

Ulrike Schöner

Wie ist mein Korrekturverhalten im Unterricht?

Klagenfurt (IFF), 1990
Reihe "PFL-Englisch", Nr 14

Studienreihe "Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen"

Herausgegeben von

Konrad Krainer, Marlies Krainz-Dürr, Christa Piber und Peter Posch

In dieser Studienreihe veröffentlicht das IFF, Arbeitsgruppe "PFL/Schulinnovationen", Ergebnisse von Forschungs- und Entwicklungsarbeiten von Lehrerinnen und Lehrern, um sie einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Der Nachdruck, auch auszugsweise, ist nur mit Zustimmung des Instituts gestattet.

1. Einführung

1.1. Der Rahmen

Ich unterrichtete im Schuljahr 1987/88 eine erste Klasse mit 24 SchülerInnen. Die Klasse war eine wohltemperierte Mischung aus teils recht lebhaften und teils etwas stilleren Kindern, die aber im großen und ganzen Freude am Englischunterricht zu haben schienen. Neben einigen sehr gescheiterten SchülerInnen gab es ein breites Mittelfeld von Kindern, die recht gute Leistungen zeigten, wenn sie entsprechend motiviert wurden.

Insgesamt gesehen, hatte ich in dieser Gruppe keine Probleme mit der Disziplin. Die Tatsache, daß die SchülerInnen leicht zu lenken waren, ermöglichte es mir, Unterrichtstechniken anzuwenden, die in schwierigeren Gruppen oft nicht möglich sind, nämlich Partner- und Gruppenarbeit, sowie Rollenspiele. Ich hatte den Eindruck, daß die Kinder großen Spaß daran hatten und diese Arbeitsformen nicht als willkommene Abschaltphasen betrachteten.

1.2. Die Problemstellung

Da ich in meinem Unterricht großen Wert auf mündliches Arbeiten lege und dabei in der glücklichen Lage war, die oben beschriebene erste Klasse zu unterrichten, deren altersbedingte Sprechfreudigkeit noch ungebrochen war, wollte ich eine Studie erstellen, die sich auf die mündliche Arbeit bezog.

Die konkrete Themenstellung ergab sich aus einem diffusen Unbehagen meinerseits, durch meine Vorstellungen vom Ablauf einer Unterrichtsstunde möglicherweise oft sehr ungeduldig und drängend aufzutreten und deswegen langsameren SchülerInnen nicht die für sie notwendige Nachdenkzeit zur Verfügung zu stellen. Außerdem hegte ich die Befürchtung, mich auch bei freieren Unterrichtsformen, wie z. B. Gruppenarbeit, zu oft ins Geschehen einzuschalten und dadurch eigenständiges Arbeiten durch dauernde Kontrolle und Korrektur zu hemmen, bzw. sogar zu verhindern.

1.3. Die Methode

Um mein Korrekturverhalten im Unterricht analysieren zu können, fertigte ich Tonbandprotokolle von sechs Unterrichtsstunden an. Davor erklärte ich den Kindern in einem längeren Gespräch meine Problemstellung und ersuchte sie um Zustimmung für die Aufnahmen. Sie waren von der Idee sehr angetan und bestätigten mir meine Vermutung, daß ich die Tendenz hätte, einzelnen SchülerInnen oft das Wort abzuschneiden. Einige von ihnen machten sich erbötig, mich auf Unterbrechungen hinzuweisen, was sie mit großer Begeisterung und

Gewissenhaftigkeit durchführten, indem sie mir jede Korrektur eines Mitschülers durch mich mit mahnendem Zeigefinger deutlich machten. Die Kinder versicherten mir nach der ersten Stunde, daß sie sich durch das Tonbandgerät nicht gestört gefühlt hätten, was durch die Aufnahmen unterstrichen wird.

Auch mich hat das Vorhandensein des Rekorders nicht merklich irritiert. Es scheint, als hätte ich die Existenz des Gerätes nach einigen Minuten der größeren Selbstkontrolle nicht mehr wahrgenommen.

Ich glaube, daß Tonbandprotokolle für diese Studie deswegen die adäquate Analysemethode waren, da jede andere Form der Beobachtung, sei es durch einen Kollegen/eine Kollegin oder durch die Kinder, das tatsächliche Geschehen sicherlich mehr beeinflusst hätte, weil meine internen Kontrollmechanismen in Gegenwart eines Kollegen/einer Kollegin stärker in Alarmbereitschaft versetzt worden wären, während bei Beobachtung durch die SchülerInnen diese wahrscheinlich zu sehr abgelenkt gewesen wären, um dem Unterrichtsablauf in der üblichen Art und Weise folgen zu können (was in der kurzen Phase freiwilliger Mithilfe bereits angeklungen war).

Ich habe von den sechs aufgenommenen Stunden vier genauer analysiert. Darin werden sehr genau meine Verhaltensmuster bei der Korrektur mündlicher Äußerungen sichtbar, sodaß ich davon ausgehen konnte, daß die Analyse der restlichen zwei Stunden keine gravierend anderen oder neuen Erkenntnisse gebracht hätten.

Die von mir aufgezeichneten Stunden waren nicht extra zum Zweck der Aufnahme vorbereitet, sondern ganz normale, dem nahenden Schulschluß entsprechende Unterrichtseinheiten, eine Mischung von Leseübungen, Vokabelwiederholungen, Frage- und Antwortsituationen, sowie Gruppenarbeit und Rollenspiel und außerdem einer Prüfung, die ich abzuhalten hatte.

2. Die Analyse des Datenmaterials

Bei der Analyse des Datenmaterials konzentrierte ich mich entsprechend der Fragestellung auf diejenigen Passagen, die für die Studie relevant erschienen.

Die Tonbandaufzeichnungen zeigen, daß ein Großteil der Stunden sehr lehrerzentriert ablief. Bezüglich des Korrekturverhaltens werden in erster Linie zwei Verhaltensmuster sichtbar:

- a) Die Korrektur nach dem abgeschlossenen Satz und
- b) die Korrektur unmittelbar nach dem zu korrigierenden Wort oder einer Wortgruppe.

Dazu zwei Beispiele:

- ad a) S: Where die he come from? - He come from Italy.
L: Sorry. He came from Italy.

- S: Where did he come from? - He came from Italy.
- ad b) S: Are you sending the postcard to somebody her in England [e] ...
 L: England.
 S: ... England or in another country [au]?
 L: Country.
 S: Country.

Eine Korrektur durch Mitschüler erfolgt nur auf meine Aufforderung hin, da ich meist nach erfolgloser Wartezeit auf die Richtigstellung andere SchülerInnen zur Antwort auffordere.

- S: There is a pictures.
 L: Pardon?
 S: There is one pictures there isn't
 L: Christoph?
 S: There are no pictures.
 L: There are no pictures.

In einigen Fällen wurde überhaupt nicht korrigiert, was mich beim Anhören der Tonbänder verwundert hat. Es scheint, als hätte ich speziell bei falscher Intonation eine höhere Toleranzgrenze als beispielsweise bei falschen Zeitwortformen oder bestimmten Aussprachefehlern.

Manchmal macht die Aufnahme auch den Eindruck, als würde ich nur auf den zuletzt gemachten Fehler reagieren, da ich auf früher im Satz aufgetretene Probleme nicht eingehe.

- S: Now [], what shall [] we say ...
 L: ... what shall ...
 S: What shall we say on the postcard?

Es kommt sowohl bei Struktur- als auch bei Aussprachefehlern vor, daß ich nicht korrigiere. Insgesamt tritt dieses Verhaltensmuster aber sehr selten auf.

Bei der Korrektur von Aussprachefehlern verbessere ich meist nur das eine falsch ausgesprochene Wort. Meist wiederholt die Schülerin/der Schüler dann den Satz oder die Phrase komplett, in der das korrigierte Wort vorgekommen ist.

- S: On five penny stamp.
 L: One five penny stamp.
 S: One five penny stamp. ... There, now [] ...
 L: ... now ...
 S: Now where's the letter box? - Over there. - I hope Peter sends us a postcard.

Bei Aussprachefehlern habe ich auch "Lieblingsfehler", auf die ich immer reagiere (z.B. post office [], postcard [], thank you [], wohingegen andere Fehler unkorrigiert bleiben ([], []).

Bei Grammatikfehlern lasse ich meist den Satz fertigsprechen und hänge die korrigierte Version an, wobei auch dieses Muster nicht durchgängig zu finden ist. Speziell bei falschen Zeitwortformen greife ich sofort ein und sage die richtige Form vor, die die Schülerin/der Schüler dann wiederholt und den Satz korrekt beendet.

S: I went to town this morning. I meet a lot of people.

L: No, I met ...

S: I met a lot of people.

S: We talked about the weather, too, and then it begin ...

L: ... it began ...

S: ... it began to rain.

Während ich in vielen Fällen den Fehler sofort selbst richtigstelle, setze ich in anderen Fällen nur ein Signal, das zeigt, daß etwas nicht korrekt war, meist durch Wiederholung des Satzanfanges, und warte darauf, daß die Schülerin/der Schüler den Fehler selbst erkennt und verbessert. Dies funktioniert auch in vielen Fällen, wobei für mich nicht klar ist (weil der Tonbandaufnahme nicht zu entnehmen), inwieweit die "eigene " Korrektur durch die Schülerin/den Schüler selbst nicht doch manchmal auf hilfsbereite Nachbarn zurückzuführen ist.

L: Where's the tree?

S: It's in the left.

L: No. We say, "It's ...

S: ... on the left.

L: Do you like the first card, too?

S: Yes, I like.

L: Yes, I ...

S: I do.

L: What about the third picture?

S: They are swans.

L: No, it's not "they are" but ...

S: ... there are ...

L: ... there are, mhm.

S: There are swans.

L: What does a postman do?

S: Delivering letters.

L: Pardon?

S: He delivers letters, parcels and postcards.

Manchmal kommt es auch vor, daß ich in meiner Ungeduld der Versuchung nicht widerstehen kann, schon bevor ein Fehler gemacht wurde - aber offensichtlich in Erwartung eines solchen - die richtige Version vorsichtshalber gleich selbst beizusteuern. Dieses Phänomen tritt jedoch in den analysierten Stunden bei weitem nicht so oft auf, wie ich befürchtet hatte.

Beim Auftreten von Grammatikfehlern kommt es nur in Einzelfällen vor, daß ich grammatikalische Erklärungen anschließe. Dies rührt daher, daß in den zur Diskussion stehenden Stunden keine neuen grammatikalischen Probleme behandelt wurden, und ich somit davon ausgehen konnte, daß die verwendeten Strukturen zu diesem Zeitpunkt ohnehin bekannt waren und daher keiner weiteren Erläuterung bedurften.

Auffallend ist, daß mich einige SchülerInnen besonders ungeduldig machen, und je ungeduldiger ich werde, desto öfter verwende ich die deutsche Sprache bei Korrektur oder Erklärung. Bei den erwähnten Fällen handelt es sich nicht um besonders leistungsschwache, sondern durchaus im Klassendurchschnitt liegende SchülerInnen.

Nonverbale Kommunikation konnte durch diese Studie und die zu ihrer Erstellung angewandten Methoden nicht bearbeitet werden. Ich bin davon überzeugt, daß dieser Aspekt für das Unterrichtsgeschehen im allgemeinen und für meinen Unterricht im besonderen von großer Bedeutung ist, da ich weiß, daß ich sehr viel mit Gestik und vor allem Mimik arbeite (durchaus nicht immer bewußt und gezielt eingesetzt), so z. B. mit Stirnrunzeln oder verzweifelten Grimassen. Dies würde vielfach aufgetretene Tonbandstellen erklären, in denen eine Schülerin/ein Schüler etwas Falsches sagt, daraufhin ohne hörbaren Grund innehält und nach einer Pause richtig - oder falsch - fortsetzt.

3. Zusammenfassung

Die von mir in der Einleitung erwähnten Befürchtungen haben sich zum Teil durch die Tonbandaufnahmen bestätigt, und zwar vor allem in dem Punkt, der die Gestaltung von Unterrichtseinheiten betrifft. Ich nehme mir offensichtlich in vielen Fällen ein zu großes Stoffpensum für eine Englischstunde vor und möchte dieses dann auch "durchbringen", was

bezüglich meines Korrekturverhaltens vielfach zu der von mir vermuteten Ungeduld und Hektik führt.

In den aufgezeichneten Stunden dominieren eindeutig von mir gelenkte Arbeitsformen und daher das Gesprächsmuster Lehrerin - SchülerInnen - Lehrerin - SchülerInnen, was auch durch die Beispiele im Mittelteil der vorliegenden Arbeit belegt wird. Diese Tatsache hat mich erstaunt und auch erschreckt, da ich der Meinung war, daß in meinem Unterricht, speziell in dieser Klasse, freiere Unterrichtsformen Vorrang haben würden.

Um das Verhältnis von Lenkung und Freiraum genauer analysieren zu können, müßte der Beobachtungszeitraum sicherlich ausgeweitet werden, da ich glaube, daß durch den Zeitpunkt des Beginns meiner Datensammlung erst gegen Ende des vergangenen Schuljahres und die sich daraus ergebenden Sachzwänge (Prüfungen, Abgabe der Schularbeitshefte, Aufarbeitung von Stoffrückständen) möglicherweise ein verzerrtes Bild entstanden ist. Andererseits weiß ich von mir, daß ich gerne alles "unter Kontrolle" habe und daher den Ablauf des Geschehens samt zeitlichem Rahmen gerne selbst bestimme und so immer wieder steuernd eingreife.

Das Problem der Balance zwischen Lenkung und Freiraum spreche ich hier deswegen an, weil es für ich in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Korrekturverhalten steht. Freiraum heißt für mich unter anderem auch, Fehler zulassen zu können (in bestimmten Unterrichtsphasen) und nicht immer sofort einzugreifen.

In der Phase der Gruppenarbeit (small talk auf dem Schulweg im Anschluß an das durchgenommene Kapitel) und auch beim Rollenspiel (Kauf einer Ansichtskarte, post office) griff ich nicht sehr oft ein, was aber darauf zurückzuführen ist, daß wir die dazu nötigen Phrasen bereits gründlich geübt hatten, und die Kinder nur ganz selten Fehler machten.

Eine Fragestellung dieser Fallstudie, nämlich ob meine Art zu korrigieren langsamere oder leistungsschwächere SchülerInnen verschreckt und sie vielleicht sogar davon abhält, sich am Unterricht zu beteiligen, kann ich nicht beantworten, was mit den verwendeten Unterrichtsmustern zusammenhängt. Ich habe Kinder, die sich eher selten zu Wort meldeten, einfach aufgerufen und damit sozusagen mit sanftem Druck zur Mitarbeit genötigt.

Bezüglich der Korrektur wäre noch zu erwähnen, daß ich schwächere SchülerInnen meist sofort verbessere, während sprachgewandtere Kinder eher die Chance zur Selbstkorrektur bekommen.

Insgesamt fällt ein ziemlich hohes Tempo des Stundenverlaufs auf, was trotzdem nicht dazu führt, rechtzeitig abschließen zu können, sodaß ich Hausübungen fast immer erst beim oder knapp nach dem Läuten geben kann.

Eine Frage, die sich für mich im Anschluß an die vorliegende Arbeit ergibt, ist, warum mein Korrekturverhalten so ist, wie hier gezeigt. Ist es nur mein Wunsch nach möglichst durchgängiger Kontrolle oder fürchte ich, daß sich nicht korrigierte Fehler in den Köpfen der SchülerInnen festsetzen? Wenn ich letzteres annehme, so könnte ich eigentlich davon

ausgehen, daß auch alle richtigen Äußerungen sofort an den dafür vorgesehenen Stellen gespeichert werden könnten. Daß dem aber nicht so ist, braucht nicht extra erwähnt zu werden. Inwieweit ist dauerndes Korrigieren für den Lernerfolg vonnöten? Ist es etwa diesem sogar abträglich?

Diesen Fragen nachzugehen und sich eventuell an eine Lösung heranzutasten, wäre sicherlich eine Aufgabe, der gerade im Rahmen des Sprachunterrichts große Bedeutung zukommt.