DaZ  
Lagerstrasse 2  
CH – 8090 Zürich

Zürich, 23.01.2019

Sehr geehrte Eltern

Wie Sie bereits wissen, untersuche ich im Rahmen meiner Doktorarbeit (Dissertation) den DaZ-Unterricht und das Sprachlernen der Kinder. Dazu durfte ich Filmaufnahmen im Unterricht von Frau xy machen und mit Ihrem Kind über den Unterricht sprechen.

Für meine Arbeit brauche ich noch einige Hintergrundinformationen zu den Familien der Kinder. Damit kann ich das Sprachlernen in einem grösseren Zusammenhang sehen. Ihre Mithilfe ist deshalb sehr wichtig. Herzlichen Dank.

Niemand ausser mir wird Ihre Antworten sehen. Ich behandle alle Antworten vertraulich und anonym.



Den ausgefüllten Fragebogen können Sie mir per Post mit dem bereits frankierten Couvert zurückschicken.

Wenn Sie es lieber möchten, können Sie das verschlossene Couvert auch Frau xy geben. Sie wird es dann an mich weiterleiten.

Vielen Dank für Ihre wertvolle Unterstützung!



Mit freundlichen Grüssen

Katja Schlatter

## Fragen an die Eltern




1	<b>Mutter:</b>
	Was ist Ihre Muttersprache (Erstsprache)? _____
	Welche anderen Sprachen sprechen Sie ausserdem? _____
	_____
	<b>Vater:</b>
	Was ist Ihre Muttersprache (Erstsprache)? _____
	Welche anderen Sprachen sprechen Sie ausserdem? _____
	_____

Bitte geben Sie Ihre Antwort mit einem Kreuz ☒ an!

2	<b>Mutter:</b>	
	Wie gut <u>sprechen</u> Sie Deutsch?	<input type="checkbox"/> gar nicht <input type="checkbox"/> ein bisschen <input type="checkbox"/> gut <input type="checkbox"/> sehr gut
	Wie gut können Sie Deutsch <u>schreiben</u> ?	<input type="checkbox"/> gar nicht <input type="checkbox"/> ein bisschen <input type="checkbox"/> gut <input type="checkbox"/> sehr gut
	<b>Vater:</b>	
	Wie gut <u>sprechen</u> Sie Deutsch?	<input type="checkbox"/> gar nicht <input type="checkbox"/> ein bisschen <input type="checkbox"/> gut <input type="checkbox"/> sehr gut
	Wie gut können Sie Deutsch <u>schreiben</u> ?	<input type="checkbox"/> gar nicht <input type="checkbox"/> ein bisschen <input type="checkbox"/> gut <input type="checkbox"/> sehr gut

Auf der Rückseite geht es weiter!

Bitte geben Sie Ihre Antwort mit einem Kreuz ☒ an! 

3	<b>Mutter:</b> Wo haben Sie Deutsch gelernt? (Bitte kreuzen Sie <u>alles</u> an, was zutrifft!)
	<input type="checkbox"/> in der Schule in meinem Herkunftsland <input type="checkbox"/> Deutschkurs <input type="checkbox"/> mit Freunden, mit Nachbarn, mit Arbeitskollegen <input type="checkbox"/> Ich habe nie Deutsch gelernt. <input type="checkbox"/> Ich bin in der Schweiz aufgewachsen. Anderes: _____
4	<b>Vater:</b> Wo haben Sie Deutsch gelernt? (Bitte kreuzen Sie <u>alles</u> an, was zutrifft!)
	<input type="checkbox"/> in der Schule in meinem Herkunftsland <input type="checkbox"/> Deutschkurs <input type="checkbox"/> mit Freunden, mit Nachbarn, mit Arbeitskollegen <input type="checkbox"/> Ich habe nie Deutsch gelernt. <input type="checkbox"/> Ich bin in der Schweiz aufgewachsen. Anderes: _____

4	<b>Mutter:</b> Welche Ausbildung haben Sie abgeschlossen? (Kreuzen Sie <u>alles</u> an, was zutrifft!)
	<input type="checkbox"/> Obligatorische Schule <input type="checkbox"/> Berufslehre <input type="checkbox"/> Fachhochschule <input type="checkbox"/> Universität <input type="checkbox"/> Anderes: _____
5	<b>Vater:</b> Welche Ausbildung haben Sie abgeschlossen? (Kreuzen Sie <u>alles</u> an, was zutrifft!)
	<input type="checkbox"/> Obligatorische Schule <input type="checkbox"/> Berufslehre <input type="checkbox"/> Fachhochschule <input type="checkbox"/> Universität <input type="checkbox"/> Anderes: _____



Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

Bitte schicken Sie mir den ausgefüllten Fragebogen per Post mit dem bereits frankierten Couvert zurück oder geben Sie das verschlossene Couvert Frau xy.