



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Frequenzen von mündlichen Fehlern und (nicht-) korrektivem
Feedback in *studio-based* und *desktop videoconferencing* –

Videointeraktionsanalyse zwischen angehenden DaF-Lehrpersonen in
Wien und internationalen DaF-Studierenden in Tokio und São Paulo“

verfasst von / submitted by

Julia Lankl, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna, 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

gewidmet:

allen alleinverdienenden Frauen, die ihren Studienabschluss ohne finanzielle Förderungen bewältigen

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei einigen Personen bedanken, die mich bei meiner Masterarbeit unterstützt und maßgeblich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben. Der größte Dank gilt meiner Betreuerin Frau Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm, die mich über den gesamten Forschungsprozess hinweg intensiv begleitet, professionell beraten und mich immer motiviert hat, so dass diese Arbeit entwickelt und umgesetzt werden konnte.

Bedanken möchte ich mich auch bei Herrn Dr. Mattias Prikozovits für die Unterstützung in der Phase der Konzeptualisierung und für den Zugang zu den Videokonferenzdaten. Dank gebührt selbstverständlich allen Forschungspartnern/-innen, die sich zur Teilnahme an der Studie bereit erklärt haben sowie den Lehrveranstaltungsleitungen an der Waseda Universität in Tokio und der Universidade São Paulo, welche mir beim Einholen der Einwilligungserklärungen der VideokonferenzteilnehmerInnen behilflich waren.

Ein großer Dank gilt vor allem Josef Hackl, der mir vielerorts bei fachlichen Fragen immer wieder als Ansprechpartner zur Seite stand und das Korrekturlesen übernommen hat.

Ein besonderer Dank ist an meine Mama gerichtet, die mich finanziell unterstützt hat, um diese Forschungsarbeit fertigstellen zu können und der Masterabschluss ohne ihre Hilfe so nicht leistbar gewesen wäre.

Im Allgemeinen möchte ich mich bei all jenen Freunden und Bekannten bedanken, die an mich geglaubt und mir Verständnis und Empathie im Hinblick auf meine Forschungsarbeit entgegengebracht haben.

Abstract:

Als ein Beitrag für die kognitivistische CF-Forschung im Sprachlernkontext *oral synchronous computer mediated learning (oral SCMC)* untersucht diese Studie in einer deskriptiven Videointeraktionsanalyse die Distribution von mündlichen Fehlern und Feedback-moves in den zwei Videokonferenzformaten *studio-based videoconferencing* und *desktop videoconferencing*. Die aufgezeichneten Videokonferenzdaten stammen aus einem hochschulischen Kooperationsprojekt zwischen angehenden DaF-Lehrkräften in Österreich und DaF-Studierenden in Japan bzw. Brasilien. In einer videobasierten Beobachtung und mittels *event-sampling* werden die *turn-takings* in den Sprechdaten auf mündliche Fehlerfrequenzen der DaF-Studierenden und darauffolgende Feedback-moves der DaF-Lehrkräfte untersucht. Dabei wird der konventionelle ‚Feedback‘-Begriff erweitert auf Seite der Interlokutoren. Die Distributionsanalyse berücksichtigt nicht nur die Verteilung korrekativer Feedbacks (CF), sondern auch die *nicht*-korrekativer Feedbacks (NCF) in Form von Hörersignalen als Reaktion auf *error-turns* der L2-SprecherInnen. Für den Bereich der Hörersignale wird der Versuch einer Klassifikation unternommen.

Die Datenanalyse zeigt, dass nach *error-turns* der DaF-Studierenden in den Videokonferenzen nur sehr selten mit CF korrigiert wird und fast nur *reformulations* – insbesondere *recasts* – eingesetzt werden. Die mit Abstand meisten Reaktionen der Interlokutoren nach *error-turns* sind nicht-korrektiv. Dabei zählen *listening-overlaps* sowie die Hörersignale /Mhm/, /Hm/ und /Okay/ zu den am häufigsten benutzten NCF-Typen, während expressive Hörersignale seltener nach *error-turns* vorkommen. Bei den getätigten CFs ist mehrheitlich eine ‚Einbettung‘ in Hörersignale (vor CF, nach CF, vor und nach CF) zu beobachten. *Single errors* kommen öfter als *multiple errors* in den L2-Äußerungen vor und CF wird meist nach *single errors* ausgeübt. Der grammatische Fehler ist der häufigste mündliche Fehlertyp und vielfach zeigen sich mehrere unterschiedliche grammatische Fehler (*uniform errors*) in einem *error-turn*. Trotzdem werden grammatische Fehler verhältnismäßig wenig mit CF korrigiert. Umgekehrt werden die weniger oft auftretenden lexikalischen Fehler relativ häufig mit CF befeedbackt. Fehlertypen und CF-/NCF-Typen korrelieren stellenweise miteinander. Für den CF-Bereich zeigen sich abseits der *recast*-Präferenz keine Korrekturroutinen bei den einzelnen Interlokutoren, wohingegen signifikante NCF-Routinen bei allen Interlokutoren erkennbar sind. Diese Studie lokalisiert in *studio-based videoconferencing* mit zwei Interlokutoren in einem Interaktionsraum das Phänomen ‚sequenzielles Feedback‘. Bei über der Hälfte aller Reaktionen nach *error-turns* werden unter Beteiligung von beiden Interlokutoren sequenzielle FB-moves ausgeführt.

Videointeraktionsanalyse, *studio-based videoconferencing*, *desktop videoconferencing*, *oral SCMC*, mündlicher Fehler, korrekatives Feedback, nicht-korrektives Feedback, Hörersignale, Frequenzen

Abstract:

This study investigates the distribution of student errors and reactive feedback via a video interaction analysis as a contribution to cognitivist Corrective Feedback (CF) research in the context of language learning in oral synchronous Computer Mediated Communication (*oral SCMC*). Two videoconferencing formats (*studio-based* and *desktop videoconferencing*) will be observed and analysed. The recorded videoconference data originates from a university cooperation project between prospective GFL-teachers in Austria and GFL-students in Japan and Brazil. It focuses on the verbal error frequency of GFL-students and the resulting corrective feedback of GFL-teachers (within *turn-taking*) via a video-based observation and by means of *event-sampling*. In the distribution analysis the previous understanding of *feedback* as corrective feedback is extended to non-corrective feedback (NCF). NCF is defined as any reaction (i.e. listening signals, topic continuation) of the interlocutor after *error-turns* of the L2-speakers. One aim of the study is to establish a classification for NCF.

The data analysis shows that correction with CF is highly uncommon and consists almost exclusively of reformulations, especially recasts. The majority of reactions by the interlocutors after L2-error-turns are non-corrective. Listening-overlaps and the listener signals /Mhm/, /Hm/ and /Okay/ are the most frequently used NCF types, whereas expressive listener signals rarely occur following *error-turns*. The data displays a noticeable pattern showing that most of the CF are performed together with listening signals, either at the beginning or the end of CF or both. *Single errors* occur more often than *multiple errors* in the L2 utterances and CF is employed mostly after *single errors*. Grammatical error is the most frequently occurring verbal error type. Such grammatical errors occur more uniformly in group formation in the turns of the L2-speakers, but are rarely corrected with CF. Conversely, lexical errors, which occur less frequently, are more often corrected with CF. Verbal error types and CF/NCF types correlate partly with each other. Apart from the *recast* preference, no CF-routines are evident in the individual interlocutors, whereas significant NCF-routines are evident in all interlocutors. This study also localises the phenomenon of *sequential feedback* in *studio-based videoconferencing* with two interlocutors in one interaction space. In over half of all reactions, after *error-turns*, *both* interlocutors perform *sequential* feedback-moves.

Keywords: Video interaction analysis, *studio-based videoconferencing*, *desktop videoconferencing*, *oral SCMC*, oral error, corrective feedback, non-corrective feedback, listener signals, frequencies

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung	1
2	Theoretische Grundlagen und empirische Befunde	6
2.1	Theoretische Positionen, Begriffe und Klassifikationen	6
2.1.1	<i>Corrective feedback</i> aus Perspektive des kognitiv-interaktionistischen Ansatzes	7
2.1.2	<i>Dynamic feedback</i> aus Perspektive des soziokulturellen Ansatzes	13
2.1.3	Der mündliche Fehler in der L2-Forschung	20
2.1.4	Feedbackklassifikation nach Lyster & Ranta (1997)	24
2.1.5	<i>Computer-mediated communication</i> (CMC): Videokonferenzen als L2-Sprachlernkontext und <i>peer-work</i> als Interaktionsebene	30
2.2	Forschungsstand	35
2.2.1	Empirische Befunde zur Effektivität von CF: <i>learner uptake</i> im Zeichen von <i>individual</i> und <i>contextual factors</i> im <i>face-to-face</i> - Kontext (F2F) von klassenzimmer- und laborbasierten Studien	35
2.2.2	Empirische Befunde zur Distribution von CF und mündlichen Fehlern im F2F-Kontext	42
2.2.3	Empirische Befunde zur Effektivität und Distribution von CF- und mündlichen Fehlern im SCMC-Kontext	51
2.3	Forschungsdesiderate	57
3	Methode	59
3.1	Forschungsdesign	59
3.1.1	Verortung des Forschungsansatz und Forschungsinteresse	59
3.1.2	Überblick über das methodische Vorgehen	68
3.1.3	Gütekriterien	72
3.2	Datenerhebung	76
3.2.1	Forschungskontext und ForschungspartnerInnen	76
3.2.2	Datenkorpus und Sampling	80
3.2.3	Videobasierte Beobachtung	82
3.2.4	Forschungsethik	87
3.3	Datenaufbereitung	91
3.3.1	Definition der Analyseeinheiten	91
3.3.2	Transkriptionsverfahren	92
3.4	Datenanalyse	96
3.4.1	Ablauf des Kodiervorgangs	96
3.4.2	Kodierung: Mündliche Fehler	100
3.4.3	Kodierung: Feedback	111
3.4.3.1	Kodierung: <i>corrective feedback</i> (CF)	112
3.4.3.2	Kodierung: <i>non-corrective feedback</i> (NCF)	116

3.5	Methodenkritik	126
4	Ergebnisse	129
4.1	Unterschiedliche <i>turn-</i> und <i>turn-taking</i> -Strukturen in <i>studio-based</i> und <i>desktop videoconferencing</i> als Ausgangsbedingung für Hypothesen und Dateninterpretation	130
4.1.1	<i>Turns</i> , <i>turn-taking</i> und sequenzielles Feedback in <i>studio-based videoconferencing</i>	130
4.1.2	<i>Turns</i> , <i>turn-taking</i> und sequenzielles Feedback in <i>desktop videoconferencing</i>	131
4.1.3	Einflussnehmende Faktoren auf <i>turn-</i> und <i>turn-taking</i> -Strukturen in <i>studio-based</i> und <i>desktop videoconferencing</i>	133
4.2	Überblick über Forschungsfragen und Hypothesen	135
4.3	Mündliche Fehler in <i>studio-based</i> und <i>desktop videoconferencing</i>	137
4.3.1	Anzahl und Art mündlicher Fehler	137
4.3.2	Verteilung mündlicher Fehlertypen nach Sprachebene	141
4.4	Feedback-moves in <i>studio-based</i> und <i>desktop videoconferencing</i>	149
4.4.1	Reaktionen nach mündlichen Fehlern: Verteilung von FB-moves und Gesamtkorrekturrate	149
4.4.2	Feedbackgebende Personen (Interlokutoren)	155
4.4.3	<i>Timing</i> von Feedback-moves	158
4.5	Korrektives Feedback (CF) in <i>studio-based</i> und <i>desktop videoconferencing</i>	161
4.5.1	Verteilung von CF	161
4.5.2	Einflussnahme von kontextuellen Faktoren auf die CF-Distribution	166
4.5.3	CF-Routinen der Interlokutoren	170
4.6	Nicht-korrektives Feedback (NCF) in <i>studio-based</i> und <i>desktop videoconferencing</i>	173
4.6.1	Kategorisierung von NCF	173
4.6.2	Verteilung und Realisierung von NCF	176
4.6.3	NCFs in der Funktion als begleitende Hörersignale bei CF und <i>topic continuation</i>	182
4.6.4	NCF-Routinen der Interlokutoren	184
4.7	Korrelation von mündlichen Fehlern mit Feedback-moves (CF/NCF)	187
4.7.1	Korrelation von mündlichen Fehlern mit korrektivem Feedback	187
4.7.1.1	Korrelation: Art der mündlichen Fehler und CF	187
4.7.1.2	Korrelation: Sprachebene der mündlichen Fehler und CF	188
4.7.1.3	Anteil mündlicher Fehler nach Sprachebene mit CF.....	191
4.7.1.4	Korrelation: Sprachebene der mündlichen Fehler und CF-Typ	195
4.7.2	Korrelation von mündlichen Fehlern mit nicht-korrektivem Feedback	198
4.7.2.1	Korrelation: Art der mündlichen Fehler und NCF	198
4.7.2.2	Korrelation: Sprachebene der mündlichen Fehler und NCF	198

4.7.2.3	Anteil mündlicher Fehler nach Sprachebene mit NCF	199
4.7.2.4	Korrelation: Sprachebene der mündlichen Fehler und NCF-Typ	201
4.8	Sequenzielles Feedback in <i>studio-based videoconferencing</i>	205
5	Zusammenfassung und Diskussion	209
6	Fazit und Ausblick	235
7	Literaturverzeichnis	243
8	Anhang	255
8.1	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	255
8.2	Abkürzungsverzeichnis	257
8.3	Transkript (VK_W_T_s): <i>studio-based videoconferencing</i> (Wien-Tokio, 3.12.2019)	259
8.4	Transkript (VK_W_SP_d): <i>desktop videoconferencing</i> (Wien-São Paulo, 14.5.2020)	269
8.5	Detailkodierung mündliche Fehler (OE) (VK_W_T_s)	283
8.6	Detailkodierung mündliche Fehler (OE) (VK_W_SP_d)	289
8.7	Detailkodierung CF/NCF (VK_W_T_s)	297
8.8	Detailkodierung CF/NCF (VK_W_SP_d)	319
8.9	Gesamtergebnisse (VK_W_T_s und VK_W_SP_d)	341
8.10	Einwilligungserklärungen zur Teilnahme an der Studie	351

1 Einführung

Es ist nicht neu, dass die L2-Interaktionsforschung damit konfrontiert ist, dass sich kraft einer kontinuierlich voranschreitenden Digitalisierung und Globalisierung mehr und mehr Sprachlernkontexte von *face-to-face* (F2F) hin zu *distance language learning* verlagern.

Dies betrifft auch den Bereich der Feedbackforschung (CF-Forschung), welche sich seit Beginn der Nullerjahre ebenso verstärkt Bedeutungsaushandlungen (*negotiation of meaning*: NoM) in auditiv und visuell vermittelten Interaktionskontexten (*synchronous computer-mediated communication*: SCMC) zuwendet.

Nachdem *written* SCMC-Kontexte (z.B. *messenger*, *text chats*, etc.) einen anfänglichen Schwerpunkt in der computergestützten CF-Forschung einnehmen (z.B. Baralt, 2013; Fernández-García & Martínez Arbelaiz, 2003; Gurzynski-Weiss & Baralt, 2014; Kim, 2014; Kourtali, 2022; Lai et al., 2009; Sachs & Suh, 2007; Sauro, 2009; Smith, 2003; Sotillo, 2005; Yilmaz, 2012; Yilmaz & Yuksel, 2011), drängt erst im letzten Jahrzehnt eine Auseinandersetzung mit videobasierten Sprachenlernkontexten (*oral* SCMC), in Form von audiovisuellen Videokonferenzen als Untersuchungsgegenstand, in diesem Forschungszweig nach vorne (z.B. Akiyama, 2017; Arellano-Soto & Parks, 2021; Bryfonski & Ma, 2020; Debras et al., 2015; Freschi & Cavalari, 2020; Guichon et al., 2012; Hoshii & Schumacher, 2012, 2017; Loewen & Wolff, 2016; Monteiro, 2014; Parlak & Ziegler, 2017; Rassaei, 2017; Renner, 2017; Sagarra, 2007; Saito & Akiyama, 2017; Wigham & Chanier, 2015; Yanguas, 2010).

Prinzipiell lassen sich im SCMC-Bereich ähnliche Schwerpunkte wie in der F2F-CF-Forschung ausmachen und Wirkungsstudien bzw. Studien mit Fokus auf den CF-Typ *recast* (z.B. Baralt, 2013; Kourtali, 2022; Lai et al., 2009; Monteiro, 2014; Parlak & Ziegler, 2017; Rassaei, 2017; Sachs & Suh, 2007; Sauro, 2009; Yilmaz, 2012; Yilmaz & Yuksel, 2011) überwiegen. Demgegenüber sind Distributionsstudien, welche sich mit der Verteilung von Fehlern und Feedbacks auseinandersetzen (z.B. Akiyama, 2017; Debras et al., 2015; Freschi & Cavalari, 2020; Guichon et al., 2012; Hoshii & Schumacher, 2012; Kim, 2014; Saito & Akiyama, 2017; Sotillo, 2005), seltener. Auch in der SCMC-Forschung dominiert der kognitivistisch-interaktionistische Ansatz, der geprägt ist von einem ‚Sender-Empfänger-Prinzip‘ und dem Dreischritt: 1. mündlicher Fehler – 2. korrekatives Feedback – 3. *learner-uptake* als Interaktionskonzept. Soziokulturelle Perspektiven mit Blick auf multimodale Bedeutungsaushandlungen im Bereich der Videokonferenzforschung sind mit nur wenigen Arbeiten vertreten (z.B. Arellano-Soto & Parks, 2021; Cappellini, 2016; Hampel & Stickler, 2012; Hoshii & Schumacher, 2017,

2021; Kühschelm, 2019). Im Hinblick auf die bisher untersuchten Videokonferenz-Interaktionskontexte tun sich in der SCMC-CF-Forschung im Allgemeinen, und auch bei der überschaubaren Anzahl an Distributionsstudien im Speziellen, eindeutig *e-tandems* als Spitzenreiter hervor.

Einen spezifischen und bisher marginalen Zweig innerhalb der Videokonferenzforschung stellt der Bereich des *group-to-group videoconferencing* mit den zwei möglichen Settings *studio-based videoconferencing* und *desktop videoconferencing*¹ als Interaktionsumgebungen dar. Zwar gibt es bereits theoretische Auseinandersetzungen mit den *group-to-group* Videokonferenzformaten *studio-based videoconferencing* (z.B. Hoshii & Schumacher, 2010) oder *studio-based* und *desktop videoconferencing* (z.B. Prikoszovits, 2020) sowie erste empirische Arbeiten zur CF-Distribution in *group-to-group*-Interaktionen, in *studio-based videoconferencing* (z.B. Hoshii & Schumacher, 2012) oder *desktop videoconferencing* (z.B. Guichon et al., 2012), doch liegen so gut wie keine empirischen Vergleichsstudien zwischen diesen beiden Videokonferenztypen (z.B. Hoshii & Schumacher, 2021) in der L2-Interaktionsforschung vor. Frequenzanalysen zu mündlichen Fehlern und Feedbacks im Vergleich von diesen beiden Interaktionsumgebungen 'fehlen bisher.

Genau jenen Umstand nimmt vorliegender Beitrag zum Anlass und versucht diese Forschungslücke in der Korrekturforschung zu bearbeiten, indem dem Feedbackgeschehen nach mündlichen Fehlern in den beiden Sprachlernkontexten *studio-based* und *desktop videoconferencing* im Vergleich nachgegangen wird. Die Forschung ist angesiedelt im DaF-Bereich und untersucht aufgezeichnete Videokonferenzen aus einem hochschulischen Kooperationsprojekt zwischen angehenden DaF/DaZ-Lehrkräften in Wien und internationalen DaF-Studierenden in Tokio und São Paulo.

Als übergeordnete Forschungsfragen gelten hierbei:

1. Wie verhält sich das Fehler- und Feedbackgeschehen in den *turn-takings* der Interaktanten in *studio-based* und *desktop videoconferencing*?
2. Inwiefern korrelieren mündliche Fehlerfrequenzen mit Frequenzen korrektiver bzw. nicht-korrektiver Feedbacks?

¹ Dieser Beitrag verwendet den Begriff '*desktop videoconferencing*' durchgängig in der Bedeutung des *desktop-group-to-group-videoconferencing*. Er beschreibt ein für die Corona-Pandemie klassisches Videokonferenzsetting, welches das reguläre *studio-based videoconferencing* (*group-to-group*, zwei Interaktionsräume (*studios*)) zwischenzeitlich ablöste. Beim *desktop videoconferencing* interagieren zwei Gruppen an Teilnehmern/Teilnehmerinnen in einer Videokonferenz miteinander – dabei aber jede/r einzelne Teilnehmende aus seinem/ihrer eigenen häuslichen Interaktionsraum heraus (*desktop*). Hoshii & Schumacher (2021: 19) bezeichnen diese spezifische Videokonferenzumgebung als „gemeinsamen virtuellen Interaktionsraum“. In der Forschungsliteratur wird der Begriff '*desktop videoconferencing*' auch für den Interaktionskontext von *e-tandems* mit einem 1:1-Setting (*one-to-one desktop videoconferencing*) gebraucht.

Ein spezieller Forschungsfokus dieses Beitrags ist es, neben der Distribution von mündlichen Fehlern und korrektiven Feedbacks auch ‚nicht-korrektive Feedbacks‘ als Reaktionen oder Antworten von Interlokutoren auf fehlerhafte Äußerungen der L2-SprecherInnen in die Frequenzanalyse miteinzubeziehen. Der Beitrag definiert dabei den Begriff ‚nicht-korrektive Feedbacks‘ als Hörersignale von Interlokutoren nach mündlichen Fehlern in Form von Rezeptions- bzw. Responsivpartikel, Interjektionen oder kommunikativen Strategien, wie dem Fortsetzen des Themas (*topic continuation*), was bedeutet, dass nicht-korrektive Feedbacks jegliche Reaktion nach mündlichen Fehlern außer korrektives Feedbacks umfassen. Bisher ist eine forschungsseitige Beschäftigung mit Häufigkeiten von den in diesem Beitrag als ‚nicht-korrektive Feedbacks‘ bezeichneten Interlokutoren-Handlungen nach mündlichen Fehlern ausständig.

In der Analyse der SprecherInnenwechsel (*turn-takings*) der Interaktanten in den DaF-Videokonferenzen steht die Häufigkeit und die Verteilung von mündlichen Fehlern (im Folgenden: *oral errors*: OE) in fehlerhaften Redebeiträgen (im Folgenden: *error-turns*) der L2-Lernenden, sowie Frequenzen korrektiver Feedbacks (im Folgenden: CF) und nicht-korrektiver Feedbacks (im Folgenden: NCF) auf Seite der feedbackgebenden Interlokutoren im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses. Einhergehend mit der Analyse von NCF-Frequenzen ist das Aufstellen eines Klassifikationsschemas für NCF-Typen erforderlich und mitunter Ziel dieser Arbeit.

Neben der Distributions- und Frequenzanalyse von OE, CF und NCF prüft ein zweiter Forschungsstrang in diesem Beitrag die Korrelation zwischen mündlichen Fehlertypen und CF- bzw. NCF-Typen. Zudem werden das *timing* von Feedback-moves, Korrekturroutinen der feedbackgebenden Interlokutoren ermittelt und kontextuelle Faktoren, die auf das Fehler- und Feedbackgeschehen Einfluss nehmen, herausgearbeitet. Neben dem internen Vergleich der ermittelten Ergebnisse aus *studio-based videoconferencing* und *desktop videoconferencing* ist es auch ein Anliegen dieses Beitrags, einen allseitigen, externen Vergleich zu Befunden aus F2F-Studien der CF-Forschung herzustellen.

Die Videointeraktionsanalyse repräsentiert den methodischen Rahmen des qualitativen Forschungsdesigns dieser deskriptiven Untersuchung, welche dem kognitiv-interaktionistischen Forschungsansatz zuzuordnen ist. In der Datenerhebung werden eine videobasierte, nicht-teilnehmende, strukturierte *offline* Beobachtung zusammen mit

event-sampling als methodische Instrumente eingesetzt, um eine quantifizierende Analyse der qualitativen Videodaten im Hinblick auf Fehler- und Feedbackfrequenzen vorzunehmen.

Das mittels einer Ad-hoc-Stichprobe ausgewählte Datenkorpus umfasst zwei aufgezeichnete DaF-Videokonferenzen mit einer Gesamtdauer von 120 Minuten. Die Aufzeichnungsdauer von einer Videokonferenz beträgt sechzig Minuten. In jeder der zwei ausgewählten Videokonferenzen interagieren jeweils zwei angehende DaF/DaZ-Lehrkräfte in Österreich als moderierende Interlokutoren kommunikativ mit einer Kleingruppe an DaF-Studierenden entweder aus Japan oder Brasilien. Das Sprachniveau der DaF-Studierenden als L2-SprecherInnen ist durchschnittlich auf BeginnerInnenniveau. Bei den angehenden DaF/DaZ-Lehrkräften handelt es sich mehrheitlich um L1-SprecherInnen mit keiner oder wenig Berufserfahrung zum Zeitpunkt der Videokonferenzaufzeichnungen. Das technisch-vermittelte Setting einer Videokonferenz ist *studio-based* (Wien-Tokio), das der anderen ist *desktop* (Wien-São Paulo).

Der Entstehungskontext für diese Videokonferenzaufzeichnungen ist ein universitäres Kooperationsprojekt zwischen dem Lehrstuhl Master DaF/DaZ an der Universität Wien und verschiedenen internationalen Universitäten (mitunter: Waseda Universität Tokio, Universidade de São Paulo). Im Zuge dessen wurden, eingebettet in Lehrveranstaltungen der Studierenden, im Studienjahr 2019/2020 bis zu sieben wechselseitig anmoderierte Videokonferenzen pro Semester in den fix eingeteilten *group-to-group*-Settings durchgeführt und unter Einhaltung forschungsethischer Gesichtspunkte zu Forschungszwecken aufgezeichnet.

Die aus der Beobachtung der *turn-takings* der VideokonferenzteilnehmerInnen gesampelten Events rund um *error-turns* (*error-turn-takings*) werden für die Datenaufbereitung nach dem Transkriptionsschema von Fuß & Karbach (2019) transkribiert. Hierbei werden die mündlichen Fehler mit einer sechsfachen Kodierung nach Sprachebene kodiert und dabei neben *single errors* (grammatisch: gram, lexikalisch: lex, phonetisch: phon) auch *multiple errors* (grammatisch-lexikalisch: gram-lex, grammatisch-phonetisch: gram-phon, lexikalisch-phonetisch: lex-phon) erfasst. Für das Sampling korrekativer Feedbacks (CF) wird das für den CF-Bereich gängige, ebenfalls sechsteilige CF-Klassifikationsschema von Lyster & Ranta (1997) angewendet. Nicht-korrektive Feedbacks (NCF) werden induktiv aus dem Datenmaterial heraus kodiert und dabei die zeitliche Komponente (überlappend, final) und die Funktion (zuhörend,

responsiv, expressiv, fortfahrend) der verschiedenen auftauchenden Hörersignale berücksichtigt.

Der Aufbau des vorliegenden Beitrags ist so gegliedert, dass nach der Einführung (Kap. 1) in Kap. 2 zunächst eine theoretische Auseinandersetzung mit Konzepten und Begriffen aus der CF-Forschung auf Basis des kognitiv-interaktionistischen und soziokulturellen Ansatz stattfindet, der Fehler- und Feedbackbegriff neben dem Sprachlernkontext CMC und *peer-work* als Interaktionsebene erörtert und klassifiziert werden, bevor der aktuelle Forschungsstand der CF-Forschung für die Bereiche F2F und SCMC eröffnet wird.

In Kap. 3 wird das Forschungsdesign und die Methodik des vorliegenden Beitrags vorgestellt. Hierbei werden das Datenkorpus, forschungsethische Fragen und die Vorgehensweisen in der Datenerhebung, und -aufbereitung dargelegt. Nach Präsentation des Transkriptions- und Kodiervorgangs und Ablauf der Datenanalyse endet das Kapitel mit methodenkritischen Überlegungen.

Kap. 4 beschreibt zunächst anhand unterschiedlicher *turn*- und *turn-taking*-Strukturen die verschiedenen Ausgangsbedingungen im Datenmaterial der beiden Stichproben *studio-based videoconferencing* und *desktop videoconferencing* (Kap. 4.1). Anschließend wird ein Überblick über die Forschungsfragen und Hypothesen gegeben (Kap. 4.2), bevor schließlich die Ergebnisdarstellung eröffnet wird. Hier werden zunächst die Resultate zu Frequenzen im mündlichen Fehlerbereich präsentiert (Kap. 4.3). Kap. 4.4 setzt sich mit der Verteilung und dem *timing* von FB-moves, Gesamtkorrekturraten und den beteiligten Interlokutoren auseinander. Kap. 4.5 zeigt Distributionsergebnisse für den CF-Bereich, Kap. 4.6 für den NCF-Bereich und in beiden Kapiteln werden Korrekturroutinen der Interlokutoren und die Einflussnahme von kontextuellen Faktoren auf die CF-/NCF-Verteilung besprochen. Für den Bereich der NCF wird eine Systematisierung und Kategorisierung der NCF-Typen vorgenommen und spezifische Charakteristika beim Auftreten von Hörersignalen herausgearbeitet. Kap. 4.7 dokumentiert Korrelationen zwischen mündlichen Fehlern und CF und NCF auf verschiedenen Unterebenen (Fehlerart, Fehlertyp nach Sprachebene, Korrekturanteil bei Fehlertypen, CF-/NCF-Typ), ehe Kap. 4.8 das Phänomen ‚sequenzielles Feedback‘ im *studio-based videoconferencing* kurz umreißt.

Kap. 5 fasst alle Ergebnisse dieses Forschungsbeitrags nochmals zusammen und stellt die Antworten auf Forschungsfragen und die Überprüfung von Hypothesen heraus.

Kap. 6 reflektiert die Forschungsergebnisse und kontextualisiert abschließend die Relevanz dieser Studie mit einem Ausblick auf künftige Forschungen.

2 Theoretische Grundlagen und empirische Befunde

Dieses Kapitel eröffnet mit der Darstellung theoretischer Positionen, Begriffe und Klassifikationen für die L2-Interaktions- und CF-Forschung (Kap. 2.1). Zu Beginn werden der kognitiv-interaktionistische (Kap. 2.1.1) und der soziokulturelle Ansatz (Kap. 2.1.2) getrennt voneinander für das Feld der CF-Forschung skizziert. Dabei werden zugrundeliegende Spracherwerbshypothesen und ihr Verständnis von ‚Interaktion‘ beim L2-Erwerb erläutert, auf Basis deren der jeweilige CF- und Fehlerbegriff bestimmt wird. Kap 2.1.3 stellt die CF-Klassifikation nach Lyster & Ranta (1997), eingebettet in den Forschungsdiskurs, vor. Nach der Klassifikation von mündlichen Fehlern (Kap. 2.1.4) und einer begrifflichen und beschreibenden Auseinandersetzung mit CMC als Sprachlernkontext und Interaktionsebene (Kap. 2.1.5) erfolgt ein Überblick über den Forschungsstand (Kap. 2.2). Hier werden empirische Befunde zur Effektivität von CF (Kap. 2.2.1), sowie zur Distribution von CF und OE (Kap. 2.1.2) zunächst für den F2F-Kontext präsentiert, bevor dann gesamtheitlich Resultate zur Effektivität und Distribution von CF im CMC-Kontext (Kap. 2.2.3) dargelegt werden. Abschließend werden forschungsseitige Leerstellen in der CF-Forschung für den *oral* SCMC-Kontext erörtert und das Forschungsinteresse dieser Untersuchung davon abgeleitet (Kap. 2.3).

2.1 Theoretische Positionen, Begriffe und Klassifikationen

In der Fremd- und Zweitspracherwerbsforschung (im Folgenden: L2-Forschung) lassen sich zwei Forschungsansätze unterscheiden: der kognitiv-interaktionistische Ansatz und der soziokulturelle Ansatz. Dieser Dualismus ist auch in der Disziplin der Feedbackforschung wiederzufinden. Wenngleich auch in den letzten Jahren in der L2-Forschung im Allgemeinen ein verstärkter Trend zur Zusammenführung beider Ansätze in sogenannten soziokognitiven Studien zu beobachten ist (z.B. Foster & Ohta, 2005; Hoshii & Schumacher, 2017; Ohta, 2001) dominiert innerhalb der Feedbackforschung der kognitiv-interaktionistische Zweig weitgehend den Forschungsstand (vgl. Schoormann & Schlak, 2012a: 16). Hier widmet man sich diesem Gegenstand insbesondere aus jener Perspektive intensiv seit über drei Jahrzehnten (vgl. Schoormann & Schlak, 2011a: 77).

Um beide Forschungsstränge für das Feld der mündlichen Fehlerkorrektur einordnen zu können, ist es hilfreich zu skizzieren, dass dem kognitiven und soziokulturellen Ansatz ein unterschiedliches Verständnis von ‚Interaktion‘ und ‚Spracherwerb‘ vorausgeht,

wodurch analog dazu ein jeweilig unterschiedliches Fehler- und Korrekturverständnis in beiden Ansätzen resultiert.

2.1.1 *Corrective feedback* aus Perspektive des kognitiv-interaktionistischen Ansatzes

Der kognitivistische Ansatz in der L2-Forschung stützt sich darauf, dass das Sprachenlernen auf kognitiven Leistungen des Individuums basiert. Es orientiert sich am Konzept einer computerähnlichen Informationsverarbeitung und der Spracherwerb ist demnach in Aufnahme von *input* und Produktion von *output* gegliedert (vgl. Schoormann & Schlak, 2012b: 173). Der Forschungsansatz ist unmittelbar geprägt von einem Augenmerk auf mentale *top-down*-Prozesse, wie Aufmerksamkeit, Wahrnehmung oder der Rolle des Arbeitsgedächtnisses beim L2-Erwerb und arbeitet häufig mit quantitativen Designs an Ursache-Wirkung-Beziehungen (vgl. Aguado, 2010: 817–818).

„For cognitive approaches, second language acquisition is essentially the mental process of acquiring systems of knowledge (morphosyntactic, phonological, lexical), which make up the target language. Researchers in this field are primarily interested in how the brain processes, stores, and retrieves information, and therefore in such things as memory, attention, automatization, and fossilization” (Foster & Ohta, 2005: 402).

Hoshii (2013: 13) verweist darauf, dass in der kognitiven CF-Forschung das Phänomen der mündlichen Fehlerkorrektur

„unter der Bezeichnung ‚*corrective feedback* (CF)‘ besprochen wird, und sich der Fokus somit auf die Reaktion des Gesprächspartners, im institutionalisierten Kontext vor allem auf die lehrerseitige Reaktion richtet“.

Auch wenn nicht geschmälert werden soll, dass in der Korrekturforschung das korrektive Feedback selbst, samt seiner Beschaffenheit bzw. Effektivität, auf Seite der feedbackgebenden Person (Interlokutor²) einen nicht unwichtigen Forschungsfokus einnimmt, so ist, gemessen an spracherwerbstheoretischen Erklärmodellen des kognitiven Ansatzes, die Interaktion rund um den mündlichen Fehler, im Allgemeinen immer als *beidseitige* Interaktion konzipiert. Gerade im Hinblick auf den Schwerpunkt auf mentale Prozesse und Aufmerksamkeit liegt der kognitive Forschungsfokus dabei weniger auf der *lehrerInnenseitigen*, sondern mehr auf der *lernerInnenseitigen* Reaktion. Im Verständnis von CF als *input* auf einen lernersprachlichen *output*, fokussiert man hier häufig auf die Verarbeitung des *inputs* auf L2-Seite:

„Korrektives Feedback, verstanden als Rückmeldung des Interlokutors oder der Lehrkraft auf eine fehlerhafte Lerneräußerung mit dem Ziel, die Richtigstellung des Fehlers zu initiieren, hat die Funktion, im Verlauf der sprachlichen Interaktion die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die von ihnen noch nicht zielsprachenadäquat beherrschten Elemente zu lenken.“ (Schoormann & Schlak, 2012b: 174)

² Der Begriff ‚Interlokutor‘ wird aus der Forschungsliteratur in nicht gegenderter Form übernommen.

Im Sinne von *noticing the gap* richtet der/die LernerIn seine/ihre Aufmerksamkeit im Idealfall auf den *Unterschied* zwischen der korrekten zielsprachlichen Form und dem eigenen lernerInnensprachlichen Defizit und erkennt letzteres als solches (vgl. ebd.). Die Annahme, dass sich das Bewusstmachen von sprachlichen Problemquellen und die Auseinandersetzung mit formalen Aspekten der Zielsprache positiv auf das Registrieren im Arbeitsgedächtnis auswirkt und somit dem L2-Erwerb zuträglich erscheint, geht auf die Noticing-Hypothese von Schmidt (1990) zurück.

„[C]onscious awareness at the level of ‚noticing‘ is necessary for language learning. I conclude that subliminal language learning is impossible, and that noticing is the necessary and sufficient condition for converting input to intake.” (Schmidt, 1990: 129)

Schmidt beforschte seinen eigenen L2-Portugiesisch-Erwerb und erbrachte mit der Studie Schmidt & Frota (1986) den empirischen Beweis als Grundlage für seine Hypothese:

„I heard them [...], but did not notice the form for five months. When I finally did notice the form, I began to use it.” (Schmidt, 1990: 141)

Zeitgleich weist er darauf hin, dass, obwohl die Daten zwar einen starken Zusammenhang zwischen *noticing* und Sprachproduktion zeigen, Wahrnehmung und Aufmerksamkeit alleine für das L2-Lernen nicht ausreichen oder es sogar ersetzen (vgl. ebd.).

Schoormann & Schlak (2011b: 47) zufolge gelten neben der Noticing-Hypothese vor allen Dingen die Interaktionshypothese und Output-Hypothese als prägende, grundlegende kognitivistische Spracherwerbstheorien, welche im Zusammenhang mit möglichen Erwerbsprozessen infolge von Fehlerkorrekturen gehandelt werden. Longs (1983, 1996) Interaktionshypothese gilt als Erweiterung von Krashens (1981, 1982, 1985) Input-Hypothese (vgl. Schoormann & Schlak, 2011b: 47; Aguado, 2010: 818) und misst der Interaktion selbst, sowie der Aufnahme und Verarbeitung von sprachlichem *input* eine bedeutende Funktion im L2-Erwerb bei. Dabei geht Long (1996) grundsätzlich von einer sprachlichen Interaktion zwischen kompetenten und weniger kompetenten SprecherInnen aus. Durch ein erhöhtes Sprachniveau des *inputs* der/des kompetenten Sprechers/Sprecherin (i+1), kommt es unweigerlich zu Kommunikationsengpässen bzw. -abbrüchen, was eine Bedeutungsaushandlung (*negotiation of meaning*; im Folgenden: NoM) notwendig macht.

„Negotiation for meaning is the process in which, in an effort to communicate, learners and competent speakers provide and interpret signals of their own and their interlocutor’s perceived comprehension, thus provoking adjustments to linguistic form, conversational structure, message content, or all three, until an acceptable level of understanding is achieved.” (Long, 1996: 418)

Long (1996) versteht NoM ausschließlich konnotiert mit vorausgehenden Kommunikationsschwierigkeiten und verweist in diesem Zusammenhang auf

verschiedene Handlungsmittel, die Bedeutungsaushandlungen vor allem zwischen L1- und L2-SprecherInnen eingesetzt werden:

“[R]epetitions, confirmations, reformulations, comprehension checks, confirmation checks, clarification requests, etc. – are used both strategically, to avoid conversational trouble, and tactically, to repair communication breakdowns when they occur.” (ebd.)

Bis heute stellen im übergreifenden Forschungsdiskurs die sogenannten ‚*three Cs*‘ (*confirmation checks, clarification requests, comprehension checks*) die prototypischen Handlungsstrategien im Zusammenhang mit dem Begriff NoM dar (vgl. Gass & Mackey, 2020: 200).

Aguado (2010: 818) beschreibt Longs identifizierte Kommunikationsstrategien als „interaktionell modifizierten Input“. Hierbei stehen eine Vielzahl an Mittel zur Modifizierung von *input* und Interaktion zur Verfügung, wobei einige als CF fungieren können, mit der Konsequenz, dass sich die InteraktionspartnerInnen neben der Bedeutungsaushandlung unausweichlich auch mit formalen Fragen beschäftigen (vgl. Schoormann & Schlak, 2012a: 23). Pica (2013: 51–52) betont, dass Long *focus on form* in Bedeutungsaushandlungen mitunter für eine Vermeidung von Fehlerfossilierung als zuträglich befindet, wobei er Aufmerksamkeit im Sinne von *noticing the gap* in einem Gefüge von *input* und *output* für entscheidend hält.

„[N]egotiation for meaning facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways.” (Long, 1996: 451–452)

Kritische Stimmen gegen Longs Interaktionshypothese mehren sich jedoch bereits innerhalb des kognitivistischen Lagers. Ellis (2008: 257) sieht ein Problem darin, NoM als einzige Interaktionsart im Spracherwerbshandeln zu postulieren, da Bedeutungsaushandlungen nur einen kleinen Teil eines möglichen Interaktionsspektrums darstellen. Pica (1996: 255) schreibt NoM grundsätzlich eine spracherwerbsförderliche Funktion zu, bezweifelt aber die praktische Relevanz der Interaktionshypothese und konstatiert, dass NoM in nützlicher Form im Klassenzimmer nicht häufig vorkommt. Ähnlich dazu kann Foster (1998) in ihrer Studie zu Interaktionen unter L2-LernerInnen nur wenige Bedeutungsaushandlungen feststellen und relativiert ebenfalls die Bedeutung von NoM. Im Gegensatz zu Pica (1996) stellt Foster (1998) überdies hinaus jedoch auch die theoretische Relevanz der Interaktionshypothese, aufbauend auf dem NoM-Konzept, in Frage.

„What is clear from the results of this study is that uncoached negotiation for meaning is not ‘alive and well’ in the classroom, and, given the minute number of syntactically modified utterances, is much too fragile to bear the weight of the SLA theory that researchers like Pica have built upon it. [...] It does nevertheless call into question the typicality of previous research into the incidence of negotiation of meaning and the justification therefore of constructing an SLA theory upon it.” (Foster, 1998: 19)

Die Outputhypothese von Merrill Swain (1985, 1995, 2005) gilt neben der Noticing- und Interaktionshypothese als drittes theoretisches Bezugsmodell in der kognitivistischen CF-Forschung. Swains Outputhypothese, als parallele Theorie zu Krashens (1981, 1982, 1985) Inputhypothese sieht *comprehensible input* nicht als alleinigen spracherwerbsförderlichen Faktor und richtet den Fokus mehr auf das *pushing* eines modifizierten und verständlichen lernerInnenseitigen *outputs*, demnach L2-LernerInnen ausreichend Gelegenheiten für Sprachproduktion und -gebrauch erhalten sollen, um die Entwicklung des L2-Erwerbs voranzubringen (vgl. Mackey, 2012: 16).

„Being ‚pushed‘ in output, [...] is a concept parallel to that of the *i+1* of comprehensible input. Indeed, one might call this the ‘comprehensible output’ hypothesis.“ (Swain, 1985: 249)

Swain (ebd.: 252) stellt fest, dass verständlicher *input* zwar eine Voraussetzung für Spracherwerb darstellt, jedoch nicht Quelle der Aneignung ist. *Language acquisition* sei vielmehr auf verständlichen *output* zurückzuführen.

„The importance to learning of output could be that output pushes learners more deeply (with more mental effort) than does input. With output, the learner is in control.“ (Swain, 1995: 126)

Was die CF-Forschung betrifft, herrscht ein wissenschaftlicher Konsens darüber, dass durch *pushing* einer *output*-Produktion mithilfe von CF die lernerInnensprachliche Entwicklung gefördert wird (vgl. Schoormann & Schlak, 2011b: 48). Vor allem bei *clarification requests* bzw. *confirmation checks* als Vertreter der ‚three C’s oder auch bei Elizitierungen tritt eine besonders pushende Funktion von lernerInnenseitigen modifizierten *output* hervor (vgl. Swain, 2005: 476–477).

Versucht man nun eine Schnittmenge der drei Hypothesen (Noticing-, Interaktions- und Outputhypothese) zu finden und sich einem kognitiv-interaktionistischem Ansatz verpflichteten Korrekturbegriff anzunähern, so fällt vorneweg auf, dass eine durchaus defizit- und fehlerorientierte Auffassung von interaktionaler Bedeutsaushandlung und L2-Erwerb vorliegt.

„Mit *negotiation of meaning* ist ein Kommunikationsprozess gemeint, bei dem eine laufende Sprachhandlung aufgrund von Nichtverstehen oder sprachlichen Missverständnissen unterbrochen und es dem Lerner ermöglicht wird, seine temporären Defizite zu überbrücken.“ (Gass, 1997, zit. n. Schwab, 2009: 314)

Eine defizitorientierte Ausrichtung lässt sich auch beim Begriff CF feststellen. Sheen & Ellis (2011: 593) definieren CF als

„the feedback that learners *receive* [Hervorh., d. Verf.] on the linguistic errors they make in their oral or written production in a second language (L2).“

Gemäß dieser Konzeptualisierung eines Sender-Empfänger-Prinzips, kommt dem/der L2-LernerIn eine passive Rolle des Feedbackempfängers (*receiving feedback*) zu,

während der Interlokutor einseitig eine handelnde Position einnimmt und Feedback bereitstellt (*providing feedback*). Die Kritik von Hoshii & Schramm (2017: 199), dass im kognitivistischen Verständnis von Interaktion die „Lernenden [schier, Anm. d. Verf.] als Feedback-Verarbeitungsmaschinen“ zu Tage treten, deren Aufgabe es ist „einsam an der Überwindung ihrer L2-Sprachdefizite zu arbeiten“ und der Entwurf „letztlich auf eine neoliberal anmutende Optimierung des Sprachlern-Managementverhaltens angelegt [ist],“ hat seine Berechtigung.

Im Forschungsdiskurs gilt weiter als problematisch, dass das sich auf die Interaktionshypothese stützende NoM-Konzept stets von Verständnisproblemen und Kommunikationsabbrüchen ausgeht. Grund zur Kritik liefert beispielsweise die Studie von Foster & Ohta (2005), aus der offensichtlich wird, „dass es andererseits intensive Interaktionsprozesse geben kann, ohne dass es zu den genannten kommunikativen Notsituationen oder Sackgassen kommen muss“ (Aguado, 2010: 819).

„We find that overtly signalled communication breakdowns, as typified by the classic ‘three Cs’, are not the norm in our data” (Foster & Ohta, 2005: 424).

Grundsätzlich gelten „in kognitivistischen Ansätzen aus Kommunikationsschwierigkeiten resultierende Bedeutungsaushandlungen [NoM, Anm. d. Verf.] als verständnis- bzw. lernfördernd“ (Mackey, 2012, zit. n. Hoshii & Schumacher, 2017: 79). Ähnliches, aber nicht selbiges gilt für CF. Die Forschung ist sich einig darüber, dass sich CF zwar positiv auf den Sprachenlernprozess auswirken (vgl. Lenhard, 2016: 86), eine formfokussierte *output*-Produktion fördern (vgl. Pica, 2013: 60) und so dem Fremd- und Zweitspracherwerb nutzen können (vgl. Schoormann & Schlak, 2012b: 172), doch tritt hier keine verständnisfördernde Komponente wie bei NoM in den Vordergrund. Deshalb ist es sinnvoll, bei dem Begriff CF grundsätzlich nochmals zu hinterfragen, inwiefern dieser überhaupt eine Reaktion auf eine Verständnisproblematik repräsentiert. Dies führt unweigerlich dazu, den Begriff noch einmal exakter zu bestimmen, in Beziehung zum Begriff NoM zu setzen und ggf. davon abzugrenzen.

Hierzu ist relevant, dass Lyster & Ranta (1997: 41–42) den Begriff *negotiation of meaning* (NoM) um *negotiation of form* (NoF) erweitern. NoM geht durchwegs von fehlendem Verstehen oder Missverstehen in der Kommunikation als Grundlage aus und erfüllt eine konversationelle Funktion. Demgegenüber wird NoF eine didaktische Funktion zugewiesen, wobei in diesem Zusammenhang der Begriff CF als verhältnismäßig ‚junger‘ Begriff in der Forschungsliteratur auftaucht.

„‘negotiation of form,’ namely [involves, Anm. d. Verf.], the provision of corrective feedback that encourages self-repair involving accuracy and precision and not merely comprehensibility [...] In the preceding example, there is no evidence of communication breakdown, and it appears unlikely that the teacher has misunderstood the student’s intended meaning.” (Lyster & Ranta, 1997: 42)

Lyster & Ranta (ebd.) weisen ähnlich wie später Foster & Ohta (2005) auf die untergeordnete Rolle des Aufkommens von Kommunikationsabbrüchen in Interaktionen hin. Sie gehen davon aus, dass die Anwendung von CF nicht auf Verständnisprobleme zurückgeht, sondern die fehlerhafte LernerInnenäußerung vom Interlokutor *verstanden* wurde, und mit dem Einsatz von CF nicht auf den Inhalt, sondern auf die Form fokussiert wird. Demzufolge ist CF in erster Linie nicht als Instrument zur Bedeutungsaushandlung zu verstehen, sondern respektive als reaktives Hilfsmittel im Hinblick auf *focus on form* (vgl. Lyster & Mori, 2006: 270).

Blickt man auf eine frühe Definition von Henrici & Herlemann (1986: 11) von Korrektur „als interaktive[s] Verfahren zur Verständnissicherung in der Kommunikation“, so ist diese Auslegung nicht mehr aktuell im gegenwärtigen Forschungsdiskurs der kognitiven CF-Forschung.

Hinsichtlich des Aspekts der handelnden Personen bei Korrekturen, gibt es unterschiedliche Zugänge in den Definitionen. Beispielsweise definieren Kleppin & Königs (1991: 50) ‚Korrektur‘ als

„Reaktion eines Unterrichtsaktanten auf eine im Unterricht gefallene Äußerung, wobei diese Reaktion gleichzeitig mangelndes Einverständnis signalisiert.“

Dabei verweisen sie explizit darauf, „daß [!] alle am Unterrichtsprozeß [!] Beteiligten als Korrektor in Frage kommen, d.h. sowohl der die Äußerung produzierende Lerner als auch Mitlerner [...] neben dem Lehrer“ (ebd.: 52). Blex (2001: 13) setzt die Begrifflichkeiten ‚Korrektur‘ und ‚mündliche Fehlerkorrektur‘ mit CF gleich, was aber nicht bedeutet, dass mit der gängigen Verwendung des Begriffs CF in der aktuellen kognitivistischen CF-Forschung Selbstkorrekturen der LernerInnen abgedeckt sind. Meist wird nämlich CF in der kognitiven Forschungslinie als Rückmeldung bzw. Korrekturhandlung durch die Lehrkraft (vgl. Lenhard, 2016: 32–33), als ein „teacher’s reactive move“ (Sheen, 2007: 301) im Sinne einer fremdinitiierten Korrektur, aufgefasst. Vereinzelt zieht man in der Forschungsliteratur neben der Lehrkraft auch Mitlernende als mögliche feedbackgebende InteraktionspartnerInnen in Betracht.

„Korrektur [...] besteh[t] idealtypisch aus mindestens zwei Schritten: der Initiierung seitens des Lehrenden oder Interaktionspartners mittels korrektiven Feedbacks sowie der Reaktion seitens des Lernenden. Letztere wird häufig mit dem Begriff *uptake* bezeichnet.“ (Schoormann & Schlak, 2011a: 78)

Grundsätzlich wird der Begriff CF als Rückmeldung von außen verstanden und schließt eine Selbstkorrektur durch den/die L2-LernerIn aus, wodurch er sich vom ‚Korrektur‘-Begriff, welcher auch Selbstkorrekturen umfasst, unterscheidet (vgl. Hoshii, 2013: 116). Nichtsdestotrotz ist CF, bereitgestellt als *prompts* (vgl. Lyster, 2004: 404–405; Lyster,

2007: 108) durch den Interlokutor, durchaus dazu in der Lage, den/die LernerIn zur Selbstkorrektur *aufzufordern*.

„Oral CF can be input-providing (i.e., the learner is supplied with the correct form) or output-prompting (i.e., it can attempt to elicit a correction from the learner).” (Sheen & Ellis, 2011: 593)

Zusammenfassend steht das kognitivistische Konzept von ‚Korrektur‘ beim L2-Erwerb für die „Richtigstellung des Fehlers“ (Schoormann & Schlak, 2011a: 78). Korrigierende Rückmeldungen beziehen sich häufig auf die Verletzung einer sprachlichen Norm und dienen dem Ziel einer Verbesserung der Sprachbeherrschung bzw. Fehlervermeidung bei späteren Äußerungen (vgl. Havranek, 2002a: 23). Damit verfolgt man in dieser Forschungslinie eine erkennbare fehler- und defizitorientierte Ausrichtung, in der der Interlokutor als feedbackgebende Person sehr stark als einseitig Handelnde/r auftritt. Innerhalb eines NoM – verstanden als Überwindung von mündlichen Fehlern³ (NoF) als Ursache für Kommunikationsschwierigkeiten – ist dem/der L2-LernerIn das Empfangen, Wahrnehmen und Verarbeiten von CF in Richtung eines *learner uptake* auferlegt, wofür die Beschaffenheit und Effektivität des Feedbacktyps und weniger der/die LernerIn verantwortlich gemacht wird. LernerInnenseitige Wahrnehmungsprozesse stehen aus Sicht des kognitiv-interaktionistischen Ansatzes somit nur *scheinbar* im Forschungsfokus. Das CF selbst, samt seiner Art und Wirkung steht verstärkt im Zentrum, wodurch umgekehrte Wahrnehmungsprozesse auf Interlokutor-Seite, inwiefern Fehlertypen gewisse CF-Reaktionen auslösen, weniger Beachtung finden und sich im Allgemeinen das Spektrum an Reaktionen des Interlokutors nach mündlichen Fehlern meist lediglich auf korrektive Feedbackhandlungen beschränkt.

2.1.2 *Dynamic feedback* aus Perspektive des soziokulturellen Ansatzes

Der soziokulturelle Ansatz stützt sich weitgehend auf die Theorien des sowjetischen Entwicklungspsychologen Leo S. Vygotsky und wird seit den 1980er Jahren verstärkt von James Lantolf in der L2-Forschung vertreten (vgl. Aguado, 2010: 820; Schoormann & Schlak, 2012b: 178). Man definiert den L2-Erwerb nicht über kognitive Aufmerksamkeits-, Wahrnehmungs- oder Informationsverarbeitungsprozesse des Individuums, sondern als „sozialen Prozess, im Rahmen dessen Wissen zunächst konstruiert wird, bevor es individuell weitererarbeitet und internalisiert wird“ (Aguado, 2010: 817). Dabei wird sprachliche Interaktion nicht so verstanden, dass es die Aufgabe eines/r kompetenten Sprechers/Sprecherin ist, Wissen an eine/n weniger kompetente/n SprecherIn weiterzugeben, genauso wenig wie ein Spracherwerbserwerbskonzept von

³ Der Begriff ‚mündlicher Fehler‘ (*oral error* = OE) wird eigens in Kap. 2.1.3 diskutiert.

Aufnahme von *input* und Produktion von *output* existiert. Vielmehr werden „Lernende von Lehrenden durch den Prozess der Wissenskonstruktion begleitet“ (ebd.: 820). Im Forschungsfokus stehen überwiegend sprachliche Interaktionen, in denen die Akteure gemeinsam Wissen in einem kommunikativen Geschehen ko-konstruieren, und so ein sprachlicher Wandel beim Individuum herbeigeführt wird (vgl. Donato, 1998, zit. n. Schoormann & Schlak, 2012b: 179). Spracherwerb und somit auch der L2-Erwerb wird grundsätzlich als höherer mentaler Entwicklungsprozess angesehen, welcher sich über Interaktion und das jeweilige Umfeld konstituiert. Während der kognitive Ansatz Prozesse, wie Aufmerksamkeit oder Wahrnehmung als Einflussfaktor oder Richtziel für Effektivität beim L2-Erwerb betrachtet, erachtet die soziokulturelle Theorie neurobiologische Anlagen als Voraussetzung und Bedingung für den L2-Erwerb.

„Practically speaking, developmental processes take place through participation in cultural, linguistic, and historically formed settings such as family life, peer group interaction, public spaces (e.g., restaurants, banks, leisure-time activities, etc.) work places, and [...] formal educational contexts. SCT [Sociocultural Theory, Anm. d. Verf.] argues that while human neurobiology is a necessary condition for higher mental processes, the most important forms of human cognitive activity develop through interaction within social and material environments“ (Lantolf et al., 2020: 223).

Agency und *activity* bilden in der soziokulturellen Theorie die elementaren Konzepte, im Hinblick auf die LernerInnenrolle beim L2-Erwerb, wodurch der/die L2-LernerIn, aus einer konstruktivistischen Perspektive heraus, die Rolle eines *active agent* übernimmt (vgl. Gánem-Gutiérrez, 2013: 143). Der/die SprachenlernerIn wird nicht als passive/r *input*-EmpfängerIn, dem/der als einziger Handlungsspielraum die Verarbeitung des *inputs* (*top down*) bleibt, betrachtet, sondern als selbständiger Aktant, welcher Möglichkeiten zur bedeutungsvollen Kommunikation situationsbezogen und sprachhandelnd nutzt (*bottom up*). Dem *input* selbst kommt dabei nur eine nachgeordnete Rolle zu.

„[A linguistic environment, Anm. d. Verf.] does not refer to the amount of ‘input’ available, nor the amount of input that is enhanced for comprehension, but to the opportunities for meaningful action that the situation affords“ (van Lier, 2000: 252).

In der soziokulturellen Theorie wird *mediation* als Schlüsselbegriff gehandelt. Ohne im Detail auf das Konzept eingehen zu können, begreift man hierbei Menschen als „mediated beings“ (Lantolf, 2006: 69). Denkkonzepte, Wissen und handelnde Aktionen gelten als vermittelt („mediiert“), wozu die Menschen sich Werkzeugen und Hilfsmitteln bedienen, um zwischenmenschliche Beziehungen, Beziehungen zur Außenwelt und auch geistiges Denken zu regulieren (vgl. ebd.). Dabei dient Sprache als „Werkzeug des Denkens“ (Lantolf, 2000, zit. n. Schoormann & Schlak, 2012b: 178).

„[T]he term mediation can be understood in a very general sense as an involvement of a third factor (mediator) into interaction between two objects, events, or persons. [...] A bottle of wine

can be opened by means of a tool called a cork-screw that mediates between our hand and the cork. Mediation, however, takes place not only between objects and people but also between concepts.” (Kozulin, 2018: 23)

Aus soziokultureller Sicht hat der L2-Erwerb prozesshaften Charakter und stellt eine Entwicklung dar. Laut Vygotsky (1978: 90) löst jegliches Lernen eine Vielzahl an Entwicklungsprozessen aus. Dabei verläuft Entwicklung nicht als Entfaltung angeborener Fähigkeiten, sondern als Transformation angeborener Fähigkeiten, sobald sie mit soziokulturell konstruierten Mittel der Mediation ineinandergreifen (vgl. Lantolf & Pavlenko, 1995: 109).

„The fundamental tenet of SCT holds that sociocultural and mental activity are bound together in a dependent, symbolically mediated, relationship.” (ebd.)

Die soziokulturelle L2-Forschung beruft sich im Zusammenhang mit *mediation* und allgemeinen Lernprozessen auf die von Vygotsky (1978: 84–91) definierte *zone of proximal development* (ZPD) als „Zone der nächsten Entwicklung“ (Aguado, 2010: 820) und das *scaffolding*-Konzept von Wood et al. (1976) als zwei zentrale Begriffe der Kinderlernpsychologie der 1970er Jahre. Man geht hier ursprünglich von einem kooperativen Interaktionsprozess zwischen Experten/Expertinnen und Novizen/Novizinnen, „in which a more capable ‚other‘ guides someone less capable through a learning process“ (Holzmann, 2018: 42) aus. Durch *scaffolding* wird einem/r LernerIn die Lösung eines Problems, die Ausführung einer Aufgabe oder das Erreichen eines Ziels ermöglicht, was ohne Hilfe eines/r Experten/Expertin nicht zu erreichen wäre und die Anstrengungen bei dem/der Lernenden übersteigen würde (vgl. Wood et al. 1976: 90). Überträgt man das ZPD-Konzept (vgl. Vygotsky, 1978, 1987, zit. n. Holzmann, 2018: 44) auf den L2-Erwerb, so kann erfolgreiches Sprachenlernen dann stattfinden, wenn man sich das tatsächliche Sprachniveau eines/r L2-Lerners/Lernerin bewusst macht und darauf aufbauend ein potientiell, nächstes Entwicklungsniveau definiert. In diesem Abstandsbereich zwischen tatsächlicher und potentieller Sprachentwicklung, als Zone der nächsten Entwicklung (ZPD), wird dem kollaborativen Ko-Konstruieren sprachlichen Wissens Erfolg in Aussicht gestellt.

„The actual developmental level characterizes mental development retrospectively, while the zone of proximal development characterizes mental development prospectively.” (Vygotsky, 1978: 86–87)

Vereinfacht könnte man festhalten, dass ZPD für die Frage nach dem ‚Wo?‘ und *scaffolding* für die Frage nach dem ‚Wie?‘ steht. Das bedeutet, dass ZPD einen ‚Ort‘ repräsentiert und *scaffolding* eine ‚Art methodisches Instrument,‘ welche beide im Zusammenspiel erfolgreiches L2-Lernen in Aussicht stellen.

Das aktuellere Verständnis von *scaffolding* reduziert sich nicht mehr ausschließlich auf Experten/Expertinnen-Novizen/Novizinnen-Interaktionen, sondern schließt auch *peer*-Konstellationen mit ein (z.B. Donato, 1994; Ohta, 2001). Donato (1994: 51) stellt bereits Mitte der 90er Jahre fest, dass auch L2-LernerInnen untereinander *scaffolded help* bereitstellen und dies überdies zu einer langfristig erfolgreichen, autonomen Sprachverwendung führt. Das von Donato (ebd.) als „collective scaffolding“ bezeichnete Verhalten, entspricht der vygotskianischen Auffassung, dass Lernen durch eine dialogische, soziale Ko-Konstruktion von Wissen geschieht, unabhängig davon, ob als Aktanten Experten/Expertinnen und Novizen/Novizinnen oder *peers* beteiligt sind (vgl. Vygotsky, 1978: 88).

Hält man sich das soziokulturelle ZPD-Konzept im Hinblick auf den L2-Erwerb nochmals vor Augen, so treten augenscheinlich Parallelen zur kognitivistischen Input-Hypothese von Krashen (1981, 1982, 1985) zu Tage, der zufolge der Schlüssel für einen erfolgreichen L2-Erwerb darin liegt, dass *input*, knapp über dem Sprachstand des/der Lernalers/Lernalerin ($i+1$) in verständlicher und ausreichender Form bereitgestellt wird (vgl. Krashen, 1982: 21–22).

Trotzdem besteht aus soziokultureller Perspektive laut Schoormann (2012: 24)

„Lernen nicht im Erwerb vorgefertigten Wissens, sondern in der wachsenden Fähigkeit, sich an sprachlichen Interaktionen zu beteiligen [...] [und vollzieht sich, Anm. d. Verf.] in der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner sozialen Umwelt“.

Sprachenlernen gilt folglich als kontextueller, dynamischer Prozess, wobei vor allem auf „die soziale[n] Dimension sprachlicher Interaktionen“ (ebd.) ein forschungsseitiges Hauptaugenmerk gelegt wird. Fragestellungen wie „*how* the person is acting [...], *where* the person is acting [...], *why* the person is acting [...], and *when* the activity occurs“ (Lantolf & Pavlenko, 2001: 144) markieren das mehrdimensionale Verständnis von L2-Erwerb. Lernen wird als komplexes, soziales Phänomen verstanden, welches einer holistischen Herangehensweise in Form von Berücksichtigung kontextueller Zusammenhänge bedarf (vgl. Schoormann & Schlak 2012b: 180).

Foster & Ohta (2005: 403–404) zufolge arbeitet der soziokulturelle Ansatz in der L2-Forschung vorwiegend qualitativ und versucht in meist deskriptiven Arbeiten auf die InteraktionsteilnehmerInnen selbst oder die Sprachlernkontexte zu fokussieren, wobei Generalisierungen oder der Nachweis von Ursache-Wirkung-Beziehungen nicht geleistet werden können.

Versucht man nun einen Brückenschlag zwischen soziokulturellem Ansatz und CF-Forschung zu vollziehen, so greift aus soziokultureller Perspektive gerade in *peer-assistance*-Settings das kognitivistische Konzept NoM zu kurz, da unabhängig von

Kommunikationsabbrüchen, eine breites Spektrum an diversen lernerInnenseitigen Hilfestellungs-, Unterstützungs- und Ermutigungsmaßnahmen identifiziert werden konnte (vgl. Foster & Ohta, 2005: 425–426), so dass der Begriff *scaffolding* für diese Art von Hilfe in sprachlichen Interaktionen als passgenauer erscheint (vgl. Schoormann & Schlak, 2012b: 181). Demzufolge ist in der soziokulturellen L2-Forschung der Begriff CF im Grunde nicht verbreitet und „[spielt] als eigenständige theoretische Kategorie praktisch keine Rolle“ (ebd.: 180).

„Wo der kognitiv-interaktionistische Ansatz einzelne Feedbackstrategien im Hinblick auf bestimmte Eigenschaften differenziert und in ihrer Effektivität miteinander vergleicht, spricht die soziokulturelle Theorie übergreifend nur von Mediation und meint damit das gesamte Spektrum von Vermittlungstechniken, das neben allen Arten von Korrekturstrategien auch nicht-korrektive Techniken wie Leitfragen, Expansionen, bestätigende Signale [...] umfasst“ (ebd.).

Auch wenn der Begriff CF im soziokulturellen Ansatz wenig Gewicht hat, unternimmt Ohta (2001: 135) auf Basis seiner Untersuchungsergebnisse von *peer-* bzw. LehrerInnen/L2-LernerInnen-Interaktionen den Versuch, eine weitgefasste Definition von CF vorzunehmen:

„corrective feedback is defined as any utterance, produced by a teacher or learner, that either (a) initiates repair on a malformed utterance, or (b) contrasts with a learner’s malformed utterance.”

An dieser Definition überrascht, ausgehend von einer adressatenorientierten, lernerInnenseitigen Perspektive, dass auch sogenannte ‚kontrastierende‘ Äußerungen seitens Lehrpersonen oder *peers*, welche per se keine korrektive *Intention* bzgl. der vorhergegangenen fehlerhaften Äußerung haben, letzten Endes aber doch eine korrektive *Funktion* einnehmen können. Der/die L2- Lerner/Lernerin entscheidet als „active agent“ (Gánem-Gutiérrez, 2013: 143) mittels seiner/ihrer Wahrnehmung bzw. Aufmerksamkeit sozusagen selbst über eine potenziell korrektive Wirkung einer kontrastierenden Äußerung (*incidental recast*) des Interlokutors (vgl. Ohta, 2001: 139–141). Als weitere kollaborative sprachliche Vermittlungstechniken in *peer*-Interaktionen identifiziert Ohta (ebd.: 88–89) z.B. Warten, Ko-Konstruieren bzw. Fortsetzen von Äußerungen, Erklären, Anbieten von Hilfe bzw. Reparatur oder direktes Fragen bzw. um Hilfe bitten.

Im Allgemeinen fasst die soziokulturelle L2-Forschung Handlungsprozesse rund um mündliche Äußerungsschwierigkeiten viel breiter als die kognitive CF-Forschung. Während letztere mit klar festgelegten Klassifikationen einzelner, weniger CF-Typen⁴, wie z.B. *recast*, *explicit correction*, *clarification request*, *metalinguistic feedback*, *elicitation*, *repetition* (vgl. Lyster & Ranta, 1997), operiert, stellen Dörnyei & Scott (1995, zit. n. Dörnyei & Scott, 1997: 197) zeitlich parallel zu Lyster & Ranta eine

⁴ Die Feedbackklassifikation nach Lyster & Ranta (1997) wird ausführlich in Kap. 2.1.3 dargestellt.

erweiterte Taxonomie an Kommunikationsstrategien auf, welches z.B. auch Raten, interpretatives Zusammenfassen, Nicht-Verstehen oder Vortäuschen von Verständnis als mögliche Interlokutor-Handlungen benennt.

In Bezug auf den Stellenwert des Begriffs ‚*feedback*‘ in der soziokulturellen Forschungslinie ortet Rassaei (2019: 595) *graduated feedback*, *negotiated feedback*, *scaffolded help* oder *scaffolded feedback* als Bezeichnungen für an die ZPD angepasste Mediationstechniken in diversen Studien. Häufiger wird im Forschungsdiskurs im Umgang mit der „Bewältigung von sprachlichen Herausforderungen in medial mündlichen Konstellationen“ (Hoshii & Schramm, 2017: 198) aber von ‚Kommunikationsstrategien‘ statt von *feedback* gesprochen. Dabei geht es um „gemeinsamen Äußerungsaufbau“ (ebd.: 199), „gemeinsame Äußerungskonstruktion (*co-construction*)“ (Hoshii, 2013: 114) und „dialogische Ko-Konstruktionen sprachlichen Wissens“ (Hoshii & Schumacher, 2017: 79).

Entscheidend hierbei ist, dass der soziokulturelle Ansatz nach *bottom-up*-Prinzip von „Planungs-, Formulierungs- oder Artikulationsschwierigkeiten“ (Aguado, 2010: 821) bei L2-Sprechern/Sprecherinnen ausgeht, was einen deutlichen Unterschied zum kognitivistischen Konzept des ‚mündlichen Fehlers‘- und der ‚mündlichen Fehlerkorrektur‘ in sprachlichen Interaktionen markiert.

Ein weiterer Schwerpunkt bei kommunikativen Aushandlungen liegt aus soziokultureller Perspektive auf der Devise ‚gemeinsam‘, eingebettet in einen „collaborative dialogue“ (Swain, 2000, zit. n. Lantolf et al., 2020: 230), was sich so im kognitivistischen ‚Zweischritt‘ von *feedback providing* (Interlokutor) und *feedback receiving* (L2-LernerIn) beim *dealing with oral mistakes* nicht wiederfindet. Aus soziokulturellem Verständnis handeln die Aktanten gleichberechtigt und dynamisch ohne vorgegebene Redebeiträge bzw. SprecherInnenwechsel, während kognitivistische Bedeutungs- oder Formaushandlungen, um *output* zu modifizieren, den festgelegten ‚Dreischritt‘ *learner – interlocutor – learner* (vgl. Gurzynski-Weiss & Baralt, 2014, zit. n. Gass & Mackey, 2020: 197) in *turns* verfolgen.

Schramm (2009: 131) macht deutlich, dass aus soziokultureller Perspektive „nicht nur die SprecherInnen, sondern auch die HörerInnen bei sprecherseitigen Produktionsdefiziten kompensatorisch handeln.“ Hier fällt für den soziokulturellen Ansatz auf, dass man verglichen zum kognitivistischen Verständnis von CF als einseitig von *HörerInnen*-Seite getätigte Kompensationsstrategie, genau gegenteilig zunächst von Kompensationshandlungen seitens der *L2-SprecherInnen* bei Kommunikationsschwierigkeiten ausgeht. Aufbauend auf dieser Konzeptualisierung

erweitert man dann die Blickrichtung auf HörerInnenseitiges Handeln, besprochen als „gemeinsame[s] verständnis- und produktionssichernde[s] Handeln“ (Hoshii & Schramm, 2017: 199). Für die soziokulturelle CF-Forschung ergibt sich daraus eine Zentrierung auf SprecherInnenseitige Handlungen, was ‚Selbstkorrekturen‘ miteinschließt, während der kognitive Ansatz im Umgang mit mündlichen Fehlern auf die vom Interlokutor getätigten CF fokussiert und damit Selbstkorrekturen der Lernenden damit weniger Beachtung schenkt. Ohta (2001: 136) fordert für die CF-Forschung ebenfalls aus einem soziokulturellen Blickwinkel heraus, Selbstkorrekturen von L2-LernerInnen keine mindere Beachtung als CF seitens Interlokutoren zu schenken. Sie betont hier aber dennoch definitorisch sauber zwischen Selbstkorrekturen als „self-initiated self repair“ und CF als „other-initiated repair“ zu trennen. Ihr zufolge fallen Selbstkorrekturen somit nicht unter die Kategorie CF.

Grundsätzlich weist das Prinzip der Gleichberechtigung der Interakteure/Interakteurinnen und die dynamische Vielfalt an sprachlichen Handlungsmöglichkeiten zum gemeinsamen Äußerungsaufbau, eine Nähe zum eher breit gefassten ‚*repair*‘-Begriff von Schegloff et al. (1977, zit. n. Kameyama, 2004: 70–72) und der ethnomethodologischen Konversationsanalyse auf. *Repair* bezieht sich dabei auf *trouble sources* in einer sprachlichen Interaktion, wobei nicht unbedingt ein fehlerhaftes sprachliches Element, im Sinne eines mündlichen Fehlers reparaturbedürftig sein können, sondern ganze Äußerungs- oder Diskursabschnitte (vgl. ebd.: 72).

Bei an das ZPD-Konzept angelehnten Mediationsprozessen spielt ‚Selbstregulation‘ bei den LernerInnen eine bedeutende Rolle, wobei man sich im Forschungsdiskurs stark auf die Studie von Aljaafreh & Lantolf (1994) als „herausragenden und gewissermaßen prototypischen Beitrag des soziokulturellen Ansatzes zur Feedbackforschung“ (Schoormann & Schlak, 2012b: 181) bezieht.

„[E]ffective mediation [...] should be contingent on actual need, provided following a continuum that begins with implicit hints and moves toward explicit correction as necessary, and the mediation should be removed when a student demonstrates the capacity to function independently.“ (Lantolf et al., 2020: 229–230)

Das übergeordnete Motto könnte in diesem Zusammenhang lauten: ‚So viel Hilfe wie möglich, so wenig Hilfe als nötig‘. Ziel von Mediation ist es, dass die L2-LernerInnen mit Hilfe der mediierenden Person Kontrolle über gewisse sprachliche Strukturen gewinnen (vgl. Schoormann, 2012: 25), wobei ZPD-Vermittlungstechniken Selbstregulation bzw. Aufforderung zur Selbstkorrektur anvisieren. Dabei strebt Mediation als Entwicklungsprozess LernerInnenautonomie, Individualisierung und Kontextualisierung an, weshalb *feedback* auf die Bedürfnisse des Lerner/der Lernerin

angepasst und situationsbezogen verändert werden sollte. Im Zusammenhang mit der Anwendung von zunächst impliziten hin zu expliziten Vermittlungstechniken und einer Wegnahme im Bedarfsfall, spricht Rassaei (2019: 591) von „dynamic feedback“, welches er von feststehenden, kognitivistischen CF-Typen als „non-dynamic feedback“ abgrenzt. In der soziokulturellen Forschungslinie ist man sich über die positive Wirkung des *dynamic feedback* und dessen Ausrichtung an das ZPD-Konzept auf den L2-Erwerb einig, sowie einige Vergleichsstudien (z.B. Aljaafreh & Lantolf, 1994; Nassaji & Swain, 2000; Rassaei, 2014) darauf hindeuten, dass der Einsatz von *dynamic feedback* verglichen mit *non-dynamic feedback* (= *corrective feedback*, CF) ertragreicher für *uptake* und *output* – in kognitivistischer Sprache gesprochen – bzw. für *co-constructive language development* – in soziokultureller Sprache gesprochen – scheint.

2.1.3 Der mündliche Fehler in der L2-Forschung

Es liegt in der Natur der Sache, dass im Feld der mündlichen Fehlerkorrektur der ‚Fehler‘-Begriff eng mit dem ‚Korrektur‘-Begriff verwoben ist. Wie bereits in der Skizzierung der theoretischen Positionen des kognitiv-interaktionistischen und soziokulturellen Ansatz angedeutet, stehen sich in beiden Ansätzen zwei ungleiche Fehlerkonzepte, die mündliche Interaktion im L2-Erwerb betreffend, gegenüber.

Der kognitivistische Fehlerbegriff ist weitgehend geprägt von einer defizitorientierten Ausrichtung, was sich zum einen in dem festen Prozessmuster ‚Fehler–CF–*uptake*‘ widerspiegelt, wobei dem Einsatz von CF durch den Interlokutor überspitzt die Funktion zukommt, den mündlichen Fehler beim/bei der L2-LernerIn *top-down* ‚auszumerzen‘, ‚zu beseitigen‘ bzw. ‚nicht mehr geschehen zu lassen‘. Umgekehrt kommt dem mündlichen Fehler die Funktion zu, dass er einer Korrektur bedarf, CF auslöst und bedingt und in weiterer Folge sozusagen ‚als ungern gesehener Gast‘ einem *uptake* Platz machen muss. Aus soziokultureller Perspektive hingegen blickt man für den L2-Erwerb als *bottom-up*-Prozess konstruktivistischer und mit weniger negativen Zuschreibungen auf den mündlichen Fehler. Das ZPD-Konzept und das Ko-Konstruieren von Wissen via *scaffolding* räumen dem mündlichen Fehler keinen gesonderten Stellenwert ein und fokussieren eher das Endprodukt, den gemeinsamen Äußerungsaufbau, an sich. Aus soziokultureller Sicht gelten Feedbacks als ‚dynamisch‘, wovon man ableiten kann, dass auch der mündliche Fehler mit einer *dynamischen* Komponente ausgestattet ist.

„Interaktional betrachtet muss das Phänomen ‚Fehler‘ [...] eher als ein vielschichtiges und dynamisches Konstrukt verstanden werden, das erst durch dessen Behandlung als solches bestimmt werden kann.“ (Hoshii, 2013: 114)

Hoshii (ebd.) streicht hier heraus, dass die Zuschreibung als mündlicher Fehler sehr stark abhängt von der Wahrnehmung des/der jeweiligen Interaktionspartners/Interaktionspartnerin, und erst auf Basis jener als ‚Fehler‘ konzeptualisiert wird. Das Postulat, dass ein ‚Fehler‘ subjektiv und individuell vom Gegenüber als solcher konstruiert wird, wird begleitet von der offensichtlichen Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit der Frage, ob und wie bzw. nach welchen Kriterien ‚Fehler‘ grundsätzlich definiert werden können.

So wie Hoshiis (2013) ‚dynamischer‘ Fehlerbegriff deutet bereits Kleppin & Königs (1991: 16) Interpretation von ‚Fehler‘ in eine ähnliche Richtung, geht es darum, inwiefern die Wahrnehmung des Interlokutors den mündlichen ‚Fehler‘ als solches bestimmt.

„Wir verstehen unter Fehler die wahrgenommenen und/oder bezeichneten Abweichungen vom Sprachsystem **oder** von einer erwarteten Äußerung oder Äußerungssequenz. [...] Kriterium für die Bezeichnung einer sprachlichen Äußerung als Fehler ist nicht mehr das Sprachsystem oder der Sprachgebrauch allein, sondern die sprachliche Äußerung, durch die Brille [des Interlokutors, Anm. d. Verf.]“.

Kleppin & Königs (ebd.) bezeichnen die Lehrperson in der Rolle als häufiger Interlokutor im Fremdsprachenunterricht als „Endinstanz darüber, ob eine sprachliche Äußerung als Fehler bezeichnet wird oder nicht.“ Demnach ist es möglich, dass ein mündlicher Fehler seitens des Interlokutors als *richtig* wahrgenommen und umgekehrt eine formal korrekte LernerInnenäußerung als sprachliche Abweichung und somit ‚Fehler‘ deklariert werden kann (vgl. ebd.: 16–17). Vereinfacht gesagt ist laut dieser Konzeption „[e]in Fehler [...] das, was ein Lehrer als Fehler bezeichnet“ (Kleppin, 1997: 19).

Hierbei wird die Frage aufgeworfen, inwiefern die subjektive Wahrnehmung von Interlokutoren als starke Komponente in diesem Fehlerkonzept den Einsatz und die Treffsicherheit von CF grundsätzlich relativiert.

Das ‚klassische‘ Fehlerkonzept stützt sich auf die anfängliche Fremdsprachenerwerbsforschung und deren Auseinandersetzung mit LernerInnenäußerungen (vgl. Ahrenholz, 2014: 170), wobei ‚Fehler‘⁵ im Sinne von „Abweichungen von [...] normgerechten Formen“ im Hinblick auf „Zielsprachenadäquatheit“ (Settinieri & Jeuk, 2019: 7) in Lernersprachenanalysen⁶ in den Blick genommen werden.

⁵ Im Zuge von Fehlerdefinitionen und -klassifikationen wird häufig nicht explizit zwischen mündlichen und schriftlichen Fehlern unterschieden. Die hier angeführten Beschreibungen bzw. Differenzierungen von ‚Fehlern‘ werden im Hinblick auf die Verständlichkeit und Relevanz für diesen Beitrag ausschließlich auf den ‚mündlichen‘ Fehler bezogen. Die meisten Beschreibungsmodelle besitzen jedoch sowohl für mündliche als auch für schriftliche Fehler Gültigkeit (z.B. Burt & Kiparsky, 1980; Corder, 1967; Edge, 1992; Kleppin, 1997).

⁶ Der Begriff ‚Lernersprachenanalyse‘ wird aus dem Forschungsdiskurs ungegendert übernommen.

Abseits des traditionellen linguistischen Fehlerbegriffs, welcher ‚Fehler‘ gemessen am Sprachsystem beschreibt und kategorisiert (vgl. Kleppin & Königs, 1991: 17), können ‚mündliche Fehler‘ anhand verschiedener Ebenen und Kriterien definiert werden.

Neben linguistischer Korrektheit gelten z.B. Verständlichkeit, Situationsangemessenheit bzw. sprachliche Pragmatik (vgl. Kleppin, 1997: 19–22) als mögliche Maßstäbe zur Einordnung von mündlichen Fehlern.

Der Forschungskontext Fehlerhierarchisierung bzw. -evaluation benennt zur Beurteilung von ‚Fehlerschwere‘ wiederum andere Kriterien, wie z.B. der Grad an Verständlichkeit, Irritation oder Akzeptabilität, genauso wie Häufigkeit und Allgemeingültigkeit von Regelverstößen als Kriterien bei der Gewichtung von mündlichen Fehlern diskutiert werden (vgl. Blex, 2001: 3–4).

Burt & Kiparsky (1980: 6) fokussieren bei der Beschreibung von mündlichen Fehlern auf den Aspekt der Verständlichkeit und differenzieren in zwei Fehlerkategorien. Sie trennen in *global errors*, welche das Verstehen wesentlich beeinträchtigen, und *local errors*, welche die Kommunikation nur wenig behindern. Angelehnt an dieses Konzept unterscheidet man in der deutschsprachigen Fehlerforschung zwischen ‚kommunikationsbehindernden‘ und ‚nicht kommunikationsbehindernden‘ Fehlern (vgl. Kleppin, 1997: 42).

Corder (1967: 166–167), als prominenter Vertreter der frühen Fehlerforschung, sieht einen Zusammenhang zwischen mündlichen Fehlern und Sprachkompetenz und differenziert in seiner Fehlerklassifikation in *mistakes* und *errors*. *Mistakes* gelten als unsystematische Performanzfehler, einem Versprecher gleichkommend, als sogenannte „slips of the tongue“ (ebd.: 166). *Errors* hingegen werden als Kompetenzfehler, welche systematisch geschehen und auf mangelndes Sprachwissen zurückzuführen sind, definiert. Somit geben *mistakes* keinen Aufschluss über den jeweiligen Sprachstand des/der L2-Lernenden, während *errors* hingegen eng verknüpft sind mit der Sprachkompetenz des/der L2-Lerners/Lernerin und den Ist-Stand sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten evidenzliefernd nachzeichnen.

Die von Corder (1967) als *mistakes* bezeichneten performativen Fehler, werden in der Fehlertaxonomie von Edge (1992) als *slips* bzw. Ausrutscher, welche ein/e L2-LernerIn zu korrigieren selbst in der Lage ist. Edges Verständnis von *errors* deutet hingegen teilweise in eine gegenteilige Richtung als Corders Konzept, welches von mangelndem Sprachwissen bei *errors* ausgeht. Er definiert *errors* als Fehler, die vom/von der L2-LernerIn eigentlich nicht gemacht werden sollten, da sie im Unterricht bereits behandelt wurden und somit sehr wohl zum – wenn auch passiven – Sprachwissen des/der

Lerners/Lernerin gezählt werden können. Da dieses passive Sprachwissen, welches zum *error* führt, vom/von der L2-LernerIn nicht aktiv abrufbar ist, ist er/sie auch nicht in der Lage, *errors* selbst zu korrigieren. Edge erweitert Corders duales Fehlerkonzept – *mistakes (slips)* und *errors* – um eine dritte Fehlerkategorie, die sogenannten *attempts*. Hierbei handelt es sich um ‚Versuche‘ bzw. um Fehler, die bei sprachlichen Strukturen geschehen, die noch nicht erworben wurden (vgl. Edge, 1992: 9–11).

In aktuelleren Überblickswerken der CF-Forschung wird für den ‚mündlichen Fehler‘ im englischsprachigen Forschungsdiskurs übergreifend der Begriff ‚*error*‘ verwendet (z.B. Lyster et al., 2013; Mackey, 2020; Nassaji & Kartchava, 2017; Russell & Spada, 2006; Sheen & Ellis, 2011). Havranek (2002a: 98) weist für die CF-Forschung darauf hin, dass bei Arbeiten, in denen die „Verteilung [von CF, Anm. d. Verf.] auf die verschiedenen Arten des Fehlers das Ziel ist“, mündliche Fehlertypen nach Sprachebene unterschieden werden. Dies wirft die Frage auf, welche Taxonomien für mündliche Fehler nach Sprachebene in der L2-Forschung zur Verfügung stehen. In diesem Zusammenhang ist Kleppins (1997: 42–43) Fehlerklassifikation, gültig für mündliche und schriftliche Fehler, hervorzuheben. Sie unterscheidet zwischen phonetisch/phonologischen, morphosyntaktischen, lexikosemantischen, pragmatischen und inhaltlichen Fehlern. Anderswo werden Fehlerkategorien vereinfachter und verkürzter in ‚Grammatik-, Wortschatz- und Aussprachefehler‘ (z.B. Havranek, 2002a) gruppiert. Auch in der englischsprachigen CF-Forschung findet häufig eine Kodierung von mündlichen Fehlern in diese drei Kategorien (*grammatical, lexical, phonological errors*) statt (z.B. Brown 2016; Lyster, 1998a; Lyster & Ranta, 1997). Letztere findet man auch unter dem Begriff *pronunciation errors* (vgl. Havranek, 2002b: 258).

Im Gesamten hat sich in der L2-Forschung die dreiteilige Klassifizierung in *grammatical, lexical* und *phonological errors* als dominante Fehlertaxonomie durchgesetzt (vgl. Brown, 2016: 436), genauso wie der ‚*error*‘-Begriff bereits seit den 1990ern in der CF-Forschung fest verankert und eng mit der kognitivistischen Definition von CF als „responses to learner utterances that contain an error“ (Ellis et al., 2006: 340) verknüpft ist.

Fehlertaxonomien nach Sprachebene stoßen im Hinblick auf Kodierung und Sampling in Interaktionsstudien jedenfalls dann an ihre Grenzen, wenn mehrere unterschiedliche Fehlerarten in einem *turn* vorliegen. Lyster & Ranta (1997: 45) lösen diese Problematik mit der Klassifizierung als „multiple error“, was aber dennoch für Uneindeutigkeit bei der Kodierung sorgt.

2.1.4 Feedbackklassifikation nach Lyster & Ranta (1997)

Auch wenn für den Bereich der mündlichen Fehlerkorrektur seit den 1970ern Versuche z.B. von Chaudron (1977, 1988), Henrici & Herlemann (1986) oder Kleppin & Königs (1991) unternommen wurden, verschiedene Arten von korrigierenden Rückmeldungen zu kategorisieren, waren die Modelle oft nicht eindeutig, unzureichend, komplex oder nur schwer vergleichbar (vgl. Havranek, 2002a: 35–39), weshalb das Jahr 1997 eine Art Wendepunkt für den Bereich der Feedbacktypologie in der kognitivistischen CF-Forschung markiert. Im aktuellen Forschungsdiskurs der letzten beiden Jahrzehnte ist man sich einig darüber, dass das von Lyster & Ranta (1997) auf den Weg gebrachte Klassifizierungsmodell, welches sechs verschiedene CF-Typen differenziert, als maßgebende Typologie (vgl. Schoormann & Schlak, 2011b: 50) aufgefasst werden kann bzw. einen bahnbrechenden Grundstein für weitere umfassende und systematisierende Forschung (vgl. Sheen, 2010: 169) darstellt. Die Publikation von Lyster & Ranta (1997) gilt als eine der meistzitierten Studien der neueren CF-Forschung (vgl. Lenhard, 2016: 38) und das von ihnen auf Basis von Audiodaten aus dem kanadischen Französisch-Immersionsunterricht entwickelte Feedback-Modell tritt auch in deutschsprachigen Studien (z.B. Blex, 2001, 2008; Lochtmann, 2003, 2007) in übertragener Form in Erscheinung.

Lyster & Ranta (1997: 46–49) klassifizieren sechs CF-Typen (Tab. 1), welche von Lehrern/Lehrerinnen gegenüber Schülern/Schülerinnen getätigt werden.

Tab. 1 Feedbackklassifikation nach Lyster & Ranta (1997) und prototypische Beispiele

CF-Typ ⁷ :	Prototypische Beispiele ⁸ :
1. <i>explicit correction</i>	S: Er gehte. explicit correction: L: Nein, das ist falsch. Es heißt nicht ‚er gehte‘, sondern ‚er ging‘. L: Nein, nicht ‚gehte‘, sondern ‚ging‘. L: Du meinst ‚ging‘ und nicht ‚gehte‘. L: Nein, ‚gehte‘ ist nicht richtig. Es musst heißen: ‚er ging‘. L: ‚Gehte‘ ist nicht korrekt. Man sagt ‚ging‘
2. <i>recast</i>	S: Er gehte nach Hause und kochte eine Suppe. recast: L: Ah, er ging nach Hause. Aha. L: Er ‚ging‘ nach Hause? L: Ok, er ging also nach Hause und kochte eine Suppe.
3. <i>clarification request</i>	S: Er gehte nach Hause.

⁷ Die Begriffe für die CF-Typen werden aus der Publikation von Lyster & Ranta (1997) im englischen Original übernommen.

⁸ Die Beispiele sind angelehnt an Schoormann & Schlak (2011b: 50–51), werden hier aber in erweiterter Form anhand mehrerer Varianten dargestellt.

	clarification request: L: Ich verstehe nicht. L: Wie bitte? L: Was meinst du? L: Was machte er?
4. <i>metalinguistic feedback</i>	S: Er gehe nach Hause. metalinguistic feedback: L: Nein, so sagt man das nicht auf Deutsch. Wir haben gelernt: ‚gehen‘ ist ein unregelmäßiges Verb. Also kein ‚-te‘ am Ende. L: Nein, nicht ‚gehte‘. Schau nochmal genau auf die Endung ‚-te‘. Ist das richtig? Sagt man ‚ich gehe‘, ‚du gehst, ...‘? L: Wie heißt das Präteritum von ‚gehen‘? Wiederhole nochmal alle Zeiten von ‚gehen‘: ‚ich gehe‘, ‚ich g...‘ L: Hier ist die Verbform nicht richtig. Wie lautet das Präteritum von ‚gehen‘? Denke an den Vokalwechsel. Das ‚e‘ wird zum ‚i‘.
5. <i>elicitation</i>	S: Er gehe nach Hause. elicitation: L: Er g... nach Hause. L: Überlege. Ist das Verb hier korrekt? Wie muss es heißen? Er g-g-... nach Hause. L: Wie sagt man das auf Deutsch? Versuche dich zu erinnern. Er geht nach Hause und er g.... nach Hause, ... L: Bist du sicher, dass es so heißt? Was machte er? Er g.... nach Hause. L: Versuche es noch einmal, bitte. Sag es nochmal anders.
6. <i>repetition</i>	S: Er gehe nach Hause. repetition: L: Hm, er ‚gehte‘ nach Hause. Er ‚gehte‘...? L: Er ‚gehte‘. Aha. L: Echt, er ‚gehte‘? L: Aha, also du hast gesagt: er ‚gehte‘ nach Hause. Hm, und dann ‚gehte‘ er in den Garten. Er ‚gehte‘ in die Schule. Sie ‚gehte‘ zu ihrer Mama. Hm.

Die vier CF-Typen *clarification request*, *metalinguistic feedback*, *elicitation* und *repetition* werden von Lyster (1998a: 190) zunächst als NoF zusammengefasst, bevor Lyster (2002: 244) erstmals den bis heute genutzten Begriff *prompts* für diese vier CF-Typen verwendet. Dabei ist den sogenannten *prompts* gemein, dass sie den *output* der L2-LernerInnen pushen, sprich zur Selbstkorrektur auffordern, ohne dabei die zielsprachliche Form als *input* bereitzustellen.

„[T]hey [*Prompts*, Anm. d. Verf.] have one crucial feature in common: They withhold correct forms [...] and instead offer learners an opportunity to self-repair by generating their own modified response.” (Lyster, 2004: 405)

Im Gegensatz zu *prompts* ‚versorgen‘ die verbleibenden beiden CF-Typen *explicit correction* und *recast* den/die L2-LernerIn mit der zielsprachlichen Form und stellen positiven *input* bereit.

„By prompting, a teacher provides cues for learners to draw on their own resources to self-repair, whereas by providing explicit correction or recasting, a teacher both initiates and completes a repair within a single move.” (Lyster & Mori, 2006: 272)

Diesbezüglich findet sich in englischen Publikationen der begriffliche Dualismus „reformulations“ und „prompts“ (Ranta & Lyster, 2007: 152; Lyster & Saito, 2010: 267), der die sechs CF-Typen in zwei Gruppen teilt. Sheen & Ellis (2011: 594) trennen in diesem Zusammenhang „input-providing“ von „output-prompting“, genauso wie in deutschsprachigen Publikationen zwischen „Modell liefernden und elizitierenden Korrekturstrategien“ (Schoormann & Schlak, 2012b: 174) unterschieden wird.

Die CF-Kategorie *recast* lässt sich, wenn auch nicht begrifflich, aber konzeptuell auf Chaudrons (1977: 38) „repetition with change“ zurückverfolgen.

„Recasts involve the teacher’s reformulation of all or part of a student’s utterance, minus the error.“ (Lyster & Ranta, 1997: 46)

In der deutschen Forschungsliteratur ist der *recast* begrifflich als ‚richtigstellende Wiederholung‘ (z.B. Havranek, 2002a), ‚Umgestaltung‘ (z.B. Lochtman, 2003), ‚korrektive Reformulierung‘ (z.B. Lochtman, 2007) oder ‚Lehrer-Echo‘ bzw. ‚Überformung‘ (z.B. Leisen, 2013) verbreitet. Der *recast* ist als CF-Typ so ausgestaltet, dass die fehlerhafte Äußerung des/der L2-Lernenden durch den Interlokutor berichtigend und ohne Kommentar (vgl. Leisen, 2013: 188) paraphrasiert wird.

„Im Wesentlichen handelt es sich dabei [beim *recast*, Anm. d. Verf.] um die Wiederholung einer fehlerhaften Lernenden-Äußerung durch den Interaktionspartner oder Lehrenden, wobei dieser den oder die darin enthaltenen Fehler korrigiert.“ (Schoormann & Schlak, 2011b: 50)

Schon in den 1990er Jahren ist man sich in der kognitivistischen CF-Forschung darüber einig, dass die CF-Kategorie *recast* sehr weit gefasst ist, weshalb man vonseiten mehrdimensionaler Blickwinkel auftretende Formen des *recast* exakter ausdifferenziert. Den Anfang dazu macht Roberts (1995: 169–170), indem er *recast* von *partial recast* unterscheidet. Seiner Auffassung nach kann sich die richtigstellende Wiederholung entweder auf die ganze Äußerung oder nur auf den fehlerhaften Teil beziehen. Sheen (2006: 371–372) streicht heraus, dass sowohl *single-move recasts* als auch *multi-move recasts* existieren. In dieser Unterscheidung geht es darum, dass *recasts* in Form von einer Äußerung, aber auch integriert in mehrere Äußerungen auftreten. Bei *multi-move recasts* wird der *recast* mit einem anderen CF-Typ kombiniert – häufig mit *repetitions* oder *clarification requests* – und erstreckt sich so über mehr als eine Äußerung. Lyster (1998b: 58–59) unterteilt *recasts* in ‚isoliert‘ und ‚inkorporiert‘. Während der ‚isolierte‘ *recast* die fehlerhafte LernerInnen-Äußerung zwar formrichtig, jedoch analog und inhaltsgetreu wiedergibt, beinhaltet der inkorporierte *recast* zusätzliche Gesprächsinhalte, die über die eigentliche LernerInnenäußerung hinausgehen. Zusätzlich dazu können *recasts* in ‚deklarativer‘ Form als Aussagesatz und ‚interrogativer‘ Form als Fragesatz auftreten.

Doughty & Varela (1998: 118) präzisieren als einen *recast*-Typ den *corrective recast*, welcher sich dadurch auszeichnet, dass er mittels Betonung der korrekten Form, den vorhergegangenen Fehler indirekt explizit hervorhebt. Dies führt zu Unstimmigkeiten im Forschungsdiskurs dahingehend, ob der *recast* als explizite oder implizite CF-Strategie geführt wird, gerade in Anbetracht dessen, dass Long & Robinson (1998, zit. n. ebd.: 734) den *recast* ursprünglich als implizit kategorisieren.

„[I]t may be unhelpful to lump together all the different types under the single label of ‘recasts’ and also to assume that all recasts are categorically implicit.” (Sheen, 2006: 365)

Auch wenn Sheen (ebd.: 364) bekräftigt, dass *recasts* abhängig von ihrer Ausführung und dem Faktor ‚Betonung‘ sind, und Sheen & Ellis (2011: 594) explizite *recasts* (*didactic recasts*) von impliziten *recasts* (*conversational recasts*) differenzieren, wird in neueren Publikationen (z.B. Fernández-García & Martínez-Arbeláiz, 2014: 94; Gass & Mackey, 2020: 199; Schoormann & Schlak, 2011b: 50, 2012a: 20) der *recast* weiter als *implizites* Feedback subsumiert.

Der CF-Typ *explicit correction* zählt neben dem *recast* zu den „Modell liefernden Korrekturstrategien“ (Schoormann & Schlak, 2012b: 174), wobei aber bei der expliziten Korrektur dem Namen zufolge ‚explizit korrigiert‘ wird und in Abgrenzung zum *recast* neben der Bereitstellung der korrekten Form seitens des Interlokutors ein deutlicher Hinweis auf den vorausgegangenen Fehler erfolgt.

„As the teacher provides the correct form, he or she clearly indicates that what the student had said was incorrect” (Lyster & Ranta, 1997: 46).

Havranek (2002a: 37) definiert *explicit correction* als „Richtigstellung durch die Lehrerin [!], die keinen Zweifel an der Tatsache der Korrektur lässt.“ Der CF-Typ *explicit correction* wird im Forschungsdiskurs einhellig als explizite Feedbackstrategie ausgelegt. Im Gegensatz zu den modellliefernden CF-Strategien *recast* und *explicit correction* zählen *prompts* laut Schoormann & Schlak (2012a: 20) zu den „Feedbackstrategien, die dem Lernenden das zielsprachliche Modell vorenthalten und ihn statt dessen [!] dazu veranlassen, den Fehler selbst zu reparieren.“

Der Begriff *clarification request* wird in der deutschen Forschungsliteratur als „Klärungsnachfrage“ (Blex, 2001: 26, 2008: 116), „Rückfrage“ (Lochtman, 2003: 10–11), „Bitte um Erläuterung“ (Lochtman, 2007: 123) oder mit „um Klärung bitten“ (Aguado 2010: 818) wiedergegeben. *Clarification requests* tauchen begrifflich zusammen mit *comprehension checks* und *confirmation checks*, bereits in Publikationen der frühen 1980er Jahre (z.B. Long, 1980, 1981; Varonis & Gass, 1982, 1985) auf. Long

(1980: 81–83) macht hinsichtlich der Kodierung dieser drei Feedbacktypen den Anfang, benennt sie aber nicht als *feedbacks* oder CF, sondern eher allgemein als *input*-Äußerungen seitens L1-SprecherInnen. Später im Forschungsdiskurs subsumiert als „the three C’s“ (z.B. Foster & Ohta, 2005: 410; Gass & Mackey, 2020: 200) gelten sie als prominente Vertreter konversationeller Interaktionstechniken in der kognitivistischen NoM-Diskussion. Die Funktion der ‚3 C’s‘ wird dahingehend eingeordnet, dass durch sie Kommunikationsabbrüche in der Interaktion zwischen L1- und L2-Sprechern/Sprecherinnen verhindert werden sollen (vgl. Long, 1981: 265).

„Clarification requests are defined as any expression by a native speaker designed to elicit clarification of the [...] preceding utterance(s). They are mostly formed by questions ” (Long, 1983: 137).

Während die Definition von Long (1983) hauptsächlich von einem inhaltlichen Missverstehen, welches die Anwendung von *clarification requests* auslöst, ausgeht, ziehen Lyster & Ranta (1997: 47) bei diesem CF-Typ neben NoM auch eine NoF-Absicht in Betracht.

„Clarification requests [...] indicate to students either that their utterance has been misunderstood by the teacher or that the utterance is ill-formed in some way and that a repetition or a reformulation is required. This is a feedback type that can refer to problems in either comprehensibility or accuracy, or both.” (ebd.)

In der praktischen Anwendung werden *clarification requests* seitens des Interlokutors häufig mit ‚Wie bitte?‘ oder ‚Ich verstehe nicht‘ repräsentiert (vgl. Schoormann & Schlak, 2011b: 51), um entweder eine inhaltlich verständliche und/oder formal korrekte Äußerung beim/bei der L2-LernerIn zu elizitieren.

Metalinguistic feedback gilt neben *explicit correction* als eindeutig expliziter CF-Typ (vgl. Ellis et al., 2006: 341). Laut Lyster & Ranta (1997: 47) kann *metalinguistic feedback* in Form von Kommentaren, Informationen oder Fragen auftreten. Ohne dass die zielsprachliche Form vorgegeben wird, erfolgt ein expliziter Hinweis auf den mündlichen Fehler *meist* unter Anwendung von metasprachlichen, grammatikalischen bzw. lexikalischen Informationen, die den Fehler herausstreichen und versuchen grammatikalisches Wissen beim/bei der L2-Lernenden zu aktivieren mit dem Ziel die Fehlerform zu überwinden.

Schon in der deutschen Übersetzung wird deutlich, dass unscharf ist, wie das Wort ‚meist‘ ausgelegt wird. Noch klarer geht die Unschärfe hinsichtlich der Anwendung von metalinguistischen Informationen aus der englischen Originaldefinition hervor:

„Metalinguistic feedback contains either comments, information, or questions related to the well-formedness of the student’s utterance, without explicitly providing the correct form. Metalinguistic comments generally indicate that there is an error somewhere [...]. Metalinguistic information generally provides either some grammatical metalanguage [...] or a word definition in the case of lexical errors. Metalinguistic questions also point to the nature to the error” (ebd.).

Bei genauerem Blick auf die Definition stellt sich die Frage, ob *metalinguistic comments* und *metalinguistic questions* überhaupt metalinguistische Informationen oder Hinweise enthalten.

Lyster (1998a: 189) benennt die CF-Kategorie *metalinguistic feedback* bereits ein Jahr später um in *metalinguistic clue* und versucht hier den CF-Typ nochmals enger zu fassen. Er verlässt hier das Konzept des *feedbacks*, verstanden als ‚Rückmeldung‘ von außen, und hebt die Aufforderung zur Selbstkorrektur hervor, indem er den metalinguistischen ‚Hinweis‘ terminologisch betont (vgl. Lenhard, 2016: 60–61). Sheen & Ellis (2011: 594) greifen diese Bezeichnung auf und weisen darauf hin, dass der CF-Typ *explicit correction* häufig mit metalinguistischen Informationen kombiniert wird, weshalb sie „explicit correction with metalinguistic explanation“ und „metalinguistic clue“ unterscheiden.

Der CF-Typ *elicitation* wird darüber definiert, dass die Lehrperson oder der/die InteraktionspartnerIn dem/der L2-Lernenden „die korrekte Form abfordert“ (Schoormann & Schlak, 2012a: 20). Hierzu gibt es drei mögliche Techniken. *Elicitation* kann durch eine Frage, wie z.B. ‚Wie sagt man das auf Deutsch?‘, durch eine strategische Pause bzw. Zeit geben, wie z.B. ‚Das ist ein ...‘, wobei der/die Lernende die Lücke ergänzen soll, oder durch eine Bitte, die fehlerhafte Äußerung umzuformulieren (z.B. ‚Versuch es nochmal!‘), stattfinden (vgl. Lyster, 2007: 110; Lyster & Ranta, 1997: 48). Doch hinsichtlich der dritten Anwendungsmöglichkeit, dass der Interlokutor den/die L2-LernerIn darum bittet, die Äußerung nochmals umzuformulieren, tritt bei der Klassifikation von Lyster & Ranta (1997: 47–48) die Problematik auf, dass die CF-Typen *elicitation* („ask students to reformulate their utterance“) und *clarification request* („a reformulation is required“) per Definition eine gewisse Überlappung aufweisen. In der CF-Taxonomie von Lyster & Ranta (1997) erscheint hierbei wichtig, dass bei *clarification requests* im Gegensatz zu *elicitations* durchwegs ein, wenn auch nur scheinbares, Missverstehen seitens des Interlokutors zum Ausdruck gebracht wird.

In Abgrenzung zum *recast* als richtigstellende Wiederholung wird bei der CF-Strategie *repetition* die *fehlerhafte* LernerInnen-Äußerung vom Interlokutor wiederholt, wobei

dabei meistens mittels angepasster Intonation ein Hinweis auf den jeweiligen Fehler stattfindet.

„*Repetition* refers to the teacher’s repetition, in isolation, of the student’s erroneous utterance. In most cases, teachers adjust their intonation so as to highlight the error.” (Lyster & Ranta, 1997: 48)

Geht es um den Umfang der Wiederholung, so streicht Lenhard (2016: 72) im Hinblick auf Lyster & Rantas (ebd.) Ursprungsdefinition von *repetition* heraus, dass unklar ist, wie „in isolation“ ausgelegt werden soll. Es erscheint uneindeutig, ob mittels *repetition* die ganze fehlerhafte Äußerung des/der Lernalers/Lernalerin wiederholt wird oder lediglich der fehlerhafte Teil. Weitere Unstimmigkeiten in der Forschungsliteratur rund um den CF-Typ *repetition* tun sich beim Aspekt der Betonung auf. Während, angelehnt an Lyster & Ranta (1997: ebd.) in der deutschsprachigen Literatur *repetitions* mit „fragender Intonation oder der Hervorhebung des Fehlers“ (Havranek, 2002a: 37) konnotiert sind, wo man „durch besondere Betonung, zu verstehen gibt, dass [...] etwas nicht stimmt“ (Schoormann & Schlak, 2011b: 51), definieren Sheen & Ellis (2011: 594) *repetition* ohne intonales *highlighting* von Fehlern:

„[Repetition means, when, Anm. d. Verf.] the learner’s erroneous utterance is repeated without any intonational highlighting of the error”.

Bei dem Aspekt der Intonation erscheint weiter unscharf, ob lediglich beim fehlerhaften Wort der L2-Äußerung intoniert wird oder die fehlerhafte L2-Äußerung im Gesamten in eine intonierende Interrogativ-Form gebracht wird.

Gerade im Zusammenhang mit dem CF-Typ *repetition* ist bedeutsam, dass er häufig in Form eines ‚multiplen *feedbacks*‘, d.h. in Kombination mit einem anderen CF-Typ auftritt, wobei Lyster & Ranta (1997: 48) *repetition* nur dann als solches kodieren, wenn der CF-Typ isoliert zum Einsatz kommt und im Kombinationsfall immer der andere CF-Typ gewertet wird. Die Kodierung anderer Kombinationsformen multipler *feedbacks* fasst Sheen (2004: 279) angelehnt an Lyster & Ranta (1997) wie folgt zusammen:

“Recast + Metalinguistic feedback = Explicit correction.
Elicitation + Recast or Explicit correction = Explicit correction.
Elicitation + Metalinguistic Feedback = Elicitation.”

2.1.5 Computer-mediated communication (CMC): Videokonferenzen als L2-Sprachlernkontext und *peer-work* als Interaktionsebene

Geht es um die Ausformung und Beschreibung von Lernumgebungen in der L2-Forschung, so gilt es, bedingt durch das Einsetzen elektronischer Kommunikations- und Interaktionsformen im Fremd- und Zweitsprachenunterricht (im Folgenden: FSU bzw. ZSU) mit bereits Ende der 1980er Jahre (vgl. Warschauer, 1995: 9), F2F-Kontexte (z.B.

Klassenzimmer, Lernraum, Sprachkurs, Sprachtandem, etc.) und digitale Sprachlernkontexte voneinander zu differenzieren. Letztere werden unter den Begriffen *computer-assisted language learning* (CALL) (z.B. Chun, 2011; Heift & Chapelle, 2012; Sagarra, 2007) oder *computer-mediated communication* (CMC) gefasst, so wie auch *telecollaboration* (z.B. Akiyama, 2017; Ware & O'Dowd, 2008) oder *distance language learning* (z.B. White, 2003; Zourou, 2011) als Bezeichnungen für computergestützte L2-Kontexte auftauchen. Mit Blick auf den Forschungsdiskurs scheint sich jedoch weitgehend der CMC-Begriff durchgesetzt zu haben, wie aktuellere Überblicksarbeiten zeigen (z.B. Chan et al., 2011; Goo, 2020; Lin, 2014; Ziegler, 2016).

CMC kann ‚synchron‘ oder ‚asynchron‘ stattfinden, was so viel bedeutet wie, dass sich die Komponente ‚Distanz‘ beim *distance language learning* neben dem Faktor Raum auch auf den Faktor ‚Zeit‘ beziehen kann (vgl. White, 2003: 8). Mit *synchronous* CMC (SCMC) ist gemeint, dass die Kommunikation zwischen den Interaktanten gleichzeitig bzw. simultan geschieht (z.B. Chatroom, Messenger, Videokonferenz), während bei *asynchronous* CMC die Kommunikation der InteraktionspartnerInnen nicht gleichzeitig abläuft, sondern zeitlich verzögert erfolgt (z.B. email).

„Synchronous computer-mediated communication is normally defined as learner–learner or learner–teacher simultaneous conversational exchanges that take place in virtual contexts [...]” (Sagarra, 2007: 230)

Rassaei (2017: 134) verweist darauf, dass SCMC entweder textbasiert (z.B. *text chat*), audiobasiert (z.B. *voice chat*), videobasiert oder in einer Kombinationsform (z.B. audiovisuelle Videokonferenz mit *messenger*-Funktion) ausgeführt werden kann. Diese dreiteilige Klassifizierung von SCMC geht auf eine frühe Taxonomie von Wang (2004a: 376–381) zurück, welcher SCMC in *written*, *oral* und *oral-visual interaction* unterteilt. Terminologisch gängiger im aktuellen Fachdiskurs ist die reduzierte, duale Differenzierung in ‚*written* SCMC‘ und ‚*oral* SCMC‘. Mit dem Begriff *oral* SCMC wird sowohl Kommunikation via audiovisuellen Videokonferenzen als auch reinen Audiokonferenzen abgedeckt, wobei letztere aufgrund fortschreitender Technisierung im Forschungsfeld eine nur noch untergeordnete Rolle spielen.

„Synchronous computer-mediated communication (SCMC) can be defined as communication that occurs in real time by means of a computer, and it may be either written or oral. An example of written SCMC is a chatroom in which two or more participants are typing and posting messages concurrently, while oral SCMC can take the form of Skype or some other audiovisual computer-mediated communication.” (Loewen & Wolff, 2016: 166)

Wichtig festzuhalten ist, dass, auch wenn das audiovisuelle Interaktionsformat ‚Videokonferenz‘ (im Folgenden: VK) unter die Kategorie *oral* SCMC eingeordnet wird,

VK *eben*so die Möglichkeit zur schriftlichen Kommunikation (z.B. Chat-Funktion) bieten. *Videoconferencing* bezeichnet einen Kommunikationsprozess,

„in dem wenigstens zwei lediglich räumlich getrennte Individuen ihre sprachlichen, parasprachlichen und nonverbalen Handlungen in technisch vermittelter, potentiell gleichzeitiger und wechselseitiger, auditiver und visueller Wahrnehmungs- und Steuerungstätigkeit vollziehen“ (Friebel et al., 2003: 3).

Der Sprachlernkontext VK zeichnet sich durch das Merkmal einer räumlichen und somit physischen Distanz der KonferenzteilnehmerInnen aus, wobei die Kommunikation technisch visuell und auditiv ermittelt wird (vgl. Hoshii & Schumacher, 2010: 71) und aus wenigstens zwei getrennten Interaktionsräumen miteinander interagiert wird.

Was die Anzahl der Interaktanten in *oral* SCMC betrifft, gibt es die möglichen Konstellationen ‚eins-zu-eins‘, ‚eins-zu-mehrere‘ und ‚mehrere-zu-mehrere‘, genauso wie die Interaktionsebene zwischen ‚NNS-NNS‘, ‚NNS-NS‘⁹ und ‚NNS-Lehrperson‘ variieren kann (vgl. Wang, 2004a: 375). Auch die Anzahl der Interaktionsräume, verstanden als „konkreten, physischen Raum“ (Hoshii & Schumacher, 2010: 77), ist, so wie die Anzahl der Aktanten bei VKs, variabel. In der Kommunikation aus verschiedenen Interaktionsräumen heraus mit verschiedenen Aktanten ergeben sich unterschiedliche Interaktionssphären. Mit dem Begriff ‚Sphäre‘ ist die „psychisch-mentale Dimension“ von Kommunikation gemeint, im Sinne von einem „eher abstrakten Raum [...], den Aktanten miteinander teilen und der nicht immer mit dem Interaktionsraum identisch ist“ (ebd.).

Überblickt man Beschreibungsmodelle verschiedener Arten von VKs als Interaktionsumgebung, so differenziert Wang (2004b: 93) relativ *früh* zwischen „desktop videoconferencing“ und „studio-based videoconferencing“. Hoshii & Schumacher (2010: 78–82) unterscheiden in einer Art erweiterten Beschreibungsmodell von VKs zwischen (1) „Eins-zu-eins, technisch vermittelt“, (2) „Eins-zu-mehrere, technisch vermittelt“ und (3) „Mehrere-zu-mehrere, technisch vermittelt“. Beide legen *desktop videoconferencing* als 1:1-Setting zwischen zwei InteraktionspartnerInnen aus, wo zwischen zwei technischen Endgeräten (Computer, Laptop, etc.) aus zwei Interaktionsräumen in einer Interaktionsphäre miteinander kommuniziert wird. Laut Wang (ebd.) geht die ursprüngliche Intention von *studio-based videoconferencing* auf die audiovisuelle Übertragung von Vorträgen o.ä. seitens Institutionen zurück. Auch hier findet Kommunikation, aus zwei getrennten Interaktionsräumen heraus, in einem Setting von entweder ‚eins-zu-mehrere‘ oder ‚mehrere-zu-mehrere‘ und mehreren möglichen Interaktionssphären statt (vgl. Hoshii & Schumacher, ebd.). Interagieren zwei Gruppen

⁹ NS = *native speaker*, NNS = *non-native speaker*

studio-based aus zwei Interaktionsräumen miteinander, so spricht man im Forschungsdiskurs von ‚*group-to-group videoconferencing*‘ (O’Dowd, 2003).

Problematisch ist, dass weder Wang (2004b) noch Hoshii & Schumacher (2010) in ihren VK-Taxonomien die Möglichkeit von mehr als zwei Interaktionsräumen in Betracht ziehen und durchwegs bei allen VK-Settings immer von nur zwei Interaktionsräumen ausgehen. Spätestens mit Pandemiebeginn 2019/20 haben sich jedoch vor allem *oral* SCMC-Kontexte stark verändert. *Social Distancing* machte *studio-based videoconferencing* im Setting ‚eins-zu-mehrere‘ oder ‚mehrere-zu-mehrere‘ unmöglich, weshalb *desktop-videoconferencing*, vormals exklusiv als 1:1-Setting verstanden, multiplere Ausformungen annimmt und der Begriff an neuer Bedeutung gewinnt. Als neue Spielarten des *desktop-videoconferencing* gelten fortan neben ‚eins-zu-eins‘, auch ‚eins zu mehrere‘ oder ‚mehrere-zu-mehrere‘. Somit wechselt die Möglichkeit zum *group-to-group*-Setting in den *desktop*-basierten VK-Bereich. Charakteristisch für diesen Interaktionskontext (im Folgenden: *desktop-group-to-group* SCMC) ist, „dass jede/r Konferenzteilnehmende aus ihrem/seinem eigenen geschlossenen Interaktionsraum (in diesem Fall eigene Zimmer, Wohnungen, Häuser) heraus interagiert“ (Prikozovits, 2020: 128). Hoshii & Schumacher (2021: 19) reagieren ebenfalls mit einer Publikation auf diese ‚neue Lernumgebung‘ unter ‚neuen Bedingungen‘ und betiteln diese als „einen gemeinsamen virtuellen Interaktionsraum“. Die Anzahl der ‚physischen‘ Interaktionsräume in *desktop-group-to-group videoconferencing* ist immer so hoch wie die Anzahl der Aktanten. In *desktop-group-to-group videoconferencing* sind somit beliebig viele Interaktionsräume, je nach VK-TeilnehmerInnenzahl, möglich. Abhängig vom *online/offline*-Status der Teilnehmenden kann auch die Aktantenzahl innerhalb einer VK-Sitzung variieren. Die Kommunikation findet in *desktop-group-to-group videoconferencing* immer als ‚eins-zu-mehrere‘ und nicht in Form von ‚mehrere-zu-mehrere‘ statt, da in der Regel aufgrund der technischen Gegebenheiten nur ein/e TeilnehmerIn zu den anderen Konferenzteilnehmenden spricht, auch wenn von der ‚sphärischen Zugehörigkeit‘ im Zweifel ein mehrere-zu-mehrere-Setting (z.B. NS–NNS-*group-to-group*) gegeben ist. Hoshii & Schumacher (2021: 19) schließen in diesem Zusammenhang mehrere mögliche Interaktionssphären bei *desktop-group-to-group videoconferencing* aus.

„Einzelne Interaktionssphären, wie sie im herkömmlichen (Präsenz-)Klassenraum oder im technisch vermittelten Distanzklassenzimmer [*studio-based-group-to-group videoconferencing*, Anm. d. Verf.] zwischen physisch nebeneinandersitzenden Personen entstehen, existieren nicht.“

Findet auf einer *peer*-Interaktionsebene in dyadischen Partnerteams mittels *written* oder *oral* SCMC *wechselseitiges* L2-Lernen statt, wird jener Sprachlernkontext

terminologisch mit „teletandems“ bzw. „e-tandems“ (O’Dowd, 2018: 4) bezeichnet. LernerIn-TutorIn-Konstellationen werden *nicht* als *e-tandems* (im Folgenden) bezeichnet. Der Begriff *e-tandem* bezieht sich weniger auf die räumliche und technische Dimension von CMC, sondern hebt eher die Interaktionsebene und Sprachlernintention der Interaktanten hervor. Charakteristisch für *e-tandems* ist, dass beide InteraktionspartnerInnen als unterschiedliche *native speaker* (NS1-NS2) jeweils die L1 des jeweilig anderen lernen (möchten) und folglich eine reziproke Sprachlernintention gegeben ist. *E-tandems* bieten *peers* die gegenseitige und gleichzeitige Möglichkeit zur Anwendung der Zielsprache (L2) einerseits, sowie Gelegenheit zur Bereitstellung von authentischem Input (L1) andererseits (vgl. ebd.: 7). In einem kollaborativen *one-to-one*-Setting nehmen beide InteraktionspartnerInnen zu unterschiedlichen Zeitpunkten die Rolle des/der Lernenden bzw. des/der Experten/Expertin ein (vgl. O’Rourke, 2007: 46). Man spricht auch von einem ‚symmetrischen Status‘ der InteraktionspartnerInnen in *e-tandems* als spezifischer *peer-learning*-Kontext (vgl. Zourou, 2009: 6). Im besten Fall unterstützen sich die *peers* gegenseitig bzw. profitieren voneinander auf gleichberechtigte Weise. Neben Reziprozität ist als zweites Hauptprinzip für die Interaktion in *e-tandems* ‚LernerInnenautonomie‘ zu nennen. Die Tandem-PartnerInnen genießen Entscheidungsfreiheit darüber, was, wann, wie gelernt wird und welche Art von Hilfestellungen angeboten werden sollen (vgl. Brammerts, 2001: 10).

„tandem learners typically have a great deal of freedom to decide what to talk about, in what depth, when to talk about it, what other tasks or activities they might wish to engage in, what kind of language feedback or error correction they wish to give and receive, and so on.“ (O’Rourke, 2007: 46)

Ein Ziel des Einsatzes von *e-tandems* im FSU ist es, die Fremdsprachenlernmotivation und LernerInnenautonomie zu steigern, indem realistische Kommunikationssituationen im VK-Setting geschaffen werden (vgl. Renner et al., 2016: 7).

E-tandems sind nicht nur ausschließlich im 1:1-Setting möglich, sondern sind auch in einem institutionell organisierten *group-to-group*-Setting, entweder mittels *studio-based* oder *desktop videoconferencing* durchführbar. Meist findet jedoch in *group-to-group-videoconferencing* im *oral* SCMC kein reziprokes, symmetrisches Sprachenlernen statt, sondern es treffen oftmals NS-NNS-Interaktanten in festen Rollen als Experten/Expertinnen und Novizen/Novizinnen aufeinander. Dennoch sind für diesen Interaktionskontext mehrere *e-tandem*-Prinzipien, wie z.B. kollaborative Zusammenarbeit auf *peer*-Ebene, Autonomie in der Kommunikation oder authentischer Input (wenn auch nur einseitig), übertragbar. Die Interaktion zwischen NS und NNS in VKs (1:1, *group-to-group*) unterscheidet sich von jener in *e-tandems* lediglich beim

Aspekt der Reziprozität, welche durch eine *einseitige* Sprachlernintention zwischen NS-NNS nicht gegeben ist.

Storch (2002: 128) definiert ein Modell mit vier verschiedenen Interaktionsebenen für dyadische *peer*-Interaktionen für den F2F-Kontext. Sie unterscheidet anhand der Maßstäbe ‚Gegenseitigkeit‘ und ‚Gleichheit‘ bei *peer*-Interaktionsebenen zwischen (1) ‚kollaborativ‘, (2) ‚Experte/Expertin-Novize/Novizin‘, (3) ‚dominant/passiv‘ und (4) ‚dominant/dominant‘. Diese lassen sich auch auf die *oral* SCMC-Umgebungen *e-tandems*, *studio-based* bzw. *desktop videoconferencing* übertragen.

Im Hinblick auf NS-NNS-*peer*-Konstellationen in *studio-based group-to-group*-Settings oder in *desktop-group-to-group videoconferencing* sind die Interaktionsebenen fließend und verlaufen in einem Kontinuum. Damit will gesagt sein, dass eine Experten/Expertinnen-Novizen/Novizinnen-Interaktion (NS-NNS) eine Kollaboration nicht ausschließt bzw. den ‚Gleichheitsstatus‘ von *peers* nicht grundsätzlich unterminiert, da auch die Variablen ‚dominant‘ und ‚passiv‘ in einer L1-L2-Kommunikation immer wieder die Seiten wechseln können. Nichtsdestotrotz ist es legitim NS-NNS-Interaktionen weniger als *peer*-Interaktion, sondern mehr als „tutor-learner interaction“ (Zourou, 2009: 9) einzuordnen.

„On the one hand, there are individuals or (groups of) foreign language learners, and on the other, tutors (or groups of tutors) eliciting L2 learning online.” (ebd.)

Zourou (ebd.) sieht in *online tutor-learner* Interaktionen eine Asymmetrie im Hinblick auf den Status der Interaktanten und ein Gefälle hinsichtlich des Sprachwissens (L1-L2) gegeben, genauso wie das Wahrnehmen von OE und das Bereitstellen von CF nur einseitig auf *tutor*-Seite (NS) stattfindet.

2.2 Forschungsstand

2.2.1 Empirische Befunde zur Effektivität von CF: *learner uptake* im Zeichen von *individual* und *contextual factors* im *face-to-face*-Kontext (F2F) von klassenzimmer- und laborbasierten Studien

Nachdem mit der CF-Taxonomie von Lyster & Ranta (1997) der Grundstein für eine weitergehende Forschung gelegt war, bilden seither Studien zur Untersuchung der Effektivität bzw. Wirksamkeit von CF einen Hauptstrang unter den Forschungsansätzen im vornehmlich kognitiv ausgerichteten Feld der CF-Forschung. Von Interesse ist dabei, „ob und wie das Feedback wahrgenommen wird, ob und wie es sich auf die lernersprachliche Entwicklung auswirkt, [...], welcher Feedbacktyp die größte

Effektivität besitzt usw.“ (Schoormann & Schlak, 2011b: 52). In den Wirksamkeitsstudien stellt der Begriff *uptake* eine zentrale Messgröße hinsichtlich der Effektivität von CF dar. Problematisch hierbei aber ist, dass sich *uptake*-Definitionen uneinheitlich präsentieren und *uptake* nicht durchgehend als ‚erfolgreiches‘ *uptake* verstanden wird. Lyster & Ranta (1997: 49) definieren *uptake* beispielsweise als *jegliche* Äußerung eines/r L2-Lerners/Lernerin, welche sich unmittelbar an das von der Lehrperson getätigte CF anschließt, und untergliedern *uptake* in die Kategorien *repair* und *still needs repair*. Sheen (2008: 841) weist ebenso darauf hin, dass der Begriff *uptake*, im einseitigen Verständnis von ‚erfolgreichem‘ *uptake*, im Zweifel irreführend ist, zieht man auch simple Bestätigungen wie ‚Ja‘, ‚Ok‘, ‚Ah‘, etc., einfaches Wiederholen der Reformulierung des Interlokutors, Wiederholen der fehlerhaften Äußerung, sowie eine teilweise Reparatur oder Nicht-Reparatur seitens des/der L2-Lerners/Lernerin als Ausformungen von *uptake* in Betracht. Mackey & Philp (1998: 353) stellen fest, dass vom Interlokutor getätigte *recasts* von L2-Lernenden häufig in Fragestellungen umgeformt werden, wobei unklar ist, ob dabei ein *uptake* stattfindet.

Long (2007: 99) wirft die Grundsatzfrage auf, ob CF automatisch mit einer unmittelbar korrektiven Reaktion auf der LernerInnen-Seite gekoppelt sein muss.

„In general, there is no reason to expect that recasts—or any other form of feedback, including explicit procedures, [...] will always have *immediate* ‘corrective’ effects” (ebd.).

Umgekehrt stellt sich die Frage, ob ein erfolgreiches *uptake* nach einem CF zwingend eine lernerInnenseitige Reaktion bedingt. Damit ist gemeint, dass im Zweifel ein/e L2-LernerIn auch ‚still‘ eine sprachliche Struktur im Anschluss an ein CF verinnerlichen kann, ohne sich dabei zu äußern. Im Umkehrschluss dazu ist gemäß dem Motto “learner repair does not guarantee acquisition” (Sheen, 2004: 266) nicht gesichert, ob eine korrektive Reaktion des/der L2-LernerIn nach einem CF (kurzfristiges *uptake*) mit einem tatsächlichen Spracherwerb (langfristiges *uptake*) gleichzusetzen ist. Zudem gilt in der *uptake*-Diskussion als problematisch, dass nicht von einer durchgängigen Gelegenheit zu *uptakes* bei jeglichen *turns* mit CF bzw. *focus on form moves* zwischen Interlokutor und L2-LernerIn ausgegangen werden kann (vgl. Ellis et al., 2001a: 423; Sheen, 2004: 268) und sich so Unschärfen in der Messung und Quantifizierung ergeben. Vor allem der CF-Typ *recast* bietet dem/der L2-LernerIn mehrheitlich keine Gelegenheit zu einer Reaktion mit *uptake*, da der Interlokutor unmittelbar fortfährt bzw. zu einem neuen Thema übergeht (z.B. Braidí, 2002: 26; Lyster, 1998b: 61; Oliver, 1995: 470–472). Ohta (2000: 66) beobachtet, dass sich *uptakes* in den Bereich *private speech* verlagern können und somit *noticing the gap* erst in Gesprächen, wo sich Lernende untereinander unterhalten,

stattfindet. Ellis et al. (2001b: 286) belegen auch das Auftreten von lernerInnenseitigen *uptakes*, ohne dass ein mündlicher Fehler mit anschließendem CF vorausgegangen sein muss. Im Zuge von „student initiated focus on form“ (ebd.) kann auch eine Fragestellung des/der L2-LernerIn nach einer zielsprachlichen Form, die vom/von der InteraktionspartnerIn beantwortet wird, ein *uptake* auf LernerInnen-Seite nach sich ziehen.

Auch wenn in der SLA-Forschung weitgehend Einigkeit darüber herrscht, gut daran zu tun, *uptake* besser als ein ‚diskursives Phänomen‘ einzuordnen, als es einen Aussagegehalt über *noticing* oder *language acquisition* erbringen zu lassen, und sich *uptake* alles in allem nicht als geeignete Variable zur Messung der Effektivität von CF anbietet (vgl. Sheen, 2004: 266), haben Effektivitätsstudien rund um CF und *uptake* eine lange Tradition in der kognitiven CF-Forschung. Dennoch wird in dieser Forschungslinie rund um *uptake* und *acquisition* mit Beginn der Nullerjahre eine Abkehr von einer isolierten Untersuchung der Effektivität einzelner CF-Typen angemahnt (z.B. Blex, 2001: 155) und mit äußerst widersprüchlichen Befunden über *uptakes* speziell nach *recasts* bestätigt (z.B. Ellis et al., 2001b: 308; Loewen & Philp, 2006: 547; Lyster & Ranta, 1997: 54; Oliver & Mackey, 2003: 530; Panova & Lyster, 2002: 487). Spätestens Mitte der Nullerjahre setzt sich die Einsicht durch, dass die Wirksamkeit von CF in Verbindung mit *uptake* bzw. modifizierter *output* auf LernerInnen-Seite stets kontextuell betrachtet werden muss und kurzfristiges *uptake* als isolierter Effektivitätskoeffizient zu kurzfristig erscheint.

Zu diesem Zeitpunkt beginnt die Forschung verschiedene Einflussfaktoren zu identifizieren, die auf die Effektivität von CF einwirken (vgl. z.B. Carpenter et al., 2006: 215; Ellis & Sheen, 2006: 597; Havranek & Cesnik, 2001: 120–121; Mori, 2002; Oliver, 2000: 137; Sheen, 2004: 295; Sheen, 2008: 839–840) und dabei gilt der CF-Typ *recast* in einem eminenten Ausmaß als Zentrum vieler Untersuchungen, wie aktuelle Überblicksarbeiten von Goo (2020) und Yilmaz (2016) eindrücklich zeigen. Genau genommen findet bereits mit Ende der 1990er Jahre eine Zuwendung zu kontextuellen Einflussfaktoren, welche bei der Untersuchung der Effektivität von CF miteinbezogen werden, im Forschungsfeld statt, wie Meta-Analysen zur Effektivität von CF (z.B. Li, 2010; Lyster & Saito, 2010; Mackey & Goo, 2007; Russel & Spada, 2006) deutlich machen.

Im Gesamten bilden jedoch vor allem die Effektivitätsstudien „kein klares Bild hinsichtlich der wirksamsten Korrekturstrategie“ und vermögen es nicht, die „unklare[n]

und teilweise widersprüchliche[n] Forschungslage“ (Schoormann & Schlak, 2012b: 175) zur Effektivität von CF zu entzerren.

In der englischen Forschungsliteratur als „contextual“ und „individual factors“ (Ellis 2010: 339–340) benannt, fassen Schoormann & Schlak (2012b: 176) jene als „lernerexterne und -interne Faktoren“ zusammen. Als externe Faktoren, die auf die Effektivität von CF Einfluss nehmen, gelten z.B. Beschaffenheit des CF-Typs (Art, Explizitheit, Implizitheit), Fehlertyp, Sprachlernkontext (Unterrichtsart, -phase, kommunikative Orientierung), Interlokutortyp und soziale Dynamik. Zu den internen, lernerInnenbezogenen Faktoren zählen z.B. Alter, Sprachlerneignung, Lernstil, Persönlichkeit, Vorwissen, Motivation, Einstellungen oder Fremdsprachenverwendungsangst (vgl. ebd.).

Eine kaum überschaubare Fülle an Studien unter dem Vorzeichen von *contextual* und *individual factors* setzt unterschiedliche Schwerpunkte und zeigt, dass diverse Faktoren das Effektivitätsniveau von CF verändern. Neben Verteilung von CF und *uptake* (z.B. Ellis et al., 2001b; Loewen & Nabei, 2007; Loewen & Philp, 2006; Lyster & Ranta, 1997; Panova & Lyster, 2002), verschiedenen Effekten von CF-Typen (z.B. Lyster, 2004; Nassaji, 2009; Sheen, 2007; Yilmaz, 2012, 2013), der Beschaffenheit (implizit/explicit) von CF (z.B. Ellis et al., 2006; Zhao & Ellis, 2022), *noticing* von CF (z.B. Egi, 2010; Havranek, 1999, 2000, 2001; Kartchava & Ammar, 2014; Mackey, 2006; Mackey et al., 2000; Nabei & Swain, 2002; Trofimovich et al., 2007), Fehlertyp (z.B. Blex, 2001; Carpenter et al., 2006; Havranek, 2002a, 2002b; Kim & Han, 2007; Lyster, 1998b; Mackey et al., 2000), Sprachlernkontext (z.B. Lochtman, 2007; Milla & García Mayo, 2014, 2021; Mori, 2006; Oliver & Mackey, 2003; Sheen, 2004), Korrekturzeitpunkt (z.B. Blex, 2001; Li et al., 2016), *peer corrective feedback* (PCF) (z.B. Chu, 2013; Foster & Ohta, 2005; Morris, 2002; Ohta, 2001; Sato, 2017; Sato & Lyster, 2007, 2012; Sippel & Jackson, 2015), LernerInnen-Alter (z.B. Mackey & Oliver, 2002; Mackey & Sachs, 2012; Mackey & Silver, 2005; Mori, 2002; Oliver, 1995, 2000), Sprachlernkompetenz (z.B. Ammar & Spada, 2006; Iwashita, 2001; Mackey & Philp, 1998) oder Sprachlerneinstellung (z.B. Havranek & Cesnik, 2001; Sheen, 2007), gelten Sprachlernverwendungsangst (z.B. Rassaei, 2015a, 2015b; Sheen, 2008) als Foci.

Die CF-Effektivitätsforschung nährt sich, methodisch und perspektivisch gesehen, aus einer Bandbreite von (quasi-)experimentellen Klassenzimmer- bzw. Laborstudien, erhoben in Zweit- oder Fremdsprachensettings über verschiedene Altersgruppen hinweg (vgl. Li, 2010: 311), wobei entwicklungsbezogene Studien dem mittel- und längerfristigen Spracherwerb in Verbindung mit CF Aufmerksamkeit schenken, und

deskriptive Studien die unmittelbare Reaktion von L2-Lernenden nach CF untersuchen (vgl. Schoormann & Schlak, 2011b: 52–56).

Angelehnt an den Aufsatztitel von Ellis (2017) „Oral Corrective Feedback in L2 Classrooms – What We know so Far“ lassen sich für die CF-Effektivitätsforschung folgende zentrale Befunde aus klassenzimmer- bzw. laborbasierten Studien zusammenfassen:

(a) Die CF-Typen *recast*, *clarification request* und *repetition* gelten als eher implizites Feedback, *metalinguistic feedback*, *explicit correction* und *elicitation* hingegen als explizite Korrekturstrategien (Li, 2010: 322–323; Lyster et al., 2013: 5; Sheen & Ellis, 2011: 594).

(b) CF-Typen können grundsätzlich alle in expliziter Form in Erscheinung treten. Auch die als implizit geltenden *recasts* können expliziten Charakter haben (Ellis et al., 2006: 341; Ellis & Sheen, 2006: 596; Lyster & Saito, 2010: 267; Nicholas et al., 2001: 734; Sheen, 2004: 293; 2006: 387; Sheen & Ellis, 2011: 594).

(c) *Recasts* werden von L2-Lernenden häufig nicht als CF wahrgenommen bzw. bemerkt (Lyster, 1998b: 74; Mackey et al., 2000: 493; Morris, 2002: 402).

(d) Explizites Feedback (*metalinguistic feedback*) zeigt sich effektiver als implizites Feedback (*recasts*) beim Erwerb grammatischer Strukturen (Ellis et al., 2006: 364). Auch der CF-Typ *explicit correction* liefert im F2F- und CMC-Kontext im Vergleich zu *recasts* positivere Effekte (Yilmaz, 2012, 2013).

(e) Eine Aufforderung zur Selbstkorrektur durch *prompts*, vor allem explizitere *prompts*, wobei die L2-LernerInnen ihren Fehler selbst richtigstellen, begünstigt *uptakes* (Ellis 2017: 10). (f) *Uptakes* nach *recasts* variieren je nach Sprachlernkontext (Sheen, 2004: 287–288). In formenbezogenen Unterrichtssettings werden *recasts* eher bemerkt und führen zu mehr *uptakes* (Ellis et al., 2001b: 313; Lyster & Mori, 2006: 295; Oliver & Mackey, 2003: 530).

(g) Die sogenannte ‚Gegengewichtshypothese‘ (*counterbalance hypothesis*) von Lyster & Mori (2006: 294–296) empfiehlt, dass die Art des Feedbacks ein Gegengewicht zur Art der kommunikativen Ausrichtung des L2-Unterrichts darstellen, und nicht kongruent dazu sein soll. Vereinfacht bedeutet das, dass implizite, unauffällige *recasts* am wirkungsvollsten in formenfokussierten Unterrichtskontexten, und explizitere, auffälligere *prompts* in bedeutungsbezogenen, kommunikativen Unterrichtskontexten eingesetzt werden sollen, um als CF wahrgenommen und nicht übersehen zu werden.

(h) Der Erfolg von *recasts* wird begünstigt durch die Faktoren individualisierte Aufmerksamkeit des Interlokutors, intensives *Recasten*, formfokussiertes

Unterrichtsetting bzw. Korrektur bereits bekannter sprachlicher Strukturen (Doughty & Varela, 1998: 137–138; Han, 2002: 568; Sheen, 2007: 319–322).

(i) *Uptakes* nach CF variieren in verschiedenen Sprachlernkontexten. Im Fremd- und Zweitsprachenunterricht zeigen sich deutlich positivere Effekte von CF als im Immersionskontexten (Sheen, 2004: 285).

(j) *Uptakes* sind aussagekräftig hinsichtlich *noticing the gap*. *Recasts* werden im Falle von *uptakes* eher als CF wahrgenommen (Egi, 2010: 13).

(k) Die Effektivität von *recasts* unterscheidet sich in Abhängigkeit vom vorausgegangenen Fehlertyp (Nicholas et al., 2001: 752). *Recasts* werden nach phonetischen und lexikalischen Fehlern eher wahrgenommen als nach morphosyntaktischen Fehlern (Carpenter et al., 2006: 228; Havranek, 2002a: 178; Kim & Han, 2007: 290; Mackey et al., 2000: 487). Nach phonetischen Fehlern zeigen sich *recasts*, und nach lexikalischen bzw. morphosyntaktischen Fehlern *prompts* als erfolgreich (Lyster, 1998a: 204). Von grammatikalischen Korrekturen profitieren L2-LernerInnen am stärksten, obwohl sie diese am wenigsten wahrnehmen (Havranek, 2001: 24; 2002a: 178–179).

(l) Die Gegenpositionen von Michael Long und Roy Lyster hinsichtlich des Einsatzes von *recasts* bestimmen einen jahrelangen Richtungsstreit im Forschungsfeld. Long (1996, 2007) befürwortet *recasts* als implizites Feedback im bedeutungsbezogenen L2-Unterricht, während Lyster (1998a, 2002, 2007) explizitere, elizitierende CF-Strategien in formenfokussierten Interaktionen favorisiert und zu Bedenken gibt, dass *recasts* häufig als zu implizit gelten und nicht als CF wahrgenommen werden (Schoormann & Schlak, 2011b: 57, 2012a: 22–28, 2012b: 175).

(m) Die *uptake*-Forschung teilt sich in die zwei Lager der ‚*recast*-freundlichen-‘ (z.B. Blex, 2001; Doughty & Varela, 1998; Ellis et al., 2001b; Goo & Mackey, 2013; Ishida, 2004; Iwashita, 2003; Li, 2010; Li & Iwashita, 2021; Loewen & Philp, 2006; Long et al., 1998; Lyster & Izquierdo, 2009; Mackey & Goo, 2007; Mackey & Philp, 1998; McDonough & Mackey, 2006; Nassaji, 2009; Ohta, 2001; Sheen, 2004) und ‚*prompt*-freundlichen‘ Studien (z.B. Ammar & Spada, 2006; Braid, 2002; Ellis, 2007; Ellis et al., 2006; Goo, 2016; Havranek, 2002b; Havranek & Cesnik, 2001; Lochtman, 2002; Lyster, 1998a, 2001, 2004, 2007; Lyster & Ranta, 1997; Lyster & Saito, 2010; Lyster et al., 2013; Morris, 2002; Panova & Lyster, 2002; Ranta & Lyster, 2007; Yang & Lyster, 2010; Yilmaz, 2012, 2013). Ambivalente Ergebnisse zu *uptakes* nach *recasts* bzw. *prompts* lassen schwerlich einen Konsens zu, geht es um die Frage, welcher CF-Typ (*recasts* oder *prompts*) effektiver sind.

(n) Die Debatte, ob *recasts* oder *prompts* effektiver für den L2-Erwerb sind, scheint sich aufzulösen, da die Effektivität von CF mitunter stark von kontextuellen Faktoren abhängig ist (Goo, 2019: 240; Goo & Mackey, 2013: 137; Sheen & Ellis, 2011: 604) und der Vergleich von *recasts* und *prompts* dem von „apples and oranges“ (Goo & Mackey, 2013: 148) ähnelt.

„Perhaps this debate is somewhat unnecessary. Recasts provide learners with positive evidence and thus make it possible for them to acquire *new* linguistic features. Prompts—on the other hand—can help learners consolidate their knowledge of those features they have prior knowledge of, so both are important.” (Ellis, 2015: 163)

Ellis (2012: 263) und Ortega (2009: 76) fordern als eine der ersten eine grundsätzliche Abkehr von Studien, die nach der effektivsten CF-Strategie Ausschau halten. Lyster & Ranta (2013) verteidigen jedoch weiter die Sinnhaftigkeit des *recast-prompt*-Vergleichs.

(o) Geringere *uptake*-Raten nach *recasts* hängen damit zusammen, dass der CF-Typ *recast* häufig mit einer *topic continuation* einhergeht und dem/der L2-LernerIn keine Gelegenheit zu einem *uptake* gibt (Oliver, 1995: 470–472; Lyster et al., 2013: 12).

(p) Leistungsstarke LernerInnen profitieren sowohl von *recasts* als von *prompts*. Leistungsschwächere LernerInnen profitieren mehr von *prompts* (Ammar & Spada, 2006: 543). *Recasts* eignen sich vor allem für fortgeschrittene L2-LernerInnen (Mackey & Philp, 1998; Trofimovich et al., 2007: 191).

(q) *Recasts* sind effektiver für L2-LernerInnen mit wenig Fremdsprachenverwendungsangst (Sheen, 2008: 835). Gegenteilig dazu stellt Rassaei (2015a: 108) fest, dass für L2-LernerInnen mit hoher Fremdsprachenverwendungsangst *recasts* zielführender sind, während sich für LernerInnen mit weniger Angst *metalinguistic feedback* besser eignet. Bei L2-LernerInnen mit einer geringen Fremdsprachenverwendungsangst zeigt sich im Allgemeinen ein höheres *noticing* von CF (Rassaei, 2015b: 95)

(r) LehrerInnen oder Interlokutoren sollten CF variieren und die Bandbreite verschiedener CF-Typen nutzen (Ellis, 2009: 14; Lyster & Ranta, 2013: 180).

(s) L2-LernerInnen im Kindergartenalter profitieren am meisten von CF, welche die Zielsprache bereitstellen (*recasts*, *explicit correction*), während ältere LernerInnen mehr *uptakes* nach *prompts* zeigen (Mori, 2002: 49).

(t) CF führt bei L2-LernerInnen im Kindesalter führt zu einem längerfristigen *uptake* (Mackey & Oliver, 2002; Mackey & Silver, 2005) als bei älteren L2-Lernenden (Mackey & Sachs, 2012: 724–726).

(u) *Peers* (NNS-NNS) stellen PCF mit Ausnahme von *explicit correction* zur Verfügung und nutzen es auch (z.B. Morris, 2002: 395). *Peers* profitieren von PCF sowohl durch das

Aufnehmen als auch das Bereitstellen von PCF (Chu, 2013: 201; Foster & Ohta, 2005: 424–425; Sippel & Jackson, 2015: 700) und PCF zeigt sich positiv hinsichtlich *accuracy* und *fluency* (Sato & Lyster, 2012: 617). PCF zwischen NNS-NNS bietet den Lernenden eine bessere Möglichkeit, den Fokus auf sprachliche Elemente zu legen als in NS-NNS-Interaktionen (Ohta, 2001: 146; Sato, 2017: 22, Sato & Lyster, 2007: 141)

(v) Bzgl. des Faktors *timing* von CF, scheinen sofortige CF (entweder unterbrechend oder direkt nach der fehlerhaften Äußerung) effektiver als verspätete CF (Blex, 2001: 103; Li et al., 2016: 291).

Li (2010: 349) kommt in ihrer Meta-Analyse zu dem Schluss, die Erkenntnisse der CF-Effektivitätsforschung mit Vorsicht einzuordnen, da in der *uptake*-Forschung der CF-Typ *recast* überproportional repräsentiert ist, während andere CF-Typen vernachlässigt werden und die unausgeglichene Datenlage somit keine aussagekräftigen Befunde hinsichtlich der Effektivität für das ganze Spektrum an CF-Typen zulässt.

2.2.2 Empirische Befunde zur Distribution von CF und mündlichen Fehlern im F2F-Kontext

Verglichen mit der Fülle an Studien, welche die Effektivität von CF bezüglich der Variable *uptake* untersuchen, widmet sich eine vergleichsweise überschaubare Menge an Forschungen der Distribution von CF, wobei bei der Analyse von CF-Frequenzen häufig der mündliche Fehlertyp (*oral error type*: OE) als Variable miteinbezogen wird. Man geht der Frage nach, welche CF-Typen wie häufig vorkommen, und welche CF-Typen welchen OE folgen. Es wird beforscht, wie CF-Frequenzen verhältnismäßig verteilt sind und diese zu OE korrelieren. Hier muss unterschieden werden zwischen Studien, welche sich nur mit CF-Frequenzen auseinandersetzen, und Studien, welche CF-Frequenzen korrelierend zu OE untersuchen. Erstere finden meist nicht *uptake*-unabhängig statt und die Aussagen zur Distribution von CF sind sozusagen lediglich ein Seitenbefund, während die Effizienz einzelner CF-Typen im eigentlichen Fokus dieser Forschungsarbeiten steht (z.B. Llinares & Lyster, 2014; Lyster & Ranta, 1997; Milla & García Mayo, 2014; Panova & Lyster, 2002; Sheen, 2004). Forschungsarbeiten, die explizit verschiedene mündliche Fehlertypen kodieren und somit die Korrelation von CF zu OE (mit-)untersuchen, sind rarer (z.B. Blex, 2001; Brown, 2016; Havranek, 2001, 2002a, 2002b; Havranek & Cesnik, 2001; Ellis et al., 2001b; Lochtman, 2002; Lyster, 1998a; Mackey et al., 2000; Milla & García Mayo, 2021; Mori, 2002; Morris, 2002).

Einzelne Arbeiten beschäftigen sich nur mit *recasts* und der effektiven Korrelation zu OE (z.B. Carpenter et al. 2006; Kim & Han 2007; Trofimovich et al. 2007), während andere nur CF-Frequenzen untersuchen ohne OE-Bezug (z.B. Lyster & Mori, 2006; Lyster & Ranta, 1997; Mackey et al., 2003; Oliver & Mackey, 2003; Panova & Lyster, 2002; Sato & Lyster, 2007).

Hinsichtlich des Auftretens und der Verteilung von CFs, machen Mackey et al. (2003: 58) schon früh darauf aufmerksam, dass kontextuelle Faktoren nicht nur bei der Effektivität von CF, sondern auch bei der Untersuchung von Häufigkeiten von CF miteinbezogen werden müssen, wie auch spätere Meta-Analysen und Überblicksartikel zu CF-Frequenzen bestätigen (z.B. Brown, 2016, Lyster et al., 2013). Ähnlich wie *uptakes* nach CFs, werden auch die Distribution und Frequenz von CF-Typen von kontextuellen Faktoren beeinflusst. Sowohl Interlokutortyp als auch Sprachlernkontext lenken die Häufigkeit und Verteilung von mündlichen Fehlerkorrekturen, wobei oftmals unklar ist, inwieweit die von Lochman (2003: 15–16) identifizierten ‚Korrekturroutinen‘ von Interlokutoren oder der Sprachlernkontext an sich die CF-Frequenzen steuern (z.B. Milla & García Mayo, 2014: 9).

Wirft man einen genaueren Blick auf die Gesamtkorrekturraten – d.h. wie häufig, unabhängig vom CF-Typ, korrigiert wird – so finden sich unterschiedliche Ergebnisse, nicht nur bezogen auf den Faktor Sprachlernkontext und Interlokutor, sondern auch auf das Alter der L2-LernerInnen.

92% aller Fehler im FSU mit Jugendlichen (Lochman, 2002: 209), 77% aller Fehler (Milla & García Mayo, 2021: 163) im FSU mit Jugendlichen, 51% aller Fehler im FSU mit Studierenden (Doughty, 1993: 109), 48% aller Fehler im ZSU mit Erwachsenen (Panova & Lyster, 2002: 586), 62% (Lyster & Ranta, 1997: 53), 61% (Lyster, 1998a: 198) und 67% aller Fehler (Lyster & Mori 2006: 283) im Immersions-Unterricht mit Kindern, 21% aller Fehler im CLIL-Unterricht mit Jugendlichen (Milla & García Mayo 2021: 163) werden mittels CF seitens des Interlokutors beantwortet. Für den *peer*-Kontext ermittelt Morris (2002: 400) zwischen erwachsenen Zweier *peer*-Konstellationen (NNS-NNS) Korrekturraten von 70% aller Fehler, während Mackey et al. (2003: 53) für NNS-NNS- Erwachsene/r-Kind-Dyaden nur 32%, und für NS-NNS-Dyaden 47% Korrekturen aller Fehler erheben. Mackey et al. (2003: 57) leiten daraus ab, dass *native speaker* (NS) häufiger korrigieren als *non-native speaker* (NNS). Genau gegenteilig dazu ermitteln andere ForscherInnen zwischen NNS-NNS-*peers* höhere CF-Frequenzen als zwischen NS-NNS-*peers* (z.B. Oliver, 2002: 106; Pica et al., 1996: 74–75; Sato, 2017: 21; Sato & Lyster, 2007: 135).

Eine interessante Korrelation zwischen CF-Frequenz und Alter von L2-LernerInnen stellt Mori (2002: 43–44) her, indem er aufzeigt, dass die Häufigkeit an Bereitstellung von CF mit steigendem Alter der L2-Lernenden abnimmt. Während Interlokutoren zwei Drittel aller Fehler von Lernenden im Kindergartenalter korrigieren, fällt die Gesamtkorrekturrate bei 10-11-jährigen auf um die 40%. Ähnlich dazu konstatieren Kleppin & Königs (1991: 273) einen deutlichen Abfall von 86% Korrekturen aller Fehler bei LernanfängerInnen auf 19-35% aller Fehler bei fortgeschrittenen L2-LernerInnen, und argumentieren einen Zusammenhang zwischen CF-Frequenzen und Sprachniveau der L2-LernerInnen.

Niedrigen Gesamtkorrekturraten steht der ‚Wunsch nach Korrektur‘ von Seite der L2-Lernenden entgegen, welcher in der CF-Forschung allgemein bekannt ist und schon früh empirisch nachgewiesen werden konnte (z.B. Jean & Simard, 2011: 474; Kleppin & Königs, 1991: 291–292; Havranek, 2002a: 53; Schulz, 1996: 346; 2001: 254).

Ein augenscheinlich breiter empirischer Konsens besteht darüber, dass es sich bei dem CF-Typ *recast* über verschiedene L2-Sprachlernkontexte und Altersgruppen hinweg um die am meisten eingesetzte CF-Strategie handelt (z.B. Blex, 2001: 98; Brown, 2016: 445; Ellis et al., 2001b: 311; Goo, 2020: 290; Havranek, 2000: 28; 2002a: 116; 2002b: 260; Iwashita, 2003: 17; Li, 2010: 311; Loewen & Nabei, 2007: 367; Loewen & Philp, 2006: 546; Lyster, 1998a; Lyster & Mori, 2006: 284; Lyster & Ranta, 1997: 53, Lyster et al., 2013: 6; Milla & García Mayo, 2021: 164; Mori, 2002: 94; Morris, 2002: 401; Ohta, 2001: 141; Oliver, 2000: 136; Oliver & Mackey, 2003: 526; Panova & Lyster, 2002: 587; Sheen, 2004: 283).

Die Metaanalyse von Brown (2016: 445) und ein *state of the art*-Artikel von Lyster et al. (2013: 6) liefern Mittelwerte zu CF-Verteilung in labor- und klassenzimmerbasierten Studien und stützen die *recast*-Dominanz mit 57% bzw. 45%, während *prompts* mit 29,5% bzw. 35% abschneiden und *explicit correction* mit 9,7% bzw. 14% nach *recasts* und *prompts* den letzten Platz bei den CF-Frequenzen einnimmt.

Lochtman (2007: 133) vergleicht Daten zu CF-Frequenzen im FSU (aus Lochtmann, 2002) und im CLIL-Kontext (aus Lyster & Ranta, 1997) und stellt als interessanten Vergleichsbefund für diese beiden Unterrichtskontexte fest, dass die normalerweise deutlich dominanten *recast*-Frequenzen für den CLIL-Unterricht (55% *recasts*) zwar zutreffen, im FSU jedoch der *recast* (30,4%) auffallend niedrig erscheint und mit *elicitations* (30,2%) fast gleichauf liegt. *Metalinguistic feedback* findet sich im FSU häufiger (23,9%) als im CLIL-Kontext (8%), während umgekehrt im *clarification requests* bei CLIL (11%) verglichen mit dem FSU (1,8%) deutlich stärker vertreten sind.

Lochtman (2007: 136) geht zusammenfassend davon aus, dass im CLIL-Kontext *recasts* und im FSU *prompts* dominant sind, und *metalinguistic feedback* im FSU eine vergleichsweise höhere Anwendung findet.

Die *recast*-Dominanz im CLIL-Kontext und *prompt*-Dominanz im FSU wird von Milla & García Mayo (2014: 9) bestätigt und sie stellen ergänzend fest, dass man sich im FSU dem ganzen Spektrum der vier verschiedenen *prompts* bedient, und *explicit correction* im FSU als CF-Typ führend ist.

Sheens (2004: 283) Befunde zur *recast*-Verteilung im FSU und CLIL deuten in eine andere Richtung. Anders als Lochtmann (2002) bzw. Milla & García Mayo (2014) erhebt sie für den FSU verglichen mit CLIL nicht weniger, sondern weit höhere *recast*-Raten (83%). Äquivalent zu Sheen (2004) finden Milla & García Mayo (2021: 164) hohe *recast*-Anteile (68-70%) und geringeres *prompting* (30-32%) in beiden L2-Kontexten (FSU und CLIL), und widersprechen damit ihren eigenen Befunden von 2014.

Auch für den Sprachlernkontext Zweitsprachenunterricht (ZSU) mit Erwachsenen liegen ähnliche *recast-prompt*-Verhältnisse mit 77% *recasts* und 21% *prompts* (Panova & Lyster 2002) oder 68% *recasts* und 19% *prompts* (Ellis et al., 2001b) vor, welche Lyster et al. (2013: 6) überblicksmäßig angeben. Für den Immersions-Unterricht liegen vergleichbare Distributionswerte von 54-64% *recasts*, 26-38% *prompts* und 7-9% *explicit correction* vor (vgl. Lyster & Mori, 2006: 284). Ergebnisse zur CF-Verteilung im CLIL-Unterricht mit 57% *recasts*, 29% *prompts* und 14% *explicit correction* (Llinares & Lyster, 2014: 185) reihen sich konsistent ein im Hinblick auf die sich herauskristallisierende Distributionshierarchie 1. *recasts* (über 50%) – 2. *prompts* (~30%) – 3. *explicit correction* (~10%) (vgl. hierzu Brown, 2016).

Hinsichtlich des CF-Typs *explicit correction* stechen im FSU-Kontext die zwei Studien von Milla & García Mayo (2014: 9) und Simard & Jean (2011: 772) hervor, die sehr hohe Frequenzen bis zu 46% für den CF-Typ *explicit correction* auf Platz eins liefern. Blex (2001: 98) sieht explizite CF, wie *explicit correction* oder *metalinguistic feedback*, auf Platz 2 nach *recasts* mit jeweils 14,9%, womit sie ein nicht zu vernachlässigendes Drittel aller CF ausmachen.

Für den *peer*-Kontext gibt es empirische Anhaltspunkte, dass in NS-NNS-Konstellationen häufig *recasts* (59%) zum Einsatz kommen, und zwischen NNS-NNS-Paaren mittels *elicitation* (66%) häufiger *gepromptet* wird (vgl. Sato & Lyster, 2007: 135).

Auch der CF-Typ *clarification request* findet in NNS-NNS-*peer*-Interaktionen mitunter verstärkt Anwendung (vgl. Foster & Ohta, 2005: 417; Iwashita, 2001: 276). Die

Komplexität des *outputs* ist in NNS-NNS-Interaktionen größer, was auf die Möglichkeit zu einem angstfreien, autonomen und experimentierfreudigen Umgang mit Sprache in diesem Setting zurückgeführt wird (vgl. Sato, 2017: 21–22).

Als einschlägige Studien zur Fehler- und CF-Distribution sind Lyster (1998a) für den Französisch-Immersionsunterricht und Morris (2002) für NNS-NNS-*peer*-Interaktion zu nennen. Sie erheben als eine der wenigen im Detail sowohl Frequenzen von CF und OE, als auch Korrelationen zwischen CF und OE hinsichtlich Distribution und Effektivität. Was die Verteilung von mündlichen Fehlertypen (OE) betrifft, so scheint evident, dass morphosyntaktische bzw. grammatikalische Fehler am häufigsten auftreten, gefolgt von lexikalischen und phonetischen Fehlern.

In Lysters (1998a: 198–200) Daten treten grammatikalische Fehler mit 50% Anteil aller OE als häufigste Fehler in Erscheinung, während lexikalische Fehler 18% und phonetische Fehler 16% aller OE ausmachen. Reziprok zur Fehlerverteilung werden jedoch die weniger auftretenden lexikalischen Fehler am häufigsten (80%) und die am häufigsten auftretenden grammatikalischen Fehler am wenigsten korrigiert (56%). Phonetische Fehler werden zu 70% korrigiert.

Auch bei Morris (2002: 400) stellen morphosyntaktische Fehler mit 63% den dominanten mündlichen Fehlertyp, während lexikalische Fehler mit 30% aller OE eher seltener vorkommen. Äquivalent zu Lyster (1998a) hält er fest, dass lexikalische Fehler mit 87% am meisten und morphosyntaktische Fehler mit 67% weniger mittels CF beantwortet werden.

Die Daten von Lyster (1998a) und Morris (2002) können verschieden ausgelegt werden. Zum einen lässt sich eine geringe Toleranz seitens Lehrpersonen und auch NNS-NNS-*peers* als Interlokutoren gegenüber lexikalischen OE vermuten, zum anderen ist den Ergebnissen von Lyster (1998a) und Morris (2002) gemeinsam, dass der am häufigsten vorkommende OE-Typ (Grammatikfehler) am wenigsten korrigiert wird. Analog dazu kann eine Hypothese aus 1980ern herangezogen werden, mittels der Chaudron (1988: 140) vermutet, je mehr ein Fehlertyp vorkommt, desto weniger wird er korrigiert. Demnach verhalten sich CF- und OE-Frequenzen indirekt proportional. Chaudron (1988: 141) beobachtet wie Lyster (1998a) und Morris (2002), dasselbe Phänomen einer niedrigen CF-Frequenz bei einem hoch-frequenten grammatikalischen mündlichen Fehler.

Anders erhebt Blex (2001: 96) mit 61,1% grammatikalischer und 38,3% lexikosemantischer Korrekturen eine CF-Präferenz für grammatikalische Fehler, jedoch

ohne Kodierung phonetischer Fehler. Zur Gesamtdistribution von OE macht Blex (2001) keine Aussagen.

Ellis et al. (2001b: 308) kommen zu dem Ergebnis, dass grammatikalische (38%) *und* lexikalische Fehler (37%) fast gleich hohe CF-Frequenzen/Korrekturraten aufweisen und phonetische Fehler (17,7%) seltener korrigiert werden. Auch hier wird die Verteilung von OE nicht dargestellt.

Mackey et al. (2000: 483) messen bei durchschnittlich 39% der grammatikalischen OE CF. Phonetische OE und lexikalische OE liegen mit 29% dahinter, jedoch gleichauf.

Brown (2016: 446) kommt in seiner Meta-Analyse ähnlich wie Blex (2001) zu einer signifikant hohen Frequenz von grammatikalischen CFs (43%), während lexikalische CFs (28%) und phonetische CFs (23%) deutlich weniger als in anderen Studien (Lyster 1998a, Morris 2002, Ellis et al. 2001b) korrigiert werden.

Mit diesen Mittelwerten gehen Lochtman (2002: 211) Daten einher, die CFs bei 45% aller grammatikalischer OE, 33% aller lexikalischen OE und nur für 14,7% aller phonetischen OE orten. Auch Kim & Han (2007: 290) und Nabei & Swain (2002: 52) finden die meisten *recasts* nach grammatikalischen OE, gefolgt von lexikalischen und phonetischen OE.

Kleppin & Königs (1991: 272) zufolge rangieren grammatikalische CFs auf den ersten Platz, gefolgt von phonetischen CFs, und sie können nur wenige lexikalische CFs ausmachen. Genauso kommt Havranek (2002a: 178) im untersuchten FSU zum Ergebnis, dass grammatische Fehler häufiger im Vergleich zu lexikalischen oder phonetischen Fehlern korrigiert werden.

In einer Rundschau über diese sehr unübersichtlichen Ergebnisse der angeführten Studien besteht lediglich eine Tendenz dazu, – sofern phonetische Fehler kodiert wurden – dass phonetische CFs am wenigsten auftreten und auch zurückhaltender korrigiert werden.

Mori (2002: 41–45) untersucht die Distribution von OE und CF-Frequenzen unter Berücksichtigung des Faktors LernerInnenalter und findet heraus, dass L2-LernerInnen im Kindergartenalter durchschnittlich mehr lexikalische Fehler, und ältere LernerInnen im Schulalter mehr grammatikalische Fehler machen. Zudem nimmt die CF-Frequenz mit steigendem LernerInnenalter ab, genauso wie bei älteren LernerInnen eine starke *recast*-Präferenz zu erkennen ist, während bei jüngeren LernerInnen auch *prompting* eingesetzt wird.

CF-Frequenzen nach Fehlertyp scheinen Brown (2016: 447–450) zufolge nicht nur in Verbindung mit dem LernerInnenalter zu stehen, sondern auch von den Variablen Alter, Erfahrung und L1 des Interlokutors beeinflusst zu sein. Demnach liegt der

Korrekturfokus von erfahreneren Interlokutoren mehr auf lexikalischen OE, genauso wie bei ihnen gleichzeitig eine Fehlertoleranz gegenüber phonetischen OE erkennbar ist. Überdies tendieren erfahrene Interlokutoren verhältnismäßig mehr zu *prompts* bei CFs. Bekannt ist weiter, dass L1-Interlokutoren vergleichsweise häufiger phonetische OE korrigieren als L2-Interlokutoren (vgl. Mackey et al., 2000: 483; Nabei & Swain, 2002: 57)

In Anbetracht uneinheitlicher Ergebnisse, in welcher Häufigkeit gewisse Fehlertypen seitens verschiedener Interlokutoren korrigiert werden (z.B. Mackey et al., 2000: 483) oder welche CF nach Fehlertypen Anwendung finden (z.B. Milla & García Mayo, 2021: 166), ist von individuellen CF- und OE-Präferenzen bei Feedbackgebenden auszugehen. Dies deckt sich mit den in der CF-Forschung unstrittigen Korrekturroutinen (vgl. Kleppin & Königs, 1991: 273; Lochtman, 2003: 12), womit gemeint ist, dass Interlokutoren gewisse Korrekturstile auf Basis ihrer Korrektureinstellungen ausbilden (Lochtman, 2002: 239–240).

Die Verteilung von OE, sowie CF-Frequenzen haben jedoch keine Aussagekraft hinsichtlich *uptake*-Quoten je nach Fehlertyp. Vereinfacht gesagt, wie häufig ein Fehlertyp auftritt bzw. korrigiert wird, sagt nichts über den Erfolg der Korrektur des jeweiligen Fehlertyps aus.

Laut Lyster (1998a: 202) werden phonetische Fehler am erfolgreichsten korrigiert (62% *uptake*), gefolgt von lexikalischen Fehlern (41% *uptake*), während grammatikalische Fehler, obwohl sie am häufigsten vorkommen, die geringste *uptake*-Quote mit 22% liefern. Dieses OE-*uptake*-ranking wird von nachfolgenden Forschungen weitgehend bestätigt und es besteht ein Konsens darüber, dass CFs nach phonetischen Fehlern die größte Chance für *uptakes* bietet (z.B. Ellis et al. 2001b: 308–310; Mackey et al. 2000: 492; Sheen 2006: 379). Bei Ellis et al. (2001b: ebd.) fallen die *uptake*-Quoten nach phonetischen Fehlern (86,4% *uptake*) zwar noch höher als bei Lyster (1998a) aus, jedoch liegen bei ihnen, anders als bei Lyster, die Erfolge für grammatikalische CFs (76,1% *uptake*) und lexikalische CFs (67,5% *uptake*) näher beieinander, wodurch eine niedrige Effektivität von CF nach grammatikalischen Fehlern nicht eindeutig bestätigt wird. Ähnlich dazu kann Blex (2001: 97) keinen signifikanten Unterschied in der Erfolgsquote zwischen lexikosemantischen CFs (48,9% *uptake*) und grammatikalischen CFs (41,1% *uptake*) ausmachen. Im Gegensatz zu Ellis et al. (2001b) und Blex (2001) bestätigt Morris (2002: 401) Lysters (1998a) geringen Erfolg von CF nach grammatikalischen Fehlern (8% *uptake*), weit hinter lexikalischen Fehlern (45% *uptake*).

Auch Mackey & Goo (2007: 427) ermitteln in ihrer Meta-Analyse positivere Effekte bei der Interaktion rund um lexikalische Strukturen als nach grammatikalischen OE.

Im Widerspruch zu Lysters (1998a), Ellis et al. (2001b) und Morris (2002) ortet Havranek (2001: 24; 2002b: 267–268) mehr *uptakes* nach grammatikalischen CFs, und kann eine eindeutige Korrekturresistenz bei phonetischen Fehlern beobachten.

Konsistente Aussagen gibt es dahingehend, dass CFs nach grammatikalischen OE, im Vergleich zu phonetischen und lexikalischen OE, von den L2-Lernenden weniger wahrgenommen werden (z.B. Carpenter et al., 2006: 228; Gass & Lewis, 2007: 91; Havranek, 2002b: 267; Kim & Han, 2007: 290; Long et al., 1998; Mackey et al., 2000: 494; Trofimovich et al., 2007: 190–191). Kim & Han (ebd.) zeigen, dass phonetische *recasts* mit 80-90% am meisten wahrgenommen werden, während die Wahrnehmung von lexikalischen und grammatischen *recasts* nur zwischen 13-55% liegt. Es lässt sich vermuten, dass Wahrnehmung und *uptake* in direktem Zusammenhang stehen und der vermeintliche Erfolg von phonetischen CFs daran liegt, dass diese am meisten von den L2-Lernenden wahrgenommen werden.

Geht man der Frage nach, ob von Interlokutoren gewisse Feedbacktypen für gewisse Fehler verwendet werden, d.h. CF-Typen und OE miteinander korrelieren, so ist man von einem forschungsseitigem Konsens weit entfernt, da diverse Studien (Tab. 2) hier sehr unterschiedliche Ergebnisse hervorbringen. Hierfür sind oftmals unterschiedliche Kodierungen von CF und OE verantwortlich. Der Großteil der Studien gruppiert CF-Typen in *recasts*, *explicit correction* und *prompts* und OE in phonetische, lexikalische und grammatikalische Fehler. Vorsicht im Überblick von Studien im Hinblick auf Aussagen zu CF-OE-Korrelation ist insofern geboten, da manche nur *recasts* als einen CF-Typ (z.B. Loewen & Philp, 2006; Kim & Han, 2007) zu OE in Beziehung setzen, genauso wie einzelne Arbeiten neben den drei gängigen OE-Typen zusätzlich auch L1-Fehler kodieren (z.B. Lyster, 1998a). Einige Forschungen hingegen beobachten nur zwei verschiedene CF-Typen (z.B. *recasts/metalinguistic feedback* bzw. *recasts/prompts*) im Hinblick auf nur ein grammatikalisches Phänomen und berücksichtigen phonetische und lexikalische OE nicht (z.B. Ellis, 2007; Iwashita, 2003; Yang & Lyster, 2010). Problematisch ist auch, dass z.B. Mackey et al. (2000) die prozentuale Verteilung von CF-Typen nicht im Gesamten darstellen, sondern sich auf Prozentangaben anteilig auf die Gesamtzahl des jeweiligen CF-Typs beschränken.

Tab. 2 Frequenzen von CF-Typen nach mündlichen Fehlertypen

Studie:	grammatikalische OE	lexikalische OE	phonetische OE
Carpenter et al., 2006	<i>recasts</i> +++	<i>recasts</i> ++	<i>recasts</i> +
Gass & Lewis, 2007	<i>recasts</i>	<i>prompts</i>	<i>prompts/recasts</i>
Havranek & Cesnik, 2001	---	---	<i>recasts</i> +++
Iwashita, 2003	<i>recasts</i> ++	---	---
Kim & Han, 2007	<i>recasts</i> +++	<i>recasts</i> ++	<i>recasts</i> +
Lochtman, 2002	61,6% <i>prompts</i> 22,6% <i>recasts</i> 15,8% <i>explicit</i>	56,2% <i>prompts</i> 34,6% <i>recasts</i> 9,2% <i>explicit</i>	50 % <i>recasts</i> 34,5% <i>prompts</i> 15,5% <i>explicit</i>
Loewen & Philp, 2006	<i>recasts</i> +++	<i>recasts</i> +	<i>recasts</i> ++
Lyster, 1998a	72% <i>recasts</i> 27% <i>prompts</i> 1% <i>explicit</i>	55% <i>prompts</i> 38% <i>recasts</i> 7% <i>explicit</i>	64 % <i>recasts</i> 23% <i>prompts</i> 13% <i>explicit</i>
Mackey et al., 2000	75% <i>all recasts</i>	<i>recasts/prompts</i>	74% <i>all prompts</i>
Milla & García Mayo, 2021	in CLIL <i>recasts</i> in EFL <i>prompts</i>	<i>prompts</i>	<i>recasts</i>
Morris, 2002	91% <i>recasts</i> 9% <i>prompts</i>	70% <i>prompts</i> 30% <i>recasts</i>	---
Nabei & Swain, 2002	<i>recasts</i> +++	<i>recasts</i> ++	<i>recasts</i> +

In der Gesamtschau auf die CF-Distributionsforschung erscheint die Anzahl der Forschungsarbeiten, welche konkrete Frequenzdaten zur Korrelation von CF und OE erheben, sehr gering. Häufiger im Vergleich dazu sind im *uptake*-Forschungsstrang angesiedelte Studien, die ausschließlich Befunde zur Distribution von CF, jedoch ohne Verbindung zu OE, liefern.

Allgemeingültige Aussagen zur CF-OE-Korrelation können daher lediglich angedeutet werden. Relativ eindeutig ist, dass phonetische OE bevorzugt mit *recasts* beantwortet werden, während lexikalische OE verstärkt *prompts* auslösen und grammatikalische OE wiederum zu *recasts* tendieren.

Lyster (1998a: 208) hält unabhängig von der tatsächlichen Distribution von CF-Typen nach OE fest, dass *recasts* nach phonetischen OE und *prompts* nach lexikalischen und grammatikalischen OE *uptake*-versprechend erscheinen. Seinen CF-Frequenzen zufolge waren die Interlokutoren mit *recasts* bei phonetischen OE und *prompting* bei lexikalischen OE „on the right track“ (ebd.); einzig bei grammatikalischen OE erscheinen entgegen der verstärkten *recast*-Anwendung *prompts* gewinnbringender. Somit verbindet Lyster (1998a) bisher als einziger Effektivität und Distribution für die Variablen CF und OE und gibt konkrete Empfehlungen für die Anwendung bestimmter CF-Typen nach bestimmten OE ab.

Angesichts der uneindeutigen Ergebnisse zur CF-OE-Korrelation hat die These, dass die mündliche Fehlerkorrektur nicht fehler- sondern eher interlokurabhängig (vgl. Kleppin &

Königs, 1991: 273; Lochman, 2002: 119) bzw. kontextgebunden zu sein scheint, ihre Daseinsberechtigung.

2.2.3 Empirische Befunde zur Distribution von CF und mündlichen Fehlern im SCMC-Kontext

Nachdem Chapelle (1997: 31) in der ersten Ausgabe von *Language Learning & Technology* bereits Ende der 1990er, aber auch andere ForscherInnen in späteren Jahren (z.B. Mackey & Goo, 2007: 445; Pica, 2013: 64) fordern, dass die SLA-Forschung Forschungsdesiderate in computergestützten L2-Kontexten bearbeiten und die Anzahl an CMC-Studien ausbauen muss, ist mit Blick auf den Forschungsstand erkennbar, dass die L2-Interaktions-Forschung, dem digitalen Wandel Rechnung trägt und sich vor allem im letzten Jahrzehnt verstärkt CMC-Kontexten zuwendet.

“Meanwhile, technological advancements continue to affect and alter the ways in which people communicate, and these changes make their way into the L2 classroom, for example through hybrid and online classes.” (Loewen & Wolff, 2016: 164)

Dabei muss im Überblick auf den Forschungsstand eine Trennlinie zwischen den exakten CMC-Sprachlernumgebungen vorgenommen werden. Einige Forschungen widmen sich NoM im *oral* SCMC-Kontext (z.B. Akiyama, 2017; Bryfonski & Ma, 2020; Monteiro, 2014; Sagarra, 2007; Saito & Akiyama, 2017) oder im *written* SCMC-Kontext (z.B. Kim, 2014; Lai et al., 2009; Sachs & Suh, 2007; Sauro, 2009; Smith, 2003; Sotillo, 2005), während andere *oral*, *written* SCMC und F2F (z.B. Loewen & Wolff, 2016; Yanguas, 2010), *written* SCMC und F2F (z.B. Baralt, 2013; Fernández-García & Martínez Arbeláiz, 2003; Gurzynski-Weiss & Baralt, 2014; Kourtali, 2022; Yilmaz, 2012; Yilmaz & Yuksel, 2011) oder *oral* SCMC und F2F (z.B. Parlak & Ziegler, 2017; Rassaei, 2017) hinsichtlich des CF-Verhaltens der KommunikationspartnerInnen miteinander vergleichen.

Sowohl im *written* als auch im *oral* SCMC, stechen spezifisch *e-tandems* als häufig untersuchtes Interaktionsformat für die Bereiche NoM und CF hervor und bilden nahezu einen eigenen Forschungszweig in der SCMC-CF-Forschung (z.B. Akiyama, 2017; Arellano-Soto & Parks, 2021; Debras et al., 2015; Freschi & Cavalari, 2020; Renner, 2017; Zourou, 2009)

Ähnlich zur F2F-CF-Literatur fällt auf, dass auch ein Großteil der SCMC-Arbeiten das Forschungsaugenmerk auf den CF-Typ *recast* und die Effektivität von CF legt. Anders als die F2F-CF-Forschung, welche meist an mündlichen, klassenzimmerbasierten CFs interessiert ist, richtet jedoch ein beträchtlicher Teil an SCMC- Untersuchungen den Fokus in der *recast*-Forschung auf den *written* SCMC-Kontext (z.B. Baralt, 2013;

Kourtali, 2022; Lai et al., 2009; Sachs & Suh, 2007; Sauro, 2009; Yilmaz, 2012; Yilmaz & Yuksel, 2011).

Erst seit kurzem gewinnt *oral* SCMC mehr an Gewicht (z.B. Akiyama, 2017; Bryfonski & Ma, 2020; Debras et al., 2015; Freschi & Cavalari, 2021; Monteiro, 2014; Rassaei, 2017; Sagarra, 2007; Saito & Akiyama, 2017), wobei manche Arbeiten dabei auch multimodales Feedback (mündliches und schriftliches CF) untersuchen (z.B. Arellano-Soto & Parks, 2021; Guichon et al., 2012; Renner, 2017; Wigham & Chanier, 2015).

Grundsätzlich bestätigt die L2-Forschung *auch* für den SCMC-Kontext, dass Kommunikation und Interaktion im Allgemeinen (z.B. Lin, 2014: 261; Ziegler & Mackey, 2017: 80) und CFs im Speziellen (z.B. AbuSa'aleek, 2016: 185) – unabhängig ob im *written* oder *oral* SCMC – effektiv sind und sich positiv auf den L2-Erwerb auswirken.

Rassaei (2017) findet heraus, dass der Faktor Sprachlernkontext (F2F vs. *oral* SCMC) keinen signifikanten Einfluss auf Effektivität und Wahrnehmung von *recasts* seitens der L2-Lernenden hat. Im Umkehrschluss folgert er daraus, dass *recasts* gleich effektiv in F2F und *oral* SCMC sind. Auch Parlak & Ziegler (2017) finden keine merklichen Effektivitätsunterschiede zwischen *recasts* im F2F und *oral* SCMC für den Bereich der Phonetik. Lai et al. (2009: 80) halten fest, dass *recasts* im *written* SCMC weniger wahrgenommen werden als im F2F.

Im Allgemeinen scheint, ähnlich wie in der F2F-CF-Forschung, ebenfalls ein Überhang bei der Anzahl an Wirkungsstudien verglichen mit Distributionsstudien im *written* und *oral* SCMC-Kontext zu bestehen. Nur wenige SCMC-Studien lassen mit Befunden zur Distribution von CFs (z.B. Akiyama, 2017; Freschi & Cavalari, 2020; Hoshii & Schumacher, 2012), und noch weniger mit Aussagen zur Korrelation von CF und OE (z.B. Debras et al., 2015; Guichon et al., 2012; Kim, 2014; Saito & Akiyama, 2017; Sotillo, 2005) aufwarten.

Für den Sprachlernkontext audiovisuelle *e-tandems* (*oral* SCMC) gibt es empirische Evidenz, dass der CF-Typ *recast* am häufigsten seitens der *peers* angewendet wird (z.B. Debras et al., 2015: 18; Akiyama, 2017: 67; Freschi & Cavalari, 2020: 169; Saito & Akiyama, 2017: 60)

Akiyama (2017: 67–68) findet ergänzend zur *recast*-Dominanz in videobasierten *e-tandems* heraus, dass von den sechs CF-Typen nach Lyster & Ranta (1997) ausschließlich *reformulations* (*recasts*, *explicit correction*) von den TandempartnerInnen angewendet werden und auf *prompting* mit Ausnahme von *clarification requests* verzichtet wird. Die Mehrheit der *peers* in *e-tandems* hat außerdem einen ausgeprägten ‚Wunsch nach

Korrektur‘ und präferiert den CF-Typ *recast* sowohl beim Bereitstellen als auch Empfangen von CFs, da *recasts* zeitnah, zeitsparend und einfach bereitzustellen seien.

„[T]he preference for recasts can be attributed to the fact that participants viewed themselves as a friend rather than a tutor” (Freschi & Cavalari, 2020: 163).

Auch Freschi & Cavalari (2020: 169) und Debras et al. (2015: 18) finden ebenso fast ausschließlich *reformulations*, welche als CFs in *e-tandem*-VKs von den *peer*-Interlokutoren bereitgestellt werden. Debras et al. (ebd.) ermitteln eine CF-Distribution von 69% *recasts*, 30% *explicit correction* und 1% *clarification requests*. Diese Verteilung gleicht Akiyamas (2017) Ergebnissen. Hauptsächlich werden lexikalische OE korrigiert, während grammatikalische OE und vor allem phonetische OE seltener mit CF beantwortet werden. Laut Renner (2017: 153–154) wird bei 17% aller Bedeutungsaushandlungen in *e-tandem*-VKs der schriftliche Text-Chat benutzt, und gemessen auf die Gesamtdauer der untersuchten VK (240 min), erscheint die Gesamtkorrekturrate mit 24 CFs niedrig. Auch hier finden lexikalische OE den meisten CF-Zuspruch, jedoch entgegen anderer *oral* SCMC-Studien (z.B. Akiyama, 2017; Debras et al., 2015; Freschi & Cavalari, 2020; Saito & Akiyama, 2017) werden hier nicht *recasts*, sondern *clarification requests* bzw. *confirmation checks* verstärkt eingesetzt. Auch Loewen & Wolff (2016: 176–178) finden keine *recast*-Dominanz im *oral* SCMC, sondern *confirmation checks* als den häufigsten CF-Typ.

Wechselt man den Fokus von *e-tandems* hin zu dem Interaktionskontext NS-NNS (*tutor-learner*) untersucht eine vergleichsweise frühe Distributionsstudie von Sotillo (2005: 483–484) CF-Frequenzen in Verbindung mit OE im *written* SCMC zwischen NNS-NNS und NS-NNS-Dyaden und konstatiert, dass NNS häufiger (48% aller Fehler) als NS (29% aller Fehler) korrigieren. Verglichen mit F2F handelt es sich hier im Gesamten um verhältnismäßig niedrige Gesamtkorrekturraten. 70% aller identifizierten CFs wurden zwischen NNS-NNS gefunden, und nur 30% bei NS-NNS. NNS gebrauchen in der Rolle als Interlokutoren mehr explizite CF-Typen (z.B. *explicit correction*, *metalinguistic feedback*) und NS mehr implizite CFs (z.B. *recasts*, *repetition*, *clarification request*), wobei allseitig vorwiegend grammatikalische und lexikalische OE korrigiert werden.

Ähnlich wie Sotillo (2005) für den *written* SCMC erheben auch Saito & Akiyama (2017: 59–61) für den *oral* SCMC bei NS-NNS-Partnerinteraktionen (*tutor-learner*) nur niedrige CF-Frequenzen. Lediglich zwischen 13,4% und 22,9% aller OE werden seitens der NS-„Tutoren“ mit CFs korrigiert. Dennoch liefern sie der Autorin aber die bisher einzig bekannten und dementsprechend wichtigen Befunde zur Fehlerverteilung im *oral* SCMC. Phonetische OE kommen mit 52-56% am häufigsten vor, gefolgt von grammatikalischen

OE (37-41%), während nur sehr wenige lexikalische OE (6-7%) auftreten. Diese OE-Frequenzen stimmen nicht mit der OE-Distribution von Lyster (1998a) und Morris (2002) im F2F überein, welche den grammatikalischen OE als dominanten Fehlertyp ausweisen und phonetische OE auf dem letzten Platz in der Häufigkeit rangieren. Interessant hingegen ist, dass Saito & Akiyama (2017: 61) gleich wie im F2F feststellen, dass der am häufigsten auftretende OE am wenigsten korrigiert wird. Dies bestätigt abermals die Hypothese von Chaudron (1988), dass CF- und OE-Frequenzen indirekt proportional zueinander sind; je häufiger ein OE-Typ vorkommt, desto seltener wird er mit CF beantwortet. Die CF-Raten bei dem relativ häufig auftretenden phonetischen OE liegen nur bei 10-18%. Bis zu 90% phonetischer OE ziehen *no feedback*-Reaktionen nach sich. Auch die nicht so seltenen grammatikalischen OE werden nur zu 12-23% mit CF beantwortet, während die rar auftauchenden lexikalischen OE in mehr als der Hälfte der Fälle (51-56%) korrigiert werden. Dass lexikalische OE in der *oral* SCMC-Studie von Saito & Akiyama (2017: 61) am meisten und phonetische OE nur selten korrigiert werden, treten als überschneidende Befunde in einzelnen F2F-Studien (z.B. Brown, 2016; Ellis et al., 2001b; Lyster, 1998a; Morris, 2002) und *written* SCMC-Studien (z.B. Lai et al., 2009) zutage. Auch Debras et al. (2015: 18) finden in videobasierten *e-tandems* ebenfalls am meisten lexikalische CFs, welche knapp 50% aller CFs ausmachen, gefolgt von grammatikalischen CFs (28,3% der CFs) und nur wenigen phonetischen CFs (6% aller CFs). Ein wichtiger Befund von Debras et al. (ebd.) im *oral* SCMC ist auch, dass sich 16% aller CFs auf multiple Fehler zweier Sprachebenen (z.B. gram-lex, lex-phon) beziehen und eine Art ‚multiples CF‘ nicht nur an einen, sondern an zwei mündliche Fehler adressiert ist. Auch die *uptake*-Quoten mit 58% *uptakes* nach phonetischen CFs, 54% *uptakes* nach lexikalischen CFs und 45% *uptakes* nach grammatikalischen CFs seitens der NNS in der Interaktion mit ihren NS-PartnerInnen-Interlokutoren erscheinen konsistent mit den erfolgreicherem phonetischen CFs und dem geringem Erfolg von grammatikalischen CFs im F2F (z.B. Ellis et al., 2001b; Lyster, 1998a; Mackey et al., 2000; Mackey & Goo, 2007; Morris, 2002; Sheen, 2006).

Als Mittelwerte in der *recast-prompt*-Verteilung lassen sich bei Saito & Akiyama (2017) 70,4% *recasts* und 28,6% *prompts* errechnen. Diese Werte harmonisieren ebenfalls bestens mit F2F-Metanalyse-Mittelwerten von Brown (2016) mit im Schnitt über 50% *recasts* und 30% *prompts*. Saito und Akiyama (2017) bestätigen für den *oral* SCMC eine *recast*-Dominanz für alle drei OE-Typen. Eine erhöhte *prompt*-Rate nach lexikalischen OE geht einher mit der F2F-Empfehlung, nach lexikalischen OE zu *prompten* (vgl. Lyster, 1998a:

208), genauso wie die angewendeten *recasts* nach phonetischen OE im F2F ‚*state of the art*‘ sind (z.B. Bryfonski & Ma, 2020: 64; Lyster, 1998a: 266).

Auch Guichon et al. (2012: 187–188) beschäftigen sich mit der CF-Distribution zwischen NS und NNS im *oral* SCMC, jedoch im spezifischen Interaktionskontext von angehenden L2-Lehrkräften (NS) und weitgehend gleichaltrigen L2-Lernerinnen (NNS) im Setting von *desktop-group-to-group-videoconferencing*. Dabei finden sie bei den Feedbackhandlungen einen großen Anteil an *recasts* (78%) und erheben neben 47% mündlicher *recasts* auch 31% schriftliche *recasts* im Text-Chat, was einen interessanten hybriden Befund im Hinblick auf multimodales Feedback darstellt, der Aufschluss über die mündliche *und* schriftliche Anwendung eines CF-Typs im SCMC gibt. *Prompts* spielen mit 15% aller CFs erneut eine eher untergeordnete Rolle im SCMC-Kontext. Die *recast*-Dominanz seitens der NS-Interlokutoren deckt sich mit Sotillos (2005) Befund der verstärkten Anwendung von impliziten CFs seitens NS im *written* SCMC, welche auch von F2F-CMC-Forschern/Forscherinnen bestätigt wird (z.B. Sato & Lyster, 2007).

Whigham & Chanier (2015: 272–273) finden in etwa deckungsgleiche Ergebnisse für den NS-NNS (*tutor-learner*)-Kontext im *oral*-SCMC. Auch hier findet in audiovisuellen VKs der Einsatz von *written* CF im Text-Chat statt, wobei ebenfalls der *recast* mit Abstand am häufigsten seitens der Tutoren angewendet wird und *prompting* nur wenig stattfindet. Lediglich 17% aller Text-Chat-Handlungen sind CFs, was geringe Korrekturraten im SCMC (z.B. Saito & Akiyama, 2017; Sotillo, 2005) bestätigt. Ähnlich wie in anderen SCMC-Studien (z.B. Debras et al., 2015: 18; Lai et al., 2009: 80; Saito & Akiyama, 2017: 61) liegt der CF-Fokus auf lexikalische OE.

Kim (2014: 68–69) stellt für den *written* SCMC zwischen NNS-NNS-Dyaden einen im SCMC-Forschungsfeld sehr seltenen Bezug zwischen CF-Typ und OE-Typ in ihrem Distributionsbefund her, auch wenn dabei CF-Typen nicht ganz eindeutig kodiert sind. Es werden implizite *recasts* bzw. *repetition* überwiegend nach morphosyntaktischen OE eingesetzt, während auf lexikalische OE mitunter auch explizitere CFs (z.B. *clarification requests*, *explicit correction*) folgen. Explizite CFs sind im Verhältnis deutlich weniger häufig als implizite CFs vertreten, was die Vermutung nahelegt, dass *peer*-Kollaboration (NNS-NNS) im SCMC nicht der richtige Interaktionskontext ist, um explizites CF bereitzustellen, was sich nichtsdestotrotz mit der Präferenz von expliziten CFs seitens NNS bei Sotillo (2005) widerspricht.

Für den *studio based-group-to-group*-VK-Kontext gibt es nur sehr wenige CF-Studien. Die Ergebnisse von Hoshii & Schumacher (2012: 64–65) zur Häufigkeit und Art von CFs im *studio-based group-to-group videoconferencing* (NS-NNS) erscheinen analog zu den

Resultaten bei NS-NNS-Partnerinteraktionen im *desktop videoconferencing* oder 1:1 *e-tandems*. Sie halten ohne Angabe einer Gesamtkorrekturrate aller OE für dieses VK-Interaktionsformat fest, dass mündliche Fehlerkorrekturen nur selten auftreten und finden lediglich 22 CFs in fünf je fast eineinhalbstündigen VKs. Es werden zu 82% implizite *recasts* angewendet, während andere CF-Typen (*explicit correction*, *prompts*) nicht vorkommen. Diese Befunde decken sich mit der *recast*-Präferenz von NS-Interlokutoren im *written* SCMC (z.B. Guichon et al., 2015; Sotillo, 2005; Whigham & Chanier, 2015), der geringen CF-Frequenz zwischen NS und NNS (*tutors-learners*) im *oral* SCMC (Saito & Akiyama, 2017) und dem Ausbleiben von *prompts* in *oral e-tandems* (Akiyama, 2017). Als interessanter Befund für den *studio based group-to-group* SCMC ist zu werten, dass es sich bei 18% der Korrektursequenzen um im Forschungsfeld noch wenig untersuchte, selbstinitiierte Selbstkorrekturen der L2-Lernenden handelt.

Neuere Studien sind sich darüber einig, dass der Aspekt der ‚Multimodalität‘ bei NoM im *oral* SCMC mit in Betracht gezogen werden muss. Arellano-Soto & Parks (2021: 130) weisen darauf hin, dass bei NoM im *oral* SCMC auf vielfältige multimodale Ressourcen (z.B. Chat, Fotos, Übersetzungsprogramm, Whiteboard, Webcam, etc.) zurückgegriffen wird und somit weit mehr Mittel als *oral* CF bei Bedeutungsaushandlungen oder im Umgang mit OE zur Verfügung stehen. Debras et al. (2015: 19–21) halten fest, dass sich CF im *oral* SCMC als multimodale Aktivität präsentiert, und bei zwei Drittel aller bereitgestellten CFs von den feedbackgebenden Interlokutoren non-verbale Handlungen (Gestik, Mimik) unterstützend eingesetzt werden.

Guichon & Cohen (2014) untersuchen den Einfluss der *webcam* auf das Interaktionsverhalten von VK-TeilnehmerInnen und stellen wider Erwarten fest, dass die sprachliche Interaktion nicht negativ dadurch beeinträchtigt wird. Vielmehr finden sie mehr Verzögerungen und Pausen hinsichtlich Wortfindungen im *audio-conferencing*, die den Kommunikationsfluss unterbrechen (vgl. ebd.: 348–349).

SCMC-Studien sind mehrheitlich dem kognitivistischen Ansatz zuzuordnen. Der soziokulturelle Ansatz wird in der SCMC-Forschung bisher noch weitgehend vernachlässigt. Nur vereinzelt widmen sich Studien *scaffolding* in *e-tandems* (z.B. Cappellini, 2016), produktions- und verständnissicherndem Handeln in *studio-based group-to-group videoconferencing* (z.B. Kühschelm, 2019) oder multimodalen NoM-Handlungen in *desktop-group-to-group*-SCMC (z.B. Hampel & Stickler, 2012) bzw. *e-tandems* (z.B. Arellano-Soto & Parks, 2021), oder untersuchen ganzheitlich das

Interaktionsverhalten und die kollaborative Organisation der Gesprächsführung in *studio-based group-to-group videoconferencing* (z.B. Oittinen, 2022).

2.3 Forschungsdesiderate

Auch wenn in der kognitivistischen L2-Forschung das Korpus an Interaktionsstudien im SCMC-Kontext in den letzten Jahren deutlich angewachsen ist (vgl. Ziegler & Mackey, 2017: 80), so scheint Wangs (2006: 122–123) Beobachtung, dass hauptsächlich der *written* SCMC davon profitiert hat und NoM im *oral* SCMC intensiver und systematischer beforscht werden muss, auch nach eineinhalb Jahrzehnten noch aktuell. Durch einen Überhang an *text-chat*-basierten CF-Studien hat sich der Bedarf an Forschungsarbeiten zum CF-Verhalten in audiovisueller Interaktion in videokonferenzgestützter Kommunikation nicht wesentlich verändert.

„oral interaction should be investigated [...], particularly as the demand for online L2 courses continues to grow.” (Loewen & Wolff, 2016: 182)

Videokonferenzen werden spätestens seit Pandemie-Beginn regelmäßig und zunehmend als Kommunikations- und Interaktionsmedium in verschiedenen L2-Kontexten genutzt, was rechtfertigt, dass die CF-Forschung einen Schwenk von klassenzimmer- bzw. laborbasierten Studien oder der einseitigen Untersuchung von *text-chats* hin zu mündlichem Feedbackverhalten von VK-TeilnehmerInnen unternimmt.

In der Forschungslage im Kontext von *oral* SCMC zeichnet sich ein nochmaliger Überhang an *e-tandem*-Studien ab, während sowohl für die Bereiche *studio based videoconferencing* als auch *desktop videoconferencing* mit *group-to-group*-Settings forschungsseitige Leerstellen bestehen. Auch Vergleichsstudien zwischen *studio-based* und *desktop videoconferencing* fehlen bisher in der L2-Interaktionsforschung.

Mit Blick auf die Interaktanten in SCMC-Settings scheint die *peer*-Ebene – sowohl NNS-NNS als auch NS-NNS – verhältnismäßig gut beforscht, doch präsentiert sich das Forschungsfeld als weitgehend dyaden-lastig und *tutor-learner-group-to-group*-Settings werden bisher nur wenig in der SCMC-CF-Forschung abgebildet.

Sowohl in der kognitivistischen F2F- als auch in der SCMC-CF-Forschung fokussieren viele Arbeiten auf die Wahrnehmung und Verarbeitung von CF auf L2-Seite und untersuchen *noticing* und *learner uptake*. Geht es umgekehrt um die Wahrnehmung und Verarbeitung von OE auf Interlokutoren-Seite, um die Reaktion auf OE im Sinne eines ‚*interlocutor uptake*‘, beispielsweise in Form von CF, lichtet sich die Anzahl der Studien in der gesamten CF-Forschung beträchtlich. Nur vereinzelt werden Korrelationen

zwischen CF-Typ und OE-Typ in F2F und SCMC aufgezeigt. Nicht-korrektive Feedbacks (NCF), d.h. alle anderen Reaktionen als CF seitens Interlokutoren nach OE, werden bisher überhaupt nicht beachtet und auch nicht als eigene Handlungs- bzw. Interaktionskategorie definiert. Ein ‚Seitenwechsel‘ auf die Interlokutoren im Sinne von ‚*noticing*‘, ‚*processing*‘ und ‚*reacting*‘ von bzw. auf OE eröffnet eine neue Forschungsperspektive in der CF-Forschung.

Einige komparative Studien vergleichen die Effektivität von CF im F2F und SCMC oder die Effektivität verschiedener CF-Typen im SCMC miteinander, während Distributionsstudien, welche Aussagen zu CF- und OE-Frequenzen bzw. -Korrelationen im *oral* SCMC tätigen, rar sind, genauso wie komparative Studien zu diesem Bereich zwischen F2F und SCMC bisher fehlen.

Der soziokulturelle Ansatz ist in der SCMC-CF-Forschung bislang nur mit einem geringen Maß an Untersuchungen vertreten. Diesem Forschungsansatz muss deutlich mehr Beachtung geschenkt werden, auch unter Nutzung der Möglichkeit einer Verschränkung von kognitivem und soziokulturellen Ansatz. Hierzu bietet sich mitunter multimodales CF im SCMC als ‚geeigneter‘ Forschungsgegenstand an, um NoM aus ganzheitlicher, medierter Sicht auf dem Grund zu gehen.

3 Methode

Zu Beginn dieses Kapitels wird das Forschungsvorhaben zunächst allgemein vorgestellt (Kap. 3.1.1), indem vorab eine theoretische Verortung des Forschungsansatzes stattfindet und damit einhergehende Forschungsparadigmen erörtert werden. Gleichzeitig wird der grundsätzliche Anspruch dieses Beitrags definiert und das Forschungsinteresse auf Basis der Forschungsfragen konkretisiert sowie in das Feld der CF-Forschung eingeordnet. Im Anschluss daran (Kap. 3.1.2) wird das Forschungsdesign detaillierter skizziert und begründet, bevor in weiterer Folge die Gütekriterien (Kap. 3.1.3) dargelegt werden. Kap. 3.2 widmet sich der Datenerhebung und stellt den Forschungskontext und die ForschungspartnerInnen (Kap. 3.2.1) vor und beschreibt das Datenkorpus und das Sampling (Kap. 3.2.2) sowie die videobasierte Beobachtung der DaF-Videokonferenzen (Kap. 3.2.3), bevor dann forschungsethische Gesichtspunkte im Zusammenhang mit dieser Studie besprochen werden (Kap. 3.2.4). Kap. 3.3 beschreibt die Datenaufbereitung mit den Analyseeinheiten der *turn-takings* der VideokonferenzteilnehmerInnen (Kap. 3.3.1) und dem angewendeten Transkriptionsverfahren (Kap. 3.3.2). Kap. 3.4 setzt sich detailliert mit der Datenanalyse auseinander, wobei der Ablauf des Kodiervfahrens (Kap. 3.4.1), die Kodierung der mündlichen Fehler (Kap. 3.4.2) und Feedbacks (Kap. 3.4.3) präsentiert werden, bevor abschließend ein methodenkritischer Blick auf das gesamte Forschungsdesign (Kap. 3.5) erfolgt.

3.1 Forschungsdesign

3.1.1 Verortung des Forschungsansatz und Forschungsinteresse

Der videobasierten Fremdsprachenforschung wird zugeschrieben eigens in einer diskursanalytischen Tradition zu stehen, wobei deskriptive Studien spezifische Interaktionscharakteristika auf der Ebene von Äußerungen, *turns* oder Handlungsmustern herausarbeiten. Gerade die Erforschung der interaktionalen oder sozialen Dimension des Fremdsprachenunterrichts bietet sich als Erkenntnisinteresse in der Arbeit mit Videodaten an (vgl. Schramm, 2014: 243–244). Das Ansinnen dieser Studie, für den Sprachlernkontext ‚DaF-Videokonferenzen‘¹⁰ einen Befund über das Fehler- und Feedbackverhalten in den SprecherInnenwechsel (im Folgenden: *turn-takings*) zwischen

¹⁰ Die DaF-Videokonferenzen wurden 2019/2020 im Zuge eines hochschulischen Kooperationsprojekts zwischen angehenden DaF-Lehrpersonen der Universität Wien (Master DaF/DaZ-Studierende) und internationalen DaF-Studierenden der Waseda-Universität Tokio und der Universität São Paulo durchgeführt und aufgezeichnet. Genauere Informationen hierzu finden sich dazu unter Kap. 3.2.1 ‚Forschungskontext und ForschungspartnerInnen‘.

angehenden DaF-Lehrpersonen¹¹ und internationalen DaF-Studierenden¹² zu liefern, reiht sich folglich in die videobasierte Fremdsprachenforschungstradition ein.

Das Datenkorpus besteht aus Videodaten (aufgezeichnete DaF-Videokonferenzen) und ist daher per se grundsätzlich als qualitativ zu charakterisieren (vgl. ebd.: 250). Ausgehend jedoch von der an das Datenmaterial herangetragenen Leitfrage dieser Untersuchung – Wie verhält sich das Fehler- und Feedbackgeschehen in den *turn-takings* der Interaktanten in *studio-based* und *desktop videoconferencing*? – ergibt sich die Möglichkeit einer quantifizierenden Analyse in der Beobachtung der qualitativen Videodaten. Weniger aus einem qualitativ-interpretativen Ansatz heraus mit dem Ziel, aus einer Innenperspektive das Handeln der Personen im untersuchten Feld zu verstehen und daraus Bedeutungszusammenhänge und Handlungsbegründungen abzuleiten (vgl. Schmelter, 2014: 41), sondern vielmehr basierend auf der Absicht einer deskriptiven und mitunter statistischen Auswertung der Videodaten, werden die *turn-takings* der SprecherInnen in den Videokonferenzen einer Beobachtung unterzogen und mittels *event-sampling* auf den Fehler- und Feedbackbereich analysiert, damit „Zusammenhänge zwischen beobachtbaren Phänomenen rechnerisch überprüft bzw. aufgedeckt werden“ (ebd.: 37).

Das Forschungsinteresse dieses empirischen Beitrags richtet sich auf zwei Bereiche in der Interaktion zwischen den DaF-Stud als L2-Lernende und den DaF-ALP als feedbackgebende Personen (Interlokutoren). Einerseits soll herausgefunden werden, wie sich die Distribution von mündlichen Fehlern nach Sprachebene in Äußerungen der DaF-Stud gestaltet. Andererseits ist für diese Untersuchung von Interesse, auf welche Art und in welcher Frequenz korrektive Feedbacks und nicht-korrektive Feedbacks – in Form von Hörersignalen¹³ – seitens der DaF-ALP als Reaktion auf fehlerhafte Redebeiträge der DaF-Stud zur Anwendung kommen. Gleichzeitig geht es im Zuge der Erhebung von Fehler- und Feedbackfrequenzen darum, einen Befund hinsichtlich Korrelationen zwischen dem Fehler- und Feedbackbereich zu erbringen, um auf diese Weise auszuloten, ob auf gewisse mündliche Fehlertypen eher korrektiv oder nicht-korrektiv von

¹¹ Die angehenden DaF-Lehrpersonen sind Master DaF/DaZ-Studierende an der Universität Wien. Großteils handelt es sich bei ihnen um L1-SprecherInnen, doch sind auch L2-SprecherInnen als Interaktanten in den Videokonferenzen auf Wiener Seite vertreten. Zur Vereinfachung wird für sie der Begriff ‚angehende DaF-Lehrpersonen‘ (im Folgenden: DaF-ALP) verwendet.

¹² Bei den L2-Sprechern/Sprecherinnen aus Tokio und São Paulo handelt es sich um internationale DaF-Studierende (im Folgenden: DaF-Stud) aus verschiedenen Fachrichtungen.

¹³ Die Begriffe ‚Hörersignal‘ bzw. ‚Zuhörersignal‘ werden aus dem Forschungsdiskurs in nicht gegenderter Form übernommen.

Interlokutoren-Seite reagiert wird oder andere Wechselbeziehungen zwischen Fehlertypen und Feedbacktypen bestehen.

Im Zentrum der videobasierten Beobachtung steht somit die Interaktion rund um mündliche Fehler bei den *turn-takings* im Sprachlehr- und -lernkontext des videokonferenzgestützten *distance language learning*. In diesem Zusammenhang werden die Begriffe ‚*turn*‘ als Redebeitrag, ‚*error-turn*‘ als fehlerhafter Redebeitrag, ‚*turn-taking*‘ im Sinne von „Übergang des Rederechts vom Sprecher an den Hörer“ (Brinker & Sager, 2010: 61) definiert, wodurch sich der Begriff ‚*error-turn-taking*‘ für einen SprecherInnenwechsel nach einer fehlerhaften Äußerung erschließt.

Vereinfacht gesagt versucht dieser Beitrag aus einem deskriptiven Ansatz heraus Fehler- und Feedbackfrequenzen zu messen und gleichzeitig zu prüfen, ob ein korrelativer Zusammenhang zwischen mündlichen Fehlertypen und korrektiven bzw. nicht-korrektiven Feedbacktypen in den DaF-Videokonferenzen besteht. Dabei nimmt der mündliche Fehler auf DaF-Stud-Seite innerhalb des *error-turn-taking* die Funktion einer Aktion ein und ist zugleich Ausgangspunkt, an den entweder ein korrekatives Feedback oder nicht-korrektives Feedback im Sinne einer Reaktion von DaF-ALP-Seite anschließt. Angelehnt an ein quantitativ orientiertes Paradigma, welches von einer untersuch- und messbaren, objektiven Realität ausgeht, versucht diese Untersuchung zum einen ‚realitätsreduzierend‘ (vgl. Aguado, 2000: 121), unter Anwendung einer deduktiven, standardisierten Videoanalyse, korrektive Feedbacks der DaF-ALP, welche auf mündliche Fehler der DaF-Stud in den *error-turn-takings* der Videokonferenzen folgen, nach Art und Häufigkeit zu sampeln. Tuma et al. (2013: 44) stellen fest, dass bei standardisierten Analyseverfahren von Videodaten,

„Analysekategorien aufgrund theoretischer Annahmen im Vornhinein festgelegt und später auf das audiovisuelle Material deduktiv angewandt [werden] [...], um damit bestimmte Handlungsweisen und Verhaltensformen [...] auf bestimmte Häufigkeiten oder Muster hin zu analysieren.“

Das bedeutet, dass die Variablen ‚mündlicher Fehler‘ (OE) und ‚korrekatives Feedback‘ (CF) nach bereits vorab festgelegten theoretischen Analysekategorien (vgl. hierzu Blex, 2001; Kleppin, 1997; Lyster & Ranta, 1997) mittels *event-sampling* als Ereignistypen kodiert werden. Der Beitrag orientiert sich in der Datenerhebung methodisch an einer ‚systematischen Beobachtung‘ (vgl. Appel & Rauin, 2015: 63–64), wonach das Datenkorpus nach bestimmten beobachtbaren Phänomenen durchsucht wird (vgl. Schramm, 2014: 250) und dabei eine theoriegeleitete, deduktive und kategorienbasierte Ereigniskodierung angewendet wird. Darauf folgt eine statistische Datenauswertung, die

sich methodisch an dem Konzept der ‚standardisierten Videoanalyse‘ (vgl. Tuma et al., 2013: 44–45) anlehnt.

„Kodiert werden verschiedene Ereignistypen, die theoretisch bereits bekannt sind. [...] In der standardisierten Videoanalyse wird die Situation als ‚gesetzt‘ begriffen [...]. Die hierzu entwickelten Kodierungen werden üblicherweise aus Operationalisierungen theoretischer Vorannahmen abgeleitet. Damit ist eine Standardisierung der Beobachtung und deren Auswertung verbunden, die dazu beiträgt, die Daten zu überprüfen, ohne die Beobachtungskategorien jedoch selbst zur Disposition zu stellen.“ (Tuma et al., 2013: ebd.)

Hier greift ein objektivistisches, nomothetisches Paradigma, welches von allgemeingültigen Gesetzmäßigkeiten im menschlichen Verhalten ausgeht und sich hypothesenprüfend auf zuvor aufgestellte Theorien, Modelle oder hypothetische Kausalbeziehungen aus einem weit entwickelten Forschungsstand beruft (vgl. Caspari, 2022: 8). Für das Beforschen von ‚korrektivem Feedback‘ und ‚mündlichem Fehler‘ ist dies insofern zutreffend, als aus kognitivistischer Sicht die Forschungslage in der Feedbackforschung für jene beiden Bereiche als stabil und elaboriert gilt. Man wartet beispielsweise mit theoretischen Klassifikationsschemata für Feedbacktypen (z.B. Lyster & Ranta, 1997) und Fehlertypen (z.B. Blex, 2001; Kleppin, 1997) auf, und zeigt – unter Einbeziehung verschiedener Faktoren – Korrelationen dieser beiden Variablen in F2F-Interaktionsprozessen (z.B. Carpenter et al., 2006; Blex, 2001; Brown, 2016; Bryfonski & Ma, 2020; Ellis, 2007; Ellis et al., 2001b; Gass & Lewis, 2007; Havranek, 2001, 2002b; Iwashita, 2003; Kim & Han, 2007; Kleppin & Königs, 1991; Lochtmann, 2002; Lyster, 1998a; Mackey et al., 2000; Mackey & Goo, 2007; Milla & García Mayo, 2021; Mori, 2002; Morris, 2002; Sheen, 2006; Trofimovich et al., 2007; Yang & Lyster, 2010) und auch mittlerweile SCMC-Kontexte (z.B. Debras et al., 2015; Guichon et al. 2012; Kim, 2014; Lai et al., 2009; Saito & Akiyama, 2017; Sotillo, 2005)

Eine Bezugnahme darauf ermöglicht es, dass Hypothesen abgeleitet und ex ante für diesen Beitrag aufgestellt werden können, um diese dann auf Basis der ermittelten Ergebnisse aus der Analyse zu prüfen.

Im Gegensatz zum deduktiv-standardisierten Zugang beim Sampeln von OE und CF wird im Hinblick auf das Isolieren und Typisieren von nicht-korrektiven Feedbacks (NCF) als nicht korrektive Reaktion der DaF-ALP nach *error-turns* der DaF-Stud ein qualitativ-interpretativer und somit offener und flexibler Forschungsansatz innerhalb der videobasierten Beobachtung gewählt. Hierbei „werden die Erkenntnisse [...] nicht lediglich durch Häufigkeiten und statistische Korrelationen gewonnen“ (Tuma et al., 2013: 45), sondern es wird versucht, den Sinn der Handlungen zu verstehen und zu erklären (vgl. ebd.: 45–46). Als eine Form der interpretativen Analyse von Videodaten

definiert Nolda (2007, zit. n. Schramm & Aguado, 2010: 196) die sogenannte Sequenzanalyse. Die „Rekonstruktion der Verkettung von aufeinander bezogenen Äußerungen bzw. Handlungen“ (Schramm & Aguado, 2010: 196) ist hierbei zentral.

„Dabei werden einzelne Äußerungseinheiten im Hinblick auf mögliche und tatsächlich realisierte Anschlussoptionen betrachtet, um auf diese Weise den Aufbau von Strukturen des Interaktionsgeschehens zu analysieren.“ (Schramm, 2014: 249)

In der videobasierten Beobachtung werden neben den regulären CF-Typen auch alle nicht-korrektiven Reaktionen (NCFs) als mögliche ‚Anschlussoptionen‘ auf mündliche Fehler in der kommunikativen Interaktion zwischen DaF-ALP und DaF-Stud in den Videokonferenzen betrachtet und als *events* gesammelt. Auf der Makroebene ist das Sampling (Makro-Sampling) der NCFs ebenfalls als deduktiv zu beschreiben, denn in einer Art ‚Ausschlussverfahren‘ können all jene Reaktionen der DaF-ALP, bei denen es sich nicht um die von Lyster & Ranta (1997) definierten CF-Typen handelt, als NCFs bestimmt werden. Somit ist grundsätzlich eine schematische Vorab-Operationalisierung gegeben, welche korrektive und nicht-korrektive Feedbacks ohne eine hohe Interpretationsleistung voneinander unterscheidbar und zuordenbar macht. Blickt man jedoch auf das Mikro-Sampling, wird für die Einteilung von NCF-Typen und Gruppierung von NCF-Klassen, anders als bei OE und CF kein deduktiv-standardisierendes Verfahren gewählt, sondern sich diesem Teilbereich des Datenmaterials mittels eines „explorativ-interpretativ[en]“ (Grotjahn, 1987, zit. n. Riemer, 2014: 20) Paradigmas genähert.

„Sampling-Prozesse in qualitativen Studien [sind] in der Regel offen und iterativ [...], denn die zu untersuchenden Fälle gewinnen oftmals erst im Prozess der Datenbearbeitung an Gestalt: die Grundgesamtheit kann nicht von vorneherein genau bestimmt werden, sondern konstituiert sich durch einen Prozess der sukzessiven Differenzierung“ (Grum & Legutke, 2022: 93–94)

Das bedeutet, wenngleich nicht-korrektives Feedback im Allgemeinen in einem ersten Schritt auf deduktive Weise gesichtet, als solches erfasst und aus dem Videomaterial extrahiert wird, jegliche weitere spezifischere Klassifikation der NCF-Typen auf induktive Weise und ohne vorab theoretisch festgelegten Analysekategorien erfolgt. Erst in einem zweiten Schritt, im Verlauf der Beobachtung und auf Basis der tatsächlich auftauchenden nicht-korrektiven Handlungen der Interlokutoren in den *error-turn-takings*, werden relevante Kategorien aus dem Material heraus abgeleitet und entwickelt (vgl. Tuma et al., 2013: 46). Anschließend wird hinterher induktiv der Versuch unternommen, die nicht-korrektive Reaktionen (Hörersignale) der DaF-ALP kriteriengeleitet zu systematisieren und zu typisieren. Zur Beschreibung und Unterteilung von Hörersignalen (NCFs) werden folgende Dimensionen und Fragestellungen als Grundlage in der Beobachtung herangezogen:

a) morphologische Dimension (um welche Wortart handelt es sich? z.B. Partikel, Interjektion, etc.)

b) kommunikative Dimension (Welche Gesprächsfunktion hat das Hörsignal?)

c) zeitliche Dimension (Wie verhält sich das Hörsignal zum fehlerhaft Gesprochenen?)

Es ist ein Anliegen dieses Beitrags, gerade den NCF-Bereich detailliert auszudifferenzieren und ein Schema für verschiedene Typen an Hörsignalen auf Basis der o.g. Ebenen in SprecherInnenwechsel nach fehlerhaften Äußerungen (*error-turn-takings*) zu entwickeln.

Die Herangehensweisen beim *event-sampling* unterscheiden sich im Einzelnen für die zu untersuchenden Variablen zwischen „linear“ und „iterativ-zyklisch“ (Settinieri, 2014: 58). Während OE und CF einem rein deduktiv-statistischen Analyse- und Auswertungsverfahren unterliegen, folgt der Versuch der Beschreibung von NCF einer eher offenen, flexiblen und interpretativen Leitlinie.

Durch einen objektivistischen Forschungszugang bei der videobasierten Beobachtung, der davon ausgeht, soziale Wirklichkeiten und Gesetzmäßigkeiten von außen wahrnehmen und abbilden zu können, ergibt sich eine vordergründig etische Forschungsperspektive, die von außen durch den/die BeobachterIn Kategorien an den Untersuchungsgegenstand anlegt (vgl. Caspari, 2022: 8), um eine kontextübergreifende Vergleichbarkeit und kontextunabhängige Analysierbarkeit des Materials (vgl. Schramm, 2014: 245) herzustellen. Die Motivation oder individuelle Perspektive der KonferenzteilnehmerInnen im Hinblick auf das Erklären und Begründen ihres Feedbackverhaltens aus einer emischen Sichtweise heraus, steht bei der videobasierten Beobachtung in dieser Studie nicht im Forschungsfokus. „[A]us einer möglichst nicht involvierten Außenperspektive“ heraus, geht es „schließlich [...] [um die] Überführung von beobachteter Wirklichkeit in Zahlen“ (Schmelter, 2014: 37). In der Datenanalyse wird ganzheitlich versucht, die untersuchten Variablen OE, CF und NCF aus den *error-turn-takings* zu operationalisieren und eine Quantifizierung der Ergebnisse anzusteuern, unabhängig von einer vorab quantitativ oder qualitativ ausgerichteten Datenerhebung.

Ziel dieses Beitrags ist es, für den Bereich des Feedbackverhaltens nach fehlerhaften Äußerungen im spezifischen Interaktionskontext des *distance language learning* eine „genaue Beschreibung von Phänomenen vor[zu]nehmen“ (Schramm, 2022: 51). Hierbei gelten als ‚Phänomene‘ in den videokonferenzgestützten *turn-takings*:

a) mündliche Fehler in den *error-turns* der DaF-Stud (OE)

b) korrektive oder nicht-korrektive Reaktionen der Interlokutoren DaF-ALP auf *error-turns* der L2-SprecherInnen (CF/NCF)

Auf Basis des Forschungsansatzes und des dargelegten Erkenntnisinteresses am Untersuchungsgegenstand definiert dieser Beitrag für die zwei Videokonferenz-Settings *studio-based videoconferencing* und *desktop videoconferencing* – als zwei zu vergleichende Interaktionskontexte in *oral synchronous computer-mediated communication* (im Folgenden: *oral SCMC*) – folgende Forschungsfragen:

1. Wie verteilen sich mündliche Fehlertypen und Fehlerfrequenzen in den *turns* der L2-SprecherInnen?
2. Wie gestalten sich *FB-moves* der Interlokutoren nach fehlerhaften Äußerungen der L2-Lernenden? In welcher Frequenz kommt dabei korrekatives Feedback (CF) und nicht-korrekatives Feedback (NCF) zum Einsatz?
3. Wie lassen sich NCF-Typen klassifizieren?
4. Welche CF- und NCF-Typen werden wie häufig von den Interlokutoren als Reaktion auf *error-turns* angewendet?
5. Inwiefern korrelieren mündliche Fehler und CF bzw. NCF miteinander?
6. Treten Korrekturroutinen bei den einzelnen Interlokutoren in der Auswahl von CF bzw. NCF-Typen auf?
7. Wie kann die ermittelte CF-Distribution anhand kontextueller Faktoren begründet werden?
8. Wie verhält sich das Fehler- und Feedbackgeschehen in den beiden Videokonferenz-Settings *studio-based* und *desktop videoconferencing* im Vergleich? Wie können die Resultate gegenüber anderen *oral SCMC*- und *face-to-face*-Sprachlernkontexten (F2F) eingeordnet werden?

Für die wissenschaftliche Beobachtung des Fehler- und Feedbackverhaltens im videokonferenzgestützten DaF-Sprachlernkontext entscheidet sich die vorliegende Interaktionsstudie für die zwei Videokonferenzformate *studio-based videoconferencing* (Wien-Tokio) und *desktop videoconferencing* (Wien-São Paulo) und teilt das Datenkorpus in zwei Vergleichsstichproben auf. Dieses Vorgehen verfolgt die Zielsetzung, Ergebnisse zur Fehler- und Feedbackdistribution für die zwei spezifischen Videokonferenz-Settings zu generieren, diese vergleichend gegenüberzustellen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten.

Will man die thematische Fokussierung der Forschungsfragen aus fremdsprachendidaktischer Sicht verorten, so bewegt sich dieser empirische Beitrag in erster Linie im Forschungsfeld der ‚Interaktionsforschung‘, welche „Bedingungen, Verlaufsformen und Strukturmerkmalen fremdsprachiger Interaktion in

unterschiedlichen sozialen Arrangements“ (Caspari, 2022: 14) nachgeht. Daneben wird ebenfalls das Feld der ‚Begegnungsforschung‘, die „direkte und medial vermittelte Begegnungen von Sprechern unterschiedlicher Sprachen [...] konzeptuell-theoretisch [...] und empirisch [untersucht]“ (ebd.), berührt. In einem weiteren Verständnis kommt für diesen Beitrag insofern auch der Bereich der ‚Zweitspracherwerbsforschung‘ (vgl. ebd.: 15) zum Tragen, da interaktive Handlungsprozesse innerhalb des Fremdspracherwerbs beschrieben und mit einer Fehleranalyse gekoppelt werden, wenn auch mit dem starken Fokus auf die Reaktionen der *Lehrenden* (DaF-ALP) nach mündlichen Fehlern und weniger auf Verstehens- oder Spracherwerbsprozesse der DaF-Lernenden (DaF-Stud) in den Videokonferenzen. Das bedeutet, dass diese Studie keine Aussagen hinsichtlich der Effektivität von CF und NCF auf den Spracherwerb (*learner uptake*) in Videokonferenzen treffen will, sondern vielmehr eine genaue Beschreibung des reaktiven Feedbackverhaltens der Interlokutoren im Anschluss an fehlerhafte Redebeiträge der L2-SprecherInnen in den beiden *oral* SCMC-Kontexten beabsichtigt. Die Ergebnisse zur Verteilung von Feedbacks im Verhältnis zum Fehlertyp lassen zwar keine direkten kausalen Rückschlüsse auf den Einfluss des spezifischen Sprachlernkontexts *oral* SCMC, kultureller Aspekte, oder *peers* in der Rolle als feedbackgebende Personen (Interlokutoren) zu, dennoch können sie in einer Diskussion über mögliche Zusammenhänge mit kontextuellen Faktoren verhandelt werden. Grundsätzlich wird jedoch nicht der prominent in kognitivistischer Forschungstradition stehende Einfluss der lernerexternen Faktoren¹⁴ ‚Sprachlernkontext‘ und ‚Interlokutor‘ (vgl. Schoormann & Schlak, 2012: 176) auf die ‚Wirksamkeit‘ von Feedbacks bei den LernerInnen (*learner uptake*) überprüft, sondern es werden Fehler- und Feedbackfrequenzen und deren Korrelation zueinander beleuchtet.

Kennzeichnend an dem dargelegten Forschungsinteresse ist, dass dieser Beitrag versucht, den Fokus auf das viel beforschte *learner uptake* nach Korrekturhandlungen sozusagen zu verkehren und ‚umzudrehen‘. Nicht mehr die Wahrnehmung oder Verarbeitung von Feedbacks auf L2-Seite, sondern die von Fehlern auf Interlokutoren-Seite steht im Fokus. Somit ‚wechselt‘ das *uptake* sozusagen ‚die Seiten‘ bei den Interaktanten innerhalb der *error-turn-takings*. Das *learner uptake* von Feedbacks wird abgelöst von einer Art *interlocutor uptake* von *oral errors*. Das will heißen, dass nicht die Effektivität von Feedbacks auf Seite der Lernenden, sondern die Wahrnehmung und Verarbeitung von

¹⁴ Der Begriff ‚lernerexterne Faktoren‘ – in Anlehnung an Ellis‘ (2010: 339) Unterscheidung zwischen *individual learner factors* und *contextual factors* – wird aus den Publikationen von Schoormann & Schlak (2011, 2012) nicht gegendert als feststehende Begrifflichkeit im Forschungsfeld übernommen.

fehlerhaften Äußerungen bei den Interlokutoren in Form von korrektiven, sowie nicht-korrektiven Reaktionshandlungen an Gewicht gewinnt. Dieser Beitrag vollzieht auf Basis einer kognitivistisch-interaktionistischen Konzeptualisierung von Spracherwerb als sprachverarbeitenden Input- und Output-Prozess einen Fokuswechsel weg von *top-down*-Prozessen bei den Lernenden hin zu *top-down* bei den Lehrenden. Die reguläre Definition von korrektivem Feedback als modifizierter Input oder Reaktion auf L2-Output wird auf gewisse Weise verkehrt. Der L2-Output wird sozusagen zur Inputquelle für die L1-SprecherInnen und das korrektive Feedback als reaktiver Output aufgefasst.

Besonders im Hinblick auf die Kategorisierung von NCF-Typen, aber auch was die grundsätzliche Verteilung von CF und NCF in Korrelation zu OE betrifft, besteht für den Sprachlernkontext *oral* SCMC eine forschungsseitige Leerstelle innerhalb der CF-Forschung. Dieser Beitrag nimmt sich dieser an und erwartet sich anhand der Forschungsergebnisse mitunter Folgerungen für den Bereich der Fehlerevaluation. Hier eröffnen sich nämlich auch Möglichkeiten zur Hierarchisierung von mündlichen Fehlertypen nach Sprachebene und nach Kriterien wie Verständlichkeit, Irritation oder Akzeptabilität (vgl. Blex, 2001: 3). Aus einer Adressatenperspektive heraus können infolge von Reaktionen und getätigten Feedbacks der DaF-ALP nach mündlichen Fehlern, Rückschlüsse auf das Ranking der einzelnen Fehlertypen getroffen werden, inwieweit die ‚Fehlerschwere‘ zu einer Korrektur auffordert.

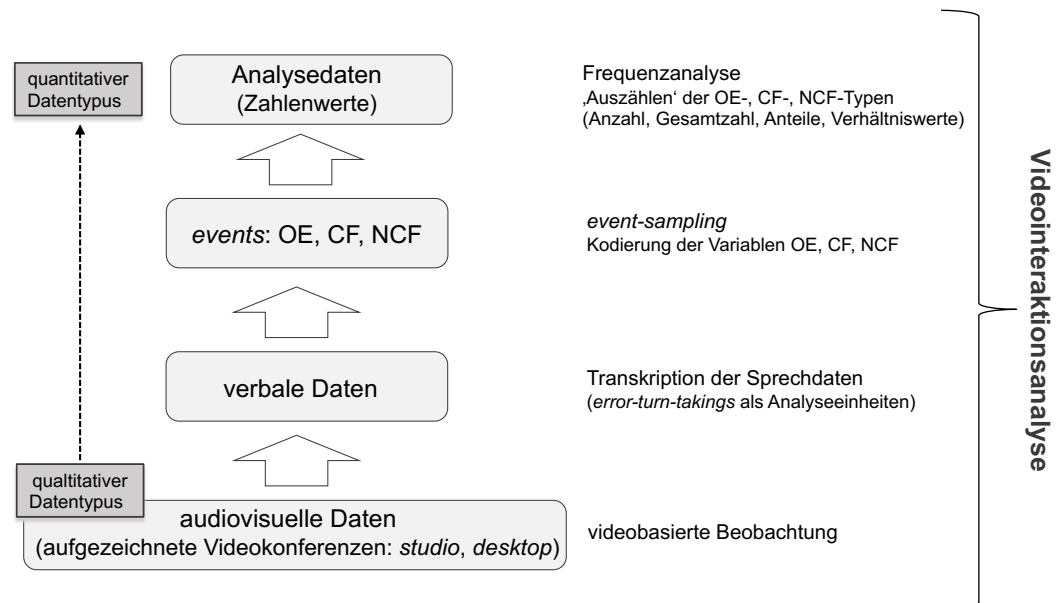
Schoormann (2012: 25) zufolge reiht sich dieser Beitrag in die Gruppe von deskriptiven, diskurs- und konversationsanalytischen Forschungen ein, welche anhand von Mikroanalysen versuchen, Regeln und Muster sprachlicher Interaktionen freizulegen. Dazu zählen auch Feedbacks als reparative Handlungsmuster. Die Intention bei der als Forschungsdesign gewählten Videointeraktionsanalyse liegt in erster Linie auf der Beschreibung von Phänomenen. Dabei stehen das *turn-taking* nach fehlerhaften Äußerungen und das Wechselspiel zwischen *error-turns* der L2-Sprechenden und korrektiven bzw. nicht-korrektiven Kommunikationsanschlüssen der Interlokutoren im Mittelpunkt. Dabei über die reine Deskription hinauszugehen und kausale Zusammenhänge der untersuchten Variablen (vgl. Schramm, 2014: 244) OE, CF und NCF zu erschließen kann durch das angewendete ‚eindimensionale‘ Forschungsinstrument (videobasierte Beobachtung, *event-sampling*) nicht geleistet werden. Hierzu wäre ein experimentelles Design oder eine Verknüpfung der Beobachtungsdaten mit weiteren Datensätzen (z.B. retrospektive Interviews der KonferenzteilnehmerInnen, Experteninterviews/Expertinneninterviews) im Setting eines sequenziellen *mixed-methods*-Designs notwendig. Der Einsatz eines triangulativen

Verfahrens hätte den Vorteil einer Erkenntniserweiterung und einer „Ergänzung von Perspektiven, die eine umfassendere Erfassung, Beschreibung und Erklärung eines Gegenstandsbereichs ermöglichen“ (Kelle & Erzberger, 2019: 304), um die Motive für den Einsatz von Feedbackstrategien aus Sicht der Interlokutoren offenzulegen. Trotz dieses Mehrwerts einer Datentriangulation wird aufgrund der bereits hohen Komplexität des Beobachtungsverfahrens und der Frequenz- und Korrelationsanalyse von OE, CF und NCF im Rahmen dieses Beitrags auf ein *mixed-methods*-Design und die Verknüpfung des Datenkorpus mit weiteren Datensätzen verzichtet und der deskriptive Ansatz in den Vordergrund gerückt. Trotzdem liegt in dieser Studie eine ‚Datentriangulation‘ vor, da aus den zwei Vergleichsstichproben *studio-based videoconferencing* und *desktop videoconferencing* Daten aus verschiedenen Quellen, verbunden mit unterschiedlichen Zeitpunkten, Orten und Personen (vgl. Denzin, 1970, zit. n. Settinieri, 2015: 21), genutzt werden.

3.1.2 Überblick über das methodische Vorgehen

Das Forschungsdesign dieser Studie bearbeitet ein Datenkorpus, wobei der Datentypus eine Art Transformation durchläuft (Abb. 1). Zunächst handelt es sich bei den Videokonferenzaufzeichnungen um audiovisuelle Daten, von denen ausschließlich verbale Daten als qualitative Datengrundlage (vgl. Riemer, 2014: 20) für den Forschungsprozess genutzt werden. Diese qualitativ-verbalen Daten durchlaufen verschiedene methodische Verfahrensabschnitte (1. Videobasierte Beobachtung, 2. Transkription der Analyseeinheiten: *error-turn-takings* als Fundstellen, 3. *event-sampling* und Kodierung der Variablen OE, CF, NCF, 4. Frequenzanalyse), so dass am Ende idealerweise „quantitative Daten, die typischerweise gezählt werden können bzw. als Zahlenmaterial vorliegen“ (ebd.) in der Datenauswertung ‚übrig‘ bleiben. Somit ‚transformiert‘ sich sozusagen der Datentyp von qualitativen Ausgangsdaten hinzu quantitativen Analysedaten. Es findet eine Quantifizierung von verbalen Daten statt, indem einzelne Phänomene (*events*) aus den Gesprächsdaten in Zahlenwerte überführt werden.

Abb. 1 Veränderung des Datentypus und Verfahrensschritte im Forschungsprozess

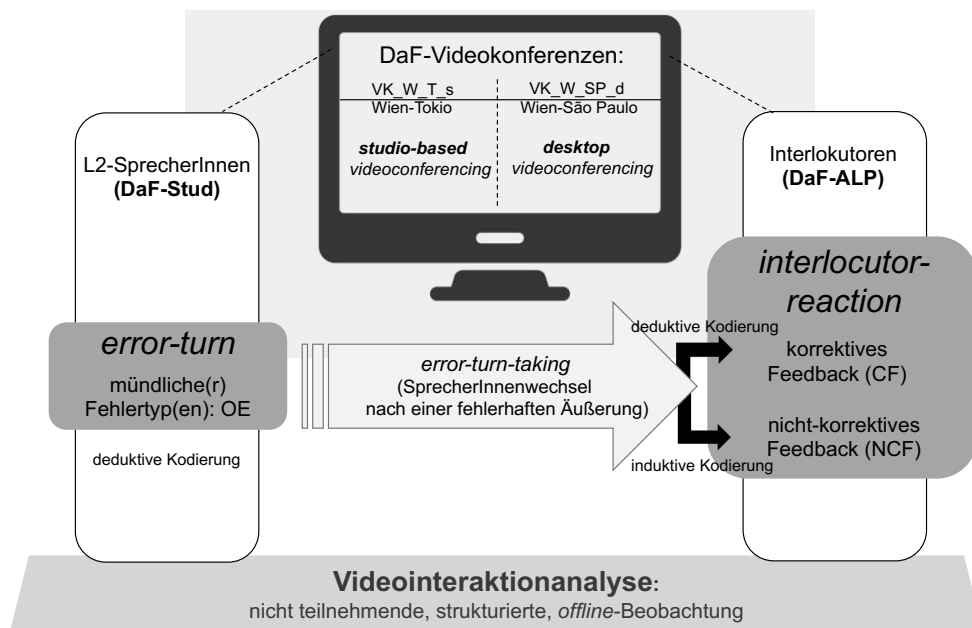


Bei der Videointeraktionsanalyse als das übergeordnete Forschungsinstrument dieser Studie ist methodologisch zentral, dass Interaktionsprozesse rekonstruiert und Dynamiken nachvollziehbar gemacht werden. Dabei geht es aus einem sich an der Ethnomethodologie und der Konversationsanalyse orientierenden Grundlagenverständnis heraus (vgl. Garfinkel, 1967, Sacks 1992, zit. n. Tuma & Schnettler, 2019: 1195)

„um die Erforschung der sequenziellen Ordnung der Interaktionen, deren minutiöse Rekonstruktion dazu dient herauszufinden, wie sich die Handelnden aneinander orientieren und ihre Interaktion miteinander koordinieren.“ (Tuma & Schnettler, ebd.)

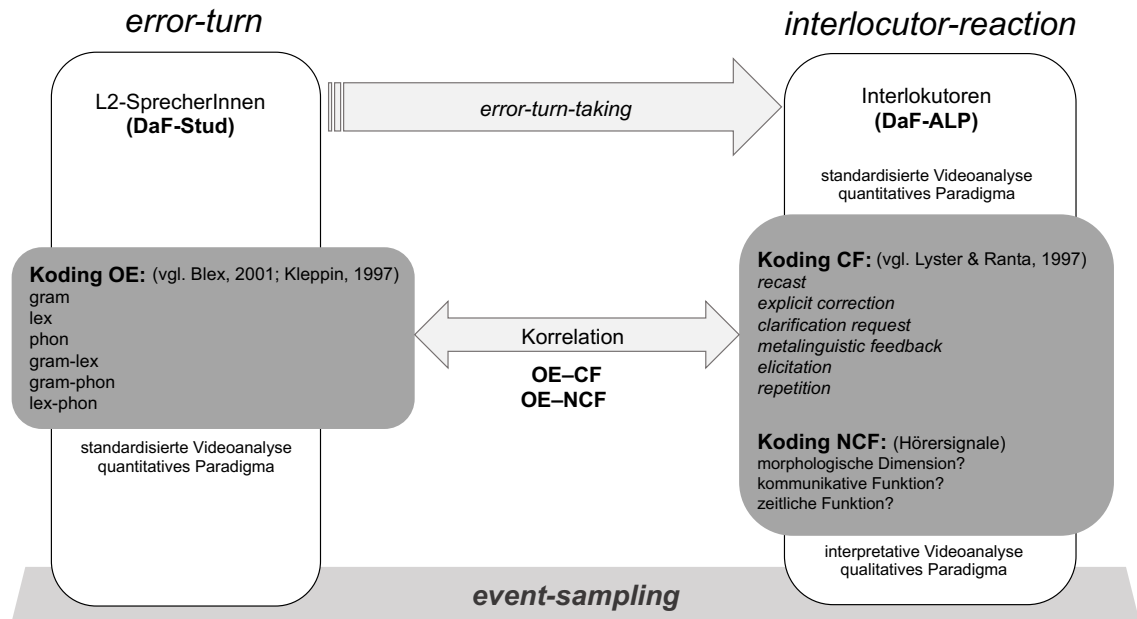
Die drei Phänomene OE, CF und NCF, welche in der Videointeraktionsanalyse dieser Studie (Abb. 2) als relevant gelten, werden in der Datenerhebung aufgrund verschiedener Zugänge in der Kodierung unterschiedlich gehandhabt. Die *turn-takings* zwischen den L2-Sprechern/Sprecherinnen und den Interlokutoren in den DaF-Videokonferenzen werden zunächst nach *error-turn-takings* durchsucht und die *error-turns* der DaF-Stud in einem ersten Schritt einer Fehleranalyse unterzogen. Dabei unterliegt die Kodierung der Variable OE einem deduktiven, theoretischen Klassifikationsschema, welches mündliche Fehler in die drei Sprachebenen grammatische, lexikalische und phonetische Fehler einteilt. Auch das Sampling von CF als korrektive Reaktion der Interlokutoren (DaF-ALP) auf *error-turns* der DaF-Stud folgt einer deduktiven, theoretisch vorab festgelegten Kodierung. Anders verhält es sich mit der Kodierung des NCF-Bereichs, bei dem für nicht-korrektive Reaktionen der Interlokutoren nach *error-turns* keine theoretischen Kodierpläne vorab vorhanden sind, was eine induktive Systematisierung nicht-korrektiver Hörsignale anhand des Datenmaterials evoziert.

Abb. 2 Überblick über Variablen und Zusammenhänge in der Datenerhebung



Tuma & Schnettler (2019: 1191) unterscheiden in diesem Zusammenhang zwischen ‚standardisierter‘ und ‚interpretativer‘ Videoanalyse. Fußt die Datenauswertung auf theoretischen Kodierplänen (OE, CF), handelt es sich um eine ‚standardisierte‘ Videoanalyse. Sind keine Vorab-Kodierpläne, wie bei dieser Studie für den NCF-Bereich, als theoretisches Bezugsschema vorhanden, ist die Videoanalyse ‚interpretativ‘ und das Interesse mitunter dabei darauf ausgelegt, „das Handeln von Akteuren zu verstehen“ (ebd.). Somit gibt es in diesem Forschungsdesign eine Art Wechselspiel und Zusammenwirken von quantitativem und qualitativen Paradigma (Abb. 3). Die Fragestellungen ‚Wie viele?‘ und ‚Welche?‘ gehen kontinuierlich und symbiotisch im Forschungsprozess miteinander einher.

Abb. 3 Überblick über das Analyseverfahren



Bei der Datenanalyse der *error-turn-takings* (Abb. 3) pendelt der Fokus zwischen den Sprachhandlungen der Interaktanten DaF-Stud (*error-turns*) und den darauffolgenden Sprachhandlungen der Interlokutoren DaF-ALP (*interlocutor-reactions*). Dabei sind die Frequenzen und Korrelationen zwischen mündlichen Fehlern (OE) und korrektiven bzw. nicht-korrektiven Reaktionen (CF/NCF) von zentralem Forschungsinteresse, wodurch trotz eines interpretativen Zugangs im Bereich der Hörsignale die paradigmatische Grundlage der Videointeraktionsanalyse vornehmlich quantitativ ist, da versucht wird, interaktive Sprachhandlungen auf Zahlenwerte zu reduzieren.

Dennoch ist es laut Schramm (2014: 250) bedeutsam, unabhängig von nomothetischen Forschungszugängen und damit einhergehenden statistischen Samplings, anzuerkennen, dass das Rahmenparadigma einer Videoanalyse stets einem qualitativ-interpretativen Paradigma folgt und auch bei quantifizierenden Auswertungen hier der Grundsatz gilt,

„dass die per se erst einmal qualitative Natur der Videodaten zunächst eine sorgfältige Interpretation zur Überführung in Zahlenwerte erfordert.“

Henrici (2000: 34) begrüßt Quantifizierungen im Rahmen interpretativer Ansätze:

„Sie können durchaus hilfreich und sinnvoll sein, u.a. können sie zur Präzisierung und Systematisierung der Ergebnisse beitragen, die man häufig in qualitativen Studien vermisst.“

Die Idee, das Fehler- und Feedbackverhalten in Videokonferenzen in Zahlenwerte zu überführen und eine Quantifizierung von qualitativen Daten vorzunehmen, bietet eine gute Anschlussfähigkeit für weitere Forschungen im Bereich der Fehler- und Feedbackdistribution in vergleichbaren *oral* SCMC-Kontexten. Durch die Entscheidung für zwei Vergleichsstichproben (*studio* und *desktop*) wird versucht, die Robustheit des

Datenkorpus zu erhöhen und die Zuverlässigkeit der Forschungsergebnisse zu Fehler- und Feedbackfrequenzen im *oral* SCMC zu steigern.

Im Gesamten kann das Forschungsdesign dieser Studie in einem sehr weiten Sinne als ein paralleles Design (QUAL+quan), bei dem zwei methodische Ansätze (qualitativer + quantitativer Ansatz) gleichzeitig eingesetzt werden, beschrieben werden (vgl. Morse, 1991, zit. n. Kelle, 2019: 167–168). Anders gesagt bedient sich das grundsätzlich qualitative Design quantitativer Analyseschritte und versucht Gegensätze zwischen qualitativen und quantitativen Blickwinkeln zu überwinden.

„Das heißt aber auch, dass die Ergebnisse quantitativer Analyseschritte wieder rückgeführt werden müssen an ihren Ausgangspunkt. Sie müssen interpretiert werden, auf die vorausgehende Fragestellung bezogen werden. ‚Zahlen sprechen niemals für sich selbst. Sie müssen immer interpretiert werden‘.“ (Mayring, 2015: 22)

Dem qualitativen Ansatz wird durch die Sprechdaten aus den aufgezeichneten Videokonferenzen als qualitatives Ausgangsmaterial, durch den explorativen Charakter der Studie mit einem offenen Zugang zu Erkenntnisgewinnen, durch die interpretative Betrachtungsweise von *turn-taking*-Strukturen bzw. der Funktion von Hörersignalen und den Versuch einer interpretativen Verknüpfung der Ergebnisse mit kontextuellen Faktoren Rechnung getragen.

Dem quantitativen Ansatz sind die „nicht-involvierte[n] Außenperspektive“, „die Überführung von beobachteter Wirklichkeit in Zahlen“ (Schmelter, 2014: 37), der systematische und fokussierte Zugriff auf den Untersuchungsgegenstand (vgl. ebd.: 38), die Standardisierung des Kodings der Beobachtungsvariablen und die vornehmlich hypothesenprüfende Funktion bei den ermittelten Frequenzen und Korrelationen zuzurechnen.

3.1.3 Gütekriterien

Bei der Verzahnung von qualitativen und quantitativen Zugängen in der Methodik stellt sich die Frage, an welchen Kriterien sich diese Studie und ihr Forschungsdesign messen lassen möchte. Dazu ist zunächst notwendig, die eigentliche ‚Blickrichtung‘ der vorliegenden Forschungsarbeit abzuklären, um Gütekriterien definieren und die Gegenstandsangemessenheit der Verfahren beurteilen zu können.

Auf der Makro-Ebene ist die Rahmenforschungsperspektive bei der Untersuchung der Distribution von mündlichen Fehlern und FB-moves in den *error-turn-takings* von Videokonferenzen ‚qualitativer‘ Natur, da dem Erkenntnisinteresse soziale und objektive Sinnkonzepte zugrunde liegen, „deren Ziel es ist, zu ‚(re)konstruieren, aufgrund welcher

Sinnbezüge Menschen handeln“ (Reichert, 2007, zit. n. Lamnek, 2010: 27). Ziel der Studie ist es, eine konversationsanalytische ‚Rekonstruktion von Strukturen‘ herbeizuführen. Dies schließt auch kommunikative Basisregeln, die in natürlichen Situationen aufgezeichnet werden (vgl. ebd.: 28), mit ein und umfasst folglich auch kommunikative Strukturen innerhalb des *turn-takings* zwischen L2-Lernenden und Interlokutoren nach fehlerhaften L2-Äußerungen. Dabei geht es um das Sinnverstehen von kommunikativen Handlungen und vor dem Hintergrund des jeweiligen Forschungsinteresses darum, die Rohdaten am Ende deuten und interpretieren zu können (vgl. Demirkaya, 2014: 213). Die qualitative Rahmenforschungsperspektive gilt als offen, explikativ und flexibel und ist geprägt von einem Prozesscharakter, bei dem Gegenstand und Analyse immer wieder reflexiv aufeinander bezogen werden (vgl. Lamnek, 2010, 19).

Im Hinblick auf die Einhaltung von Gütekriterien, steht zunächst die Frage nach der Passung der Methode zur Forschung, d.h. ob die gewählte Methodik dem Gegenstand angemessen ist, sich für die Beantwortung der Forschungsfrage(n) eignet und dem übergeordneten Erkenntnisinteresse dient (vgl. Aguado, 2015: 211), im Raum. Dahingehend kann die gewählte Methode der Videointeraktionsanalyse und die Forschungsinstrumente videobasierte Beobachtung und *event-sampling* als gegenstandsangemessen eingeschätzt werden, da das Erkenntnisinteresse dieser Studie deskriptiv auf Distributionswerte von Fehlern und Feedbacks in *turn-takings* von Videokonferenzen ausgelegt ist. Um eine Quantifizierung von Phänomenen aus Sprechdaten vornehmen zu können, gilt eine Standardisierung in der Beobachtung mittels eines theoriegeleiteten, strukturierten Samplings der zu beobachtenden Variablen als zweckmäßig.

Was die ‚Offenheit‘ des methodischen Verfahrens angeht, d.h. ob eine ganzheitliche Erfassung des Gegenstands möglich ist und Vorannahmen der Forschenden hinterfragt werden können oder ob nur ein Ausschnitt des Gegenstands erfasst wird (vgl. ebd.: 214), muss eingeräumt werden, dass das Fehler- und Feedbackgeschehen in den *turn-takings* der VK-SprecherInnen durch den spezifischen Forschungsfokus auf Frequenzen nicht ganzheitlich abgebildet wird und die Distributions- und Korrelationswerte von OE, CF und NCF keine Interpretationen bzw. Begründungszusammenhänge liefern, sondern nur Häufigkeiten beschreiben. Dennoch können durch die ermittelten Ergebnisse einerseits aus dem Forschungsstand abgeleitete Vorannahmen überprüft und andererseits im Sinne der ‚Offenheit‘ neue Annahmen postuliert werden. Vor allem bei der deskriptiven Analyse der *turn-taking*-Strukturen in *studio* und *desktop* und beim Sampling der

Hörersignale (NCF) wird durch den induktiven Zugang in der Beobachtung dem Prinzip ‚Offenheit‘ Folge geleistet.

Mit der Offenlegung des Gegenstandsverständnisses aus theoretischer und methodischer Sicht wird dem Gütekriterium Transparenz nachgekommen (vgl. Schmelter, 2014, 35). Die Studie sieht sich innerhalb des kognitiv-interaktionistischen Ansatzes verortet, welcher sich auf Basis eines In- und Output Verständnisses von Spracherwerb „methodisch weitgehend quantitativ orientiert“ und „sich vor allem für den Transfer, die Aufnahme und die Verarbeitung von Informationen, nicht aber für die diesen Vorgängen zugrunde liegenden sozialen Prozesse“ (Schoormann, 2012: 24) interessiert. Durch die Verzahnung des qualitativen Rahmenforschungsdesigns dieser Studie mit quantitativen Zugängen (Standardisierung in der Beobachtung, Operationalisierung von Beobachtungsvariablen, Quantifizierung von sprachlichen Phänomenen, Reduktion von interaktiven Sprachhandlungen auf Zahlenwerte) wird somit versucht, sich in die kognitivistische Forschungslinie der CF-Forschung einzureihen. Der qualitativ-quantitativ-paradigmatische Zugang dieser Studie zeigt auch in die Richtung Mayrings (2015: 97) Forderung Einhaltung von regelgeleiteter Strukturierung auch innerhalb von qualitativen Studien.

Eine detaillierte Darstellung der Forschungsziele und der theoretischen Grundlagen bzw. Klassifikationssysteme, eine Offenlegung und Begründung der methodischen Verfahrensschritte und eine in das Forschungsfeld eingebettete Ergebnisdiskussion befördert die Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit des gesamten Forschungsprozesses dieser Studie, genauso wie dieser Beitrag der Anschlussfähigkeit an vorhergehende bzw. nachfolgende Forschung und der Einhaltung ethischer Standards (vgl. Schmelter, 2014: 35–37) als Gütekriterien gerecht werden möchte.

Eine Beeinflussung der Videointeraktionsanalyse durch den/die Forschende/n soll durch Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität möglichst geringgehalten und kontrolliert werden (vgl. Caspari, 2022: 16). Objektivität wird gewährleistet durch die nichtteilnehmende *offline*-Beobachtung und die Rolle der Forscherin als *complete observer*. Da die Beobachtung von außen geschieht und den Beobachtenden nicht mitgeteilt wird (vgl. Johnson & Christensen, 2012, zit. n. Schramm & Schwab, 2022: 149), wird kein Einfluss auf die Sprachhandlungssituation selbst genommen oder das Interaktionsverhalten der VK-Teilnehmenden durch Vorab-Informationen verzerrt. Die reine Beobachtung ohne Teilnahme im Feld begünstigt methodisch gesehen eine dem Gütekriterium Objektivität zuträgliche, intersubjektive Nachvollziehbarkeit (vgl. Lamnek, 2010: 526), genauso wie theoretische Operationalisierungen von OE und CF im

event-sampling einer subjektiven Interpretation des Forschungsgegenstands seitens der Forscherin entgegenwirken.

Hinterfragt man, wie reliabel – also genau und zuverlässig – die videobasierte Beobachtung und das *event-sampling* als Forschungsinstrumente sind, muss zugegeben werden, dass das durchgängig hohe Inferenzniveau bei der Bestimmung von Fehlerart und Feedbacktypen, welche eine anspruchsvolle Interpretationsleistung des/der Beobachters/Beobachterin erfordert (vgl. Schramm & Schwab, 2022: 154), die Reliabilität einschränkt. Mit einer präzisen, detailgetreuen Definierung von Kodierungsklassen und Grenzfällen wird versucht, genaue Messergebnisse zu erzielen, wenngleich der Verzicht auf die Anwendung eines maschinellen Transkriptionsverfahrens wiederum die Exaktheit der Messergebnisse, vor allem was die Zeitlichkeit von *FB-moves* im Verhältnis zu *error-turns* betrifft, reudziert.

Im Gegensatz dazu kann bei einer videografischen Beobachtung die Wiederholbarkeit des audiovisuell aufgezeichneten Datenmaterials (vgl. Ricart Brede, 2014: 139) als der Reliabilität zuträglich angeführt werden, da bei Zuordnungsschwierigkeiten im *event-sampling* das jeweilige *error-turn-taking* beliebig oft wiedergegeben werden kann. Die Möglichkeit zur Wiederholbarkeit der videobasierten Beobachtung kommt auch dem Gütekriterium der ‚Replizierbarkeit‘ der Untersuchungsergebnisse entgegen, wonach „bei einer Wiederholung der Untersuchung unter gleichen Bedingungen gleiche Ergebnisse erzielt werden“ (Caspari, 2022: 16). Die Entscheidung für eine Untersuchung der zwei verschiedenen VK-Formate *studio* und *desktop* beabsichtigt grundsätzlich eine reliabilitätsfördernde Wirkung und geht in die Richtung eines *split-half*-Verfahrens, bei dem das Datenmaterial in zwei gleiche Teile geteilt wird und die Konsistenz der Ergebnisse in den beiden Teilstichproben überprüft wird. Für ein tatsächliches *split-half*-Verfahren müssten aber bei der Stichprobenziehung zwei gleiche VK-Formate und nicht zwei verschiedene ausgewählt werden (vgl. Mayring, 2015: 123).

Im Hinblick auf das Gütekriterium der Validität verfolgt diese Studie das Ziel, interne valide (eindeutig interpretierbare) Ergebnisse für die gezogenen Stichproben *studio* und *desktop* zu generieren, statt Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit aller *oral* SCMC-Kontexte ziehen zu wollen. Mit der Entscheidung für ein breiteres und robusteres Gesamtdatenkorpus (*studio* und *desktop*) und der Datentriangulation aus zwei Teilstichproben wird versucht, die interne Validität der Ergebnisse zu verstärken, genauso wie eine externe Validität im Sinne einer Generalisierbarkeit und Repräsentativität der Ergebnisse in strukturgleichen oder -ähnlichen Kontexten (vgl. Henrici, 2000: 34) angestrebt wird. Trotzdem kann nur von einer begrenzten Möglichkeit

zur Verallgemeinerung der Ergebnisse auf Fehler- und Feedbackdistributionen in *oral* SCMC-Kontexten ausgegangen werden, da die zwei jeweils 60-minütigen VK *studio* und *desktop* als Vergleichsstichproben zu klein sind, als dass dem Gütekriterium der externen Validität, welches eine Übertragbarkeit der Ergebnisse über die untersuchten Stichproben, Zeiträume und Situationen hinaus einfordert (vgl. Schmelter, 2014: 39), entsprochen werden könnte.

3.2 Datenerhebung

3.2.1 Forschungskontext und ForschungspartnerInnen

Die Datengrundlage dieser Studie bilden audiovisuell aufgezeichnete DaF-Videokonferenzen, welche im Zuge eines hochschulischen Kooperationsprojekts im akademischen Jahr 2019/2020 zwischen der Universität Wien und der Waseda-Universität in Tokio bzw. der Universidade São Paulo entstanden sind. Die durchgeführten VK sind Teil einer gemeinsamen, jeweils einsemestrigen Lehrveranstaltung, deren Ziel es ist, einen kollaborativ-interaktiven Austausch zwischen angehenden DaF-Lehrkräften in Wien (DaF-ALP) und japanischen bzw. brasilianischen DaF-LernerInnen (DaF-Stud) zu ermöglichen.

Die VK-TeilnehmerInnen auf Wiener Seite sind Studierende im Masterstudiengang Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Im Zuge des Master DaF/DaZ-Studiums nehmen sie an dem Seminar ‚Go Global: Digital vermittelte Kommunikation in DaF durch Online-Videokonferenzen‘ teil. Großteils, aber nicht ausschließlich, sind die DaF/DaZ-Studierenden der Universität Wien L1-Deutsch-SprecherInnen und haben in der Regel keine oder nur wenig Unterrichtserfahrung. Hoshii & Schumacher (2017: 80) halten im Zusammenhang mit einem vergleichbaren Videokonferenz-Kooperationsprojekt¹⁵ für die angehenden DaF-Lehrkräfte „eine Vertiefung von Lehrtechniken zur Entwicklung der Sprechfertigkeit im kommunikativen Unterricht per Videokonferenz“ als ein Ziel fest. Zeitgleich „bieten Videokonferenzen nicht nur eine gute Gelegenheit dafür, einen Einblick in die Nutzung telekollaborativer Medien im Unterricht zu gewinnen, sondern vor allem dafür, dass eigene Sprachverhalten [...] zu reflektieren“ (ebd.: 81).

Die Studierenden aus Tokio und São Paulo kommen aus verschiedenen Studienrichtungen und lernen zusätzlich Deutsch als Fremdsprache an ihrer jeweiligen

¹⁵ Hier handelt es sich um ein vergleichbares hochschulisches Kooperationsprojekt, im Zuge dessen zwischen 2004 und 2014 Videokonferenzen zwischen Studierenden (Master Deutsch als Fremdsprache) der Humboldt-Universität zu Berlin und DaF-LernerInnen der Waseda-Universität Tokio durchgeführt wurden.

Universität. Das Sprachniveau der DaF-Stud ist durchschnittlich auf dem Niveau A2-B1. „[N]eben dem kulturellen Austausch“ deklarieren Hoshii & Schumacher (2017: 80) im Zusammenhang mit ihrem, zu diesem Forschungskontext sehr ähnlichen, Videokonferenzprojekt als Zweck für die L2-Seite „die mündlichen Fertigkeiten in natürlichen Kommunikationssituationen [...] in der Zielsprache zu fördern.“ Prikoszovits (2020: 131) fasst den beidseitigen Nutzen für die DaF-ALP und DaF-Stud wie folgt zusammen:

„Beide Seiten sollen also zu Kulturreflexion angeregt werden. Durch die Online-Konferenzen profitieren die DaF-Lerner/innen davon, mit Erstsprachler/innen des Deutschen interagieren zu können und gesellschaftlich sowie kulturell Relevantes über Wien und Österreich zu erfahren. Die angehenden DaF-Lehrkräfte wiederum vertiefen ihre fremdsprachendidaktischen Kompetenzen [...] [und es, Anm. d. Verf.] ergibt sich [für sie, Anm. d. Verf.] die Gelegenheit, das eigene Lehrverhalten zu reflektieren bzw. Daten für die eigene Forschung zu generieren. Auch die DaF-LernerInnen können von den Aufzeichnungen profitieren, [...], sodass sie sich in der Interaktion mit Erstsprachler/innen ihrer Zielsprache beobachten und hören können.“

Im Gesamten sind an dieser Studie vier angehende DaF-Lehrkräfte auf Wiener Seite und elf DaF-Studierende entweder aus Tokio oder São Paulo als ForschungspartnerInnen beteiligt. Die Konferenzsprache in den untersuchten VK ist Deutsch und hinsichtlich des Sprachniveaus sind die Interaktanten in den VK einerseits als Experten/Expertinnen (DaF-ALP) und andererseits als Novizen/Novizinnen (DaF-Stud) zu beschreiben. Der Begriff ‚peer‘ ist für die Interaktionsebene insofern unscharf, da es sich zwar auf beiden Seiten um Studenten/Studentinnen, die auf einer kollaborativen Ebene miteinander kommunizieren, handelt, aber andererseits auch ein *tutor-learner* (NS-NNS)-Verhältnis gegeben ist. Zudem ist die Sprachlernintention nicht reziprok, wie bei *e-tandems*, sondern liegt einseitig bei den japanischen bzw. brasilianischen DaF-Lernenden. Das Durchschnittsalter aller Teilnehmenden in den VK ist circa 20-30 Jahre.

Der Ablauf der videokonferenzgestützten Treffen zwischen den Studierenden in Wien und Tokio und Wien und São Paulo ist so angelegt, dass die VK an bis zu sieben Terminen verteilt über den Zeitraum eines Studiensemesters durchgeführt werden und zeitlich immer jeweils eine Stunde umfassen. Parallel zu den zwei untersuchten VK (Wien-Tokio und Wien-São Paulo) finden im Zuge des universitären Kooperationsprojekts auch andere Konstellationen zwischen der Universität Wien und DaF-Lernenden aus anderen Ländern (z.B. Großbritannien, Italien, USA) statt (vgl. Prikoszovits, 2020: 132). Im gesamten Kooperationsprojekt nutzt man die zwei verschiedenen VK-Settings *studio-based videoconferencing* und *desktop videoconferencing*. Von den Projektleitenden werden die KonferenzteilnehmerInnen auf beiden Seiten in stabile Kleingruppen zugeteilt, die sich dann regelmäßig zu den verschiedenen VK-Einheiten mit ihrer Gruppe treffen.

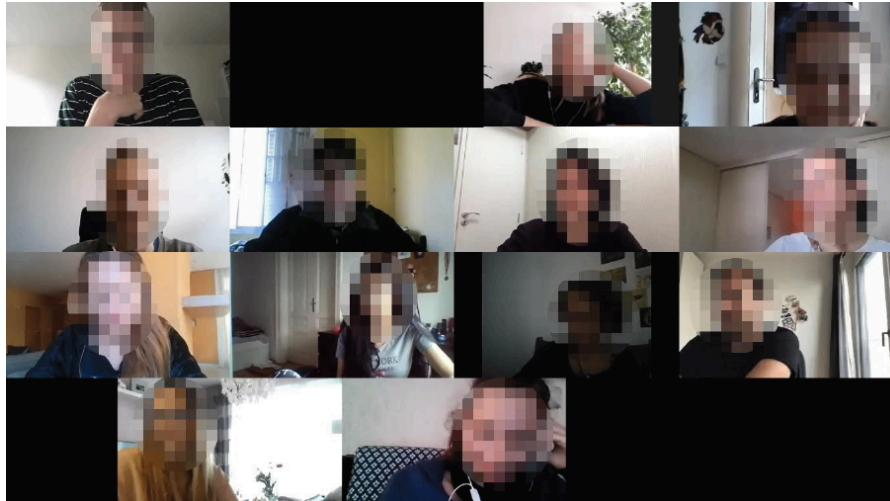
Die Interaktion in allen VK des Projekts ist geprägt von einer räumlichen und somit physischen Distanz, wobei Kommunikation, visuell und auditiv, technisch vermittelt wird (vgl. Hoshii & Schuhmacher, 2010: 71), doch die zwei für diese Studie als Stichprobe gezogenen VK unterscheiden sich in der Art der technischen Vermittlung. Die im Wintersemester 2019/2020 aufgezeichneten VK zwischen Wien und Tokio werden in einem *group-to-group*-Setting via dem VK-Format *studio-based videoconferencing* aus zwei Interaktionsräumen heraus durchgeführt. Aufgrund der einsetzenden pandemischen Lage finden hingegen die VK zwischen Wien und São Paulo im Sommersemester 2020 mit *desktop videoconferencing* statt, wobei jede/r KonferenzteilnehmerIn aus seinem/ihrem eigenen Interaktionsraum heraus interagiert und sich somit die Anzahl der Interaktionsräume mit der Anzahl der VK-TeilnehmerInnen deckt.

In dieser Studie wird das Interaktionsverhalten in den beiden VK-Formaten *studio* (Abb. 4) und *desktop* (Abb. 5) vergleichend gegenübergestellt und untersucht.

Abb. 4 Exemplarisches Interaktionssetting für *studio-based videoconferencing*



Abb. 5 Exemplarisches Interaktionssetting für *desktop videoconferencing*



Die technischen Rahmenbedingungen für die Kommunikation in den beiden videokonferenzgestützten Interaktionskontexten *studio* und *desktop* gestalten sich unterschiedlich.

„Als nachteilig zeigt sich, dass sich [...] [in *desktop*, Anm. d. Verf.] das Turn-Taking, also der Sprecherwechsel [...], in der Regel als schwieriger erweist. Zudem schalten sowohl Lerner/innen als auch Lehrer/innen – wohl um Hintergrundgeräusche zu minimieren – zwischendurch ihre Mikrofone immer wieder aus, was die Interaktion teils erschwert und [...] [in *studio*, Anm. d. Verf.] nie ein Problem darstellt, da man dort das Mikrofon nicht selbst bedienen kann.“ (Prikozovits, 2020: 130)

Die Interaktionen in den VK laufen nicht ungesteuert ab und gelten insofern als strukturiert, da die Anmoderation bei jedem VK-Termin wechselt und ein Thema „jeweils von zwei Seiten beleuchtet [wird], einmal von unter anderem brasilianischer bzw. japanischer und einmal von österreichischer Seite“ (ebd.). Die an den jeweiligen VK-Terminen eingeteilten Moderatoren/Moderatorinnen bereiten dabei Powerpoint-Präsentationen als Interaktionsgrundlage vor oder nutzen andere Input-Medien, um vorab vorgegebene kulturreflexive, lebensweltliche Themen, wie z.B. Alltag an der Universität, Filme und Literatur, Humor, Arbeitswelt, Reisetipps, Stereotype, Dialekte, o.ä. kommunikativ und interaktiv für die KommunikationspartnerInnen in den VK aufzubereiten. Methodisch sind die Präsentationen im Idealfall so gestaltet, dass sie interaktive Gesprächsanlässe bieten und visuell oder auditiv zur Kommunikation anregen (z.B. durch Bilder, Cartoons, Lesetexte, Hörbeiträge, Videoclips, Rätsel, Quiz, etc.). Die zwei in dieser Studie beforschten VK *studio* (Wien-Tokio) und *desktop* (Wien-São Paulo) werden beide von der österreichischen DaF-ALP-Studierenden anmoderiert. Unabhängig davon, welche Seite in den VK in der Moderatoren/Moderatorinnen-Rolle

ist, haben in allen VK immer alle KonferenzteilnehmerInnen auf DaF-ALP und DaF-Stud-Seite grundsätzlich das gleiche Rederecht.

Als VK-Medien kommen die Programme ‚Zoom‘ und ‚Meet‘ zur Anwendung. Parallel zum kommunikativen Austausch in den audiovisuellen VK wird ein *work space* via der Online-Arbeitsplattform ‚Slack‘ eingerichtet, um den Studierenden auf beiden Seiten die Möglichkeit zu einem schriftlichen Austausch oder zum Teilen von Konferenzpräsentationen während oder außerhalb der VK zu geben (vgl. ebd.:133)

Im Zuge des vorliegenden Forschungsdesigns werden ausschließlich verbale Daten aus den mündlichen Interaktionen in den VK beobachtet. Multimodales Feedback hingegen, bei dem schriftliches Feedback via Text-Chat oder Slack miteinbezogen wird, ist nicht Teil dieser Untersuchung.

3.2.2 Datenkorpus und Sampling

Das Datenkorpus dieser Studie umfasst zwei VK (1x *studio*: Wien-Tokio; 1x *desktop*: Wien-São Paulo) zu jeweils 60 Minuten. Es handelt sich um eine sogenannte ‚Ad-hoc-Stichprobe‘ (‚Gelegenheitsstichprobe‘), bei der eine bereits bestehende Personengruppe – in diesem Fall die bestehende VK-Gruppe – die Stichprobe bildet und meist nicht zu rekonstruieren ist, welche Grundgesamtheit abgebildet wird (vgl. Grum & Legutke, 2022: 89). Dies wird als nicht-probabilistische Sampling-Strategie bezeichnet, wobei die Ergebnisse der Stichprobe keine Verallgemeinerungen auf die Grundgesamtheit zulassen, wohl aber der Funktion einer deskriptiven Beschreibung der gezogenen Stichprobe gerecht werden (vgl. ebd.: 82–83).

Das Datenmaterial aus den beiden gleich großen Teilstichproben (*studio*, *desktop*) durchläuft dasselbe Forschungsverfahren. Die Datenerhebung und -analyse unterscheidet sich in beiden Teilstichproben nicht. Eine Ausnahme bildet der Bereich ‚sequenzielles Feedback‘, welcher sich im Laufe des Forschungsprozess als häufig auftretendes Phänomen in den *error-turn-takings* in *studio* herausbildet und daher induktiv nur für die *studio*-Stichprobe untersucht wird.

Die Ziehung der zwei Teilstichproben orientiert sich an den zwei Faktoren a) DaF-ALP in der Rolle der Moderierenden, und b) ‚späterer‘ Konferenztermin, sodass die Kennenlernphase der Teilnehmenden bereits abgeschlossen ist. Durch die Berücksichtigung dieser Faktoren bei der Ziehung der beiden Teilstichproben soll eine Konsistenz des Datenmaterials für die gesamte Stichprobe erwirkt und die interne sowie externe Vergleichbarkeit der Ergebnisse erhöht werden. Durch die Heterogenität der beiden unterschiedlichen VK-Formate entsteht ein robusteres Datenkorpus, wodurch

allgemeine Aussagen zum Feedbackgeschehen in VK-Settings bzw. *oral* SCMC an Gültigkeit gewinnen.

Tab. 3 Überblick über das Datenkorpus

Entstehungskontext der Daten:	Lehrveranstaltung im Masterstudiengang DaF/DaZ an der Universität Wien: 'Go Global: Digital vermittelte Kommunikation in DaF durch Online-Videokonferenzen' (WS 2019/20; SS 2020)	
Sampling:	Stichprobe A:	Stichprobe B:
Videokonferenz zwischen:	Wien-Tokio	Wien-São Paulo
Koding:	VK_W_T_s	VK_W_SP_d
InteraktionspartnerInnen (TN) <i>Who to who?</i>	Angehende DaF-Lehrpersonen (DaF-ALP) – Universität Wien mit DaF-LernerInnen (DaF-Stud) der Waseda-Universität Tokio Universidade de São Paulo	
Lernumgebung:	technisch vermittelt	
Interaktionsraum:	getrennt	
Art der Vermittlung:	studio-based videoconferencing	desktop videoconferencing
Interaktionssetting:	<i>group-to-group, mehrere zu mehrere</i>	eins-zu-mehrere
Anzahl der Interaktionsräume:	2	= Anzahl der InteraktionspartnerInnen
Aufnahmezeitpunkt:	3.12.2019	14. 5. 2020
Einbettung in Studiensemester:	WS 2019/20	SS 2020
Anzahl der Videokonferenzen:	1	1
Aufnahmedauer:	01:03:26	01:02:15
Einbettung in das Konferenzprogramm:	Einheit 4/7	Einheit 4/5
Thema der Konferenz:	Arbeitswelt in Österreich	Filme und Literatur in Brasilien und Österreich
Anmoderation durch:	DaF-ALP	
Anzahl TN gesamt:	N = 8	N = 13
DaF-ALP : DaF-Stud	2 : 5	7 : 6
Moderierende DaF-ALP:	2	2
Lehrperson auf DaF-Stud- Seite:	1	---
Interaktionsebene (sozialer Status):	<i>Peer-Ebene (Studierende) vs. tutor-learner (NS-NNS)</i>	
Durchschnittsalter der TN:	20-30 Jahre	
Interaktionsebene (Sprachniveau):	Experten/Expertinnen (DaF-ALP) – Novizen/Novizinnen (DaF-Stud)	
Sprachlernintention:	einseitig auf DaF-Stud-Seite; keine Sprachlernintention auf DaF-ALP-Seite	
Sprachniveau der DaF-Stud	A1-B1	A2-C1
Konferenzsprache:	Deutsch	
Konferenzmedium:	Zoom/Meet	
Online-Arbeitsplattform:	Slack	
Vorabinformation der TN über diese Studie:	nein	
Einwilligungserklärung der TN:	vorab eingeholt	hinterher eingeholt
Erhebungssituation:	Ad-hoc-Stichprobe, natürliches Feld	
Art der Beobachtung:	offene, nicht teilnehmende, strukturierte Fremdbeobachtung (<i>offline</i>)	

3.2.3 Videobasierte Beobachtung

Bevor die Erhebungsmethode ‚videobasierte Beobachtung‘ im Detail beschrieben wird, lohnt es sich, sie zunächst zu begründen und einen kurzen Blick auf die wissenschaftliche Bezugsperspektive im forschungsseitigen Umgang dieses Beitrags mit dem audiovisuellem Datenkorpus zu werfen. Damit geht einher, dass Grundsätze und Ziele der Beobachtung definiert werden.

Zur Untersuchung von sprachlichen Interaktionen in den aufgezeichneten DaF-Videokonferenzen erscheint die ‚Videointeraktionsanalyse‘ als geeignetes Videoanalyseverfahren und gilt gleichzeitig als empirische Rahmenforschungsmethode. Diese Entscheidung liegt darin begründet, dass sich die ‚Videointeraktionsanalyse‘ der Sequenzialität von sprachlichen Interaktionen bzw. Handlungen zuwendet. Sie richtet sich an den Prinzipien der ethnomethodologischen Gesprächsforschung, welche an „Strukturen und Ordnungen [...], die sich aus der Unmittelbarkeit der Interaktion selbst erg[e]ben“ (Schwab, 2009: 80) und an einer sprachlichen „Vollzugswirklichkeit“ (Bergmann, 1994, zit. n. ebd.) interessiert sind, aus. Der ‚Videointeraktionsanalyse‘ liegt ebenso die konversationsanalytische „Auffassung, dass ein Gespräch eine geordnete Aktivität ist, für deren Vollzug es Regeln bzw. Konventionen gibt“ (Kallmeyer, 1981, zit. n. ebd.: 88) zugrunde. Sacks (1984, zit. n. Schwab & Schramm, 2022: 306) benennt hier das Prinzip „order at all points“, während Deppermann (2001, zit. n. ebd.: 305) von „Sequenzanalyse“ spricht.

„Die Interaktionsanalyse geht davon aus, dass Gespräche einer sequentiellen Ordnung folgen. Das bedeutet, Äußerungen bauen auf das unmittelbar zuvor Gesagte auf [...] Ein einzelner Redebeitrag (*turn*) steht also niemals unabhängig von anderen Äußerungen. Vielmehr hat jeder Beitrag einen bestimmten [!] Platz innerhalb einer Sequenz.“ (Schwab & Schramm, 2022: 305)

Imo & Lanwer (2019: 175–176) verweisen darauf, dass das konversationsanalytische *order at all points* – Prinzip mitunter für den Bereich Reparaturen und den Nachweis deren Ordnung eingesetzt wird. Somit bezieht sich dieser Ansatz nicht nur auf kommunikative Sprachhandlungen im Allgemeinen, sondern ist auch in der L2-Forschung und in der CF-Forschung im Speziellen anwendbar, was die Beobachtung der Sequenzialität von mündlichen Fehlern und (nicht-) korrektiven Feedbacks in den SprecherInnenwechsel der DaF-Videokonferenzen in diesem Beitrag miteinschließt.

In diesem Zusammenhang ist wichtig, dass der von Schegloff & Sacks (1973, zit. n. Schwab, 2009: 87) formulierte Grundsatz „why that now?“ in dieser videobasierten Beobachtung keine Rolle spielt, da keine kausalen Zusammenhänge geprüft und auch keine emischen Zielsetzungen verfolgt werden. Weder das Fremdverstehen, noch ein Sich-Hineinversetzen in die ForschungspartnerInnen im Sinne einer Rekonstruktion der

Innenperspektive der Interaktanten (vgl. Schramm & Schwab, 2022: 148) sind Ziele der Beobachtung. Vielmehr geht es aus einer ethischen Perspektive heraus um einen deskriptiven Forschungsansatz, mit Blickrichtung auf Frequenzen von OE, CF und NCF im videokonferenzgestützten *oral* SCMC-Kontext.

„Eine ethisch motivierte Beobachtung [...] setzt ein bestimmtes theoretisches Verständnis des zu beobachtenden Untersuchungsgegenstands bereits voraus und wendet es konsequent auf ihn an.“ (ebd.)

Ellis & Barkhuizen (2005, zit. n. Schwab & Schramm, 2022: 303) sprechen hier von einer *interaction analysis*, wenn ein deduktives, im Vorfeld festgelegtes Beobachtungsraster Anwendung findet. Eine „quantifizierende, modellbildende“ (Schramm, 2016: 591) Beobachtung¹⁶ von FB-moves, welche auf OE in den *error-turn-takings* der DaF-Videokonferenzen folgen, durchzuführen, wird dadurch bestärkt, dass Schwab & Schramm (2022: 315) in der videobasierten Unterrichtsforschung¹⁷ mitunter eine forschungsseitige Leerstelle, Möglichkeiten zur Quantifizierung diskursanalytischer Interpretationen in Untersuchungen zu nutzen, sehen.

Durch die deskriptive, quantifizierende Ausrichtung der videobasierten Beobachtung können in der Datenanalyse Korrelationen zwischen OE-Frequenzen und CF-/NCF-Frequenzen aufgezeigt werden. Die Frage nach dem ‚Warum?‘ kann dabei jedoch nicht beantwortet werden.

Das hier eingesetzte Datenerhebungsverfahren stellt eine systematisch geplante, an den Forschungsfragen ausgerichtete und somit ‚wissenschaftliche Beobachtung‘ dar, wobei kennzeichnend ist, dass die Vorgehensweise dokumentiert und die erhobenen Daten strukturiert aufbereitet und ausgewertet werden. Der Gegenstand der Beobachtung erfordert, von außen wahrnehmbares Verhalten im Untersuchungsfeld zu durchleuchten, was voraussetzt, dass ein Feldzugang gegeben ist (vgl. Thierbach & Petschick, 2019: 1165).

Übertragen auf den vorliegenden Forschungskontext gelten die DaF-Videokonferenzen zwischen den angehenden DaF-Lehrkräften der Universität Wien und DaF-Studierenden

¹⁶ Es erscheint nicht ganz leicht, den Begriff ‚Videointeraktionsanalyse‘ als Datenerhebungs- bzw. Datenauswertungsverfahren voneinander abzugrenzen, weshalb für diesen Beitrag die Datenerhebung unter dem Terminus ‚Beobachtung‘ subsumiert wird. Der Begriff ‚Videointeraktionsanalyse‘ bezieht sich in weiterer Folge auf die Datenauswertung.

¹⁷ Die Passgenauigkeit des Begriffs ‚Unterrichtsforschung‘ ist für die untersuchten Interaktionskontexte in dieser Studie zu hinterfragen. Es ist unklar, ob das Untersuchen von sprachlichen Interaktionen zwischen DaF-ALP und DaF-Stud zur fremdsprachlichen ‚Unterrichtsforschung‘ gezählt werden kann, da es sich bei den interaktiven Videokonferenzen um keinen *Unterricht* im konventionellen Sinne handelt. Dagegen spricht vor allem, dass Studierende (DaF-ALP) mit anderen Studierenden (DaF-Stud) auf einer *peer*-Ebene interagieren. Trotzdem findet der kommunikative Austausch bis zu einem gewissen Grad auch auf einer *tutor-learner*-Ebene statt.

in Tokio und São Paulo als ‚Feld‘. Das zu beobachtende ‚wahrnehmbare Verhalten‘ wiederum ist das *error-turn-taking* zwischen den DaF-Stud und den DaF-ALP. Dadurch dass die DaF-Videokonferenzen bereits vorab zu dieser Studie aufgezeichnet wurden, als audiovisuelle Daten vorliegen und Einwilligungserklärungen für die weiterführende Datennutzung, bzw. -verarbeitung von den Konferenzteilnehmenden eingeholt wurden, ist der Feldzugang gegeben. Grundsätzlich ist die Vorbereitung der Datenerhebungsphase eng an die Einhaltung von forschungsethischen Gesichtspunkten gekoppelt.

Die Art der Beobachtung des Fehler- und Feedbackgeschehens in *studio* und *desktop* kann nach Friedrichs (1990, zit. n. ebd.: 1166–1167) postulierten Formen und Dimensionen wissenschaftlicher Beobachtungen überblicksmäßig wie folgt beschrieben werden:

Tab. 4 Klassifikation der gewählten Beobachtungsform

Dimension:	Form der Beobachtung:
verdeckt/offen	Den Teilnehmenden ist zum Zeitpunkt der Durchführung der DaF-Videokonferenzen bereits bewusst, dass sie aufgezeichnet werden. Der konkrete Beobachtungszweck ist hier zwar noch nicht definiert. Da die TeilnehmerInnen aber ihr Einverständnis vorab zu der tatsächlichen Datenerhebung und der Beobachtung ihres Fehler- und Feedbacksverhaltens geben, gilt die Beobachtung als offen .
teilnehmend/ nicht teilnehmend	Auch wenn die Forscherin selbst Teilnehmerin am Projekt ‚Go Global‘ an der Universität Wien in den DaF-Videokonferenzen war, so partizipiert sie an keiner der Konferenzen, die für das Datenkorpus ausgewählt wurden. Daher handelt es sich um eine nicht teilnehmende Beobachtung.
Selbst- / Fremdbeobachtung	Der/die BeobachterIn beobachtet ausschließlich andere Personen und nicht sich selbst. Daher handelt es sich um eine Fremdbeobachtung .

In Bezugnahme auf diese drei Kategorien sprechen Johnson & Christensen (2012, zit. n. Schramm & Schwab, 2022: 149) bei einer verdeckten, nicht-teilnehmenden Beobachtung von einem/r „*complete observer*“, wobei „[d]er/die Forscherin [...] die Gruppenmitglieder als Außenseiter_in [beobachtet] und [...] den Beobachteten dies nicht mit[teilt].“ Letzteres trifft auf diesen Beitrag nicht zu, da sich die Konferenzteilnehmenden bereits zum Zeitpunkt der Aufzeichnung der VK mit der forschungsseitigen Nutzung der Aufzeichnungen einverstanden erklärten und sich darüber bewusst waren, dass die VK aufgezeichnet werden. Auch vor Beginn der Datenaufbereitung für diese Studie wurden die ForschungspartnerInnen über den Ablauf und Forschungszweck dieses Beitrags informiert. Zwar findet eine Fremdbeobachtung im Sinne von ‚nicht-teilnehmend‘ statt, trotzdem kann die Beobachtung in dem Forschungsdesign dieser Studie aber weitgehend als ‚offen‘ charakterisiert werden,

wenngleich auch die Teilnehmenden erst nach Abschluss der VK-Aufzeichnungen über das konkrete Beobachtungsvorhaben aufgeklärt werden. Der Begriff *complete observer* muss für die Beobachtungsform in dieser Studie insofern teilweise relativiert werden.

strukturiert (systematisch) / unstrukturiert (unsystematisch)	Die Beobachtung ist strukturiert (systematisiert) , da sie mittels eines vorab entwickelten Beobachtungssystem (CF, NCF, OE) durchgeführt wird.
künstlich/natürlich	Das beobachtete Feedbackverhalten findet in einem natürlichen Umfeld statt und ist nicht experimentell in einem Labor angelegt.

Ricart Brede (2014: 139) erweitert die Systematisierung von Friedrichs (1990) um eine weitere Kategorie, nämlich „ob die Beobachtung im Rückgriff auf eine digitale Aufzeichnung vorgenommen wird oder nicht.“

<i>online/offline</i>	Es handelt sich um eine offline -Beobachtung, da rückwirkend auf die bereits aufgezeichneten DaF-Videokonferenzen zurückgegriffen und eine Stichprobe für das Datenkorpus gezogen wird.

Fasst man die auf diese Datenerhebung zutreffenden Dimensionen zusammen, so handelt es sich bei diesem Beitrag um eine offene, nicht-teilnehmende Fremdbeobachtung, welche auf strukturierter Basis im natürlichen Feld vorgenommen wird. Die Dimension *offline* impliziert zwar, dass es sich um digitales Datenmaterial handelt, welches beobachtet wird, doch ist unklar, ob damit Audio- und/oder Videodaten gemeint sind. Exakt handelt es sich um eine videobasierte Beobachtung, die auf digitale, audiovisuelle Daten aus den DaF-Videokonferenzen zurückgreift. Dieser Datentyp bietet „den Vorteil der Iteration, d.h. der Wiederholbarkeit“ (ebd.). Eine wiederholbare Beobachtung und Analyse der Aufzeichnungen ermöglicht einen iterativen Forschungsprozess, in dem Beobachtungsbögen, Transkriptionsverfahren oder auch Forschungsfragen nach Bedarf adaptiert werden können (vgl. Knapp & Brede, 2012: 221).

Die Entwicklung eines angemessenen Beobachtungssystems bedingt Passgenauigkeit zum Forschungsgegenstand und zum Forschungsinteresse. Gemessen an Knapp & Bredes (2012: 226) Unterscheidung, dass es sich bei „niedrig-inferenten Analysen [...] um die Beobachtung von Sichtstrukturen, d.h. um die Beschreibung konkret beobachtbarer Unterrichtsprozesse“ handelt, und „hoch-inferente Analysen auf starken Interpretationsleistungen“ des/der Beobachters/Beobachterin fußen und mit einer vergleichsweise „mikroskopischen Ereigniskodierung“ (Schramm & Schwab, 2022: 155) einhergehen, lässt sich das *event-sampling* von OE, CF und NCF in dieser Datenerhebung

als hoch-inferent einstufen. Die Beobachtung der *turn-takings* zwischen DaF-Stud und DaF-ALP in *studio* und *desktop*, mit dem Ziel Frequenzen und Korrelationen der Variablen OE, CF und NCF zu generieren, gilt als kleinschrittig und detailliert (Tab. 5) und erfordert eine sehr hohe Beobachtungsgenauigkeit. Die Kodierung von OE, CF und NCF erweist sich insofern als hochkomplex, da dabei verschiedene Ebenen (z.B. Sprachebene, zeitliche Ebene, SprecherIn, kommunikativ-interaktive Funktion, Sequenzialität) im Zusammenspiel der Variablen OE, CF, NCF berücksichtigt werden müssen, was zu vielen Grenzfällen und Entscheidungen in der Kodierung führt (sh. hierzu Kap. 3.4).

„Die Entwicklung eines Kategoriensystems baut immer auf dem bereits zur Anwendung gekommenen auf: Entweder analysiert es die bereits identifizierten unter einem anderen Aspekt [...] und/oder es beschreibt (ausgewählte) Sequenzen differenzierter.“ (Hugener et al., 2006: 44–45)

Wie Tab. 5 zeigt, baut das Kategoriensystem zur Beobachtung von CF auf einer bereits zur Anwendung gekommenen Kodierung (Lyster & Ranta 1997) auf. Die Beobachtung von OE gestaltet sich hingegen durch die Dreiteilung in *single errors*, *uniform errors* und *multiple errors* und die Berücksichtigung von Mehrfachfehlern aus verschiedenen Sprachebenen in *error-turns* differenzierter als lineare, in der Regel nur nach Sprachebene aufgefächerte Fehlerkodierungen aus Bezugsstudien zur Fehlerdistribution. Die höchste Interpretationsleistung erfordert die Beobachtung von NCF-Typen, da hierzu induktiv aus dem Datenmaterial erst ein Kategoriensystem aufgestellt werden muss, das den Anforderungen gerecht wird, einerseits die NCF-Typen ‚sauber‘ und ‚sinnvoll‘ zu differenzieren und andererseits ‚praktikabel‘ an die *turn-taking*-Sprechdaten aus den VK herangetragen werden zu können.

Tab. 5 Variablen im Beobachtungsverfahren

error-turn-taking																										
				error-turn (DaF-Stud)									interlocutor-reaction (DaF-ALP)													
				OE-style			OE-type						CF-type					NCF-type				no recation	sequ FB			
Videokonferenz	Event-Nr.	Uhrzeit (h/min/s)	SprecherIn (DaF-ALP/DaF-Stud)	single error	uniform error	multiple error	gram	lex	phon	gram-lex	gram-phon	lex-phon	recast	explicit correction	clarification request	metalinguistic feedback	elicitation	repetition	listening-overlap	expressive-overlap	listening-final	responsive-final	expressive-final	topic continuation	totally ignored	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	24	25	26

Nonverbale Aspekte in den *error-turn-takings* zwischen DaF-Stud und DaF-ALP werden in der Beobachtung nicht berücksichtigt, genauso wie die Beobachtung der Effektivität von CF bzw. NCF im Sinne einer nachfolgenden Reaktion (*learner uptake*) der DaF-Stud-Seite auf Feedbacks keine Rolle in dieser Untersuchung spielt.

3.2.4 Forschungsethik

Die Leitmotive der Forschungsethik in der Fremdsprachenforschung zielen darauf ab, einerseits Verantwortung des/der Forschers/Forscherin vor und für sich selbst und seinem/ihrer Umfeld einzufordern, als auch moralische Verantwortung gegenüber der *scientific community*, den Beforschten selbst oder gegenüber gesellschaftlichen und universitären Institutionen und Anforderungen herbeizuführen und sicherzustellen (vgl. Küster, 2011, zit. n. Legutke & Schramm, 2022: 114). Dazu orientiert sich dieser Beitrag mitunter an den Richtlinien des Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF 2019).

Übertragen auf die vorliegende Untersuchung tritt im forschungsseitigen Umgang mit audiovisuellem Datenmaterial die Reflexion forschungsethischer Prinzipien als besonders bedeutsam zutage. Gerade bei der Erhebung und Verarbeitung von als sensibel geltenden Bild- und Tonaufzeichnungen gilt ein verantwortungsbewusstes Forschungsverhalten insofern als unumgänglich, als dass insbesondere für die Einhaltung der Persönlichkeitsrechte der ForschungspartnerInnen Sorge zu tragen ist. Als relevant in der Gestaltung von stabilen Forschungsbeziehungen und dem Verhalten im Feld erscheint einerseits das Prinzip des Respekts und andererseits die Wahrung der Rechte aller Forschungsbeteiligten.

„Die Personen(gruppen) haben Anspruch, dass ihre Interessen geschützt sind und ihre Privatsphäre respektiert wird, dass sie über das Vorhaben, über mögliche Belastungen und die Nutzung der Daten [...] informiert werden.“ (Legutke & Schramm, 2022: 115)

Zu den ForschungspartnerInnen dieser Studie zählen alle Teilnehmenden an den untersuchten aufgezeichneten Videokonferenzen. Für die videobasierte Beobachtung muss die Freiwilligkeit der Teilnahme, das Aufklären über etwaige Risiken, die Anonymität aller an der Forschung Beteiligten, sowie ein vertraulicher Umgang des/der Forschenden mit den erhobenen Daten, durch eine schriftliche Einwilligungserklärung der ForschungspartnerInnen sichergestellt werden (vgl. DGFF 2019: 4–5).

Das Einholen der Einwilligungserklärungen aller VK-TeilnehmerInnen für diesen Beitrag gestaltet sich als nicht ganz einfach, da zum Zeitpunkt des Beginns dieser Studie die Phase der Datenerhebung (Aufzeichnung der VK) bereits abgeschlossen und das

Kooperationsprojekt zwischen Wien und Tokio bzw. São Paulo beendet ist. Ergo gilt für den forschungsethischen Umgang mit dem Videodatenkorpus folgender Grundsatz:

„Gegebenenfalls ist eine nachträgliche Einwilligung in die Weiterverwendung des erhobenen Materials sicherzustellen.“ (ebd.: 5)

Im Zuge der Verwendung der aufgezeichneten VK als Datenkorpus ist es wichtig, auch im Nachhinein Transparenz für die Forschungsbeteiligten herzustellen. Da das vorliegende Forschungsdesign erst nach Aufzeichnung der VK mit einem zeitlichen Abstand von 1-2 Jahren entwickelt und eingereicht wird, liegt keine vorsätzliche Täuschung der ForschungspartnerInnen zum Zeitpunkt der Konferenzaufzeichnungen vor. Trotzdem war für die Durchführung dieser Studie eine freiwillige Teilnahme der VK-TeilnehmerInnen „auf der Grundlage einer möglichst ausführlichen Information über Ziele und Methoden des [...] Forschungsvorhabens“ (Friedrichs, 2019: 81), wie in diesem Fall, auch *nach* Abschluss der Konferenzaufzeichnungen unabdingbar. Auch wenn das Einholen von Einwilligungserklärungen zu einem späteren Zeitpunkt und nach Beendigung der Datenerhebung durchaus mit Mühe verbunden war, so hatte diese Vorgehensweise den Vorteil, dass die ForschungspartnerInnen einerseits nicht mit Vorsatz getäuscht wurden – was einer Rechtfertigung bedurft hätte – und andererseits eine Verzerrung der Ergebnisse ausgeschlossen werden konnte, da es den VK-Teilnehmenden verunmöglicht wird, ihr Interaktionsverhalten aufgrund Vorabinformationen zum Forschungsvorhaben bewusst zu steuern oder anzupassen. Somit kann sozusagen auf ein interaktionistisch ‚unverfälschtes‘ Datenmaterial hinsichtlich *error-turn-takings* in den VK zurückgegriffen werden.

Beim Prüfen der Einwilligungserklärungen im Zusammenhang mit dem hier vorgestellten VK-Kooperationsprojekt Wien-Tokio und Wien-São Paulo zeigt sich, dass eine unterschiedliche Vorgangsweise im Hinblick auf die rechtlich gesicherte Nutzung der erhobenen audiovisuellen Daten erforderlich ist. Für die *studio*-Stichprobe (Wien-Tokio) liegen bereits Einwilligungserklärungen für jegliche forschungsseitige Nutzung der Konferenzaufzeichnungen vor, so dass kein separates Einverständnis für diese Untersuchung eingeholt werden muss.¹⁸

¹⁸ Im Wintersemester 2019/20 wurden von den Studierenden in Wien und Tokio Einwilligungserklärungen zur Nutzung der aufgezeichneten Videokonferenzen für öffentliche Forschungszwecke bereits vor Beginn des Kooperationsprojekts eingeholt. Sie liegen den zuständigen Lehrveranstaltungsleitungen an der Universität Wien und der Waseda-Universität Tokio in schriftlicher Form vor. Das verwendete Exemplar ist im Anhang unter Kap. 8.10 abgebildet. Die Projektleitungen in Wien und Tokio werden über das hier vorgestellte Forschungsvorhaben informiert. In Absprache mit ihnen soll den VK-Teilnehmenden aus der *studio*-Stichprobe die Studie nach Veröffentlichung zugänglich gemacht werden.

Anders gestaltet sich die Situation mit den Einwilligungen der VK-TeilnehmerInnen aus der *desktop*-Stichprobe (Wien-São Paulo). Da hier vor der Datenerhebung zum Teil entweder gar kein Einverständnis zur forschungsseitigen Nutzung der Daten eingeholt wurde oder etwaige Einwilligungen nur den Datennutzungsrahmen von unveröffentlichten, universitätsinternen Seminararbeiten abdecken, wurde hier an alle beteiligten ForschungspartnerInnen nachträglich eine schriftliche Einwilligungserklärung per email versendet.¹⁹ Die DaF-ALP aus Wien erhielten die Teilnahmeerklärung auf Deutsch, während die DaF-Stud aus São Paulo das Dokument zusätzlich in ihrer L1 Portugiesisch und auf Englisch bekamen, damit für alle VK-Teilnehmenden die Verständlichkeit der Einwilligungserklärung gewährleistet war. Insgesamt willigten aus der *desktop*-Stichprobe (Wien-São Paulo) alle 13 VK-Teilnehmenden zur Teilnahme an der Studie ein. Davon wünschen 5 VK-Teilnehmende eine Information über die Veröffentlichung der Studie.

Die Einwilligungserklärungen umfassen im Wesentlichen neben Informationen über Zweck und Ablauf der Studie, sowie Nutzen und Risiken durch Teilnahme an der Studie, vor allen Dingen die autorisierte Freigabe der Daten für die forschungsseitige Nutzung der aufgezeichneten DaF-Videokonferenzen. Zusätzlich wurden alle Forschungsbeteiligten in den Einwilligungserklärungen über ihre Rechte aufgeklärt. Sie mussten in schriftlicher Form ihr Einverständnis zur Teilnahme an der Studie erteilen, genauso wie sie darauf hingewiesen wurden, dass die Teilnahme freiwillig ist und jederzeit, ohne Angabe von Gründen und ohne Befürchtung etwaiger Nachteile, wieder rückgängig gemacht werden kann. Da die Datenaufzeichnung zum Zeitpunkt der Einwilligung bereits abgeschlossen war, entstand für die ForschungspartnerInnen kein weiterer Zeit- oder Arbeitsaufwand hinsichtlich der Teilhabe an der Studie. Ferner ist weder ein Schaden noch ein direkter Nutzen durch das Mitwirken an der Studie zu erwarten. Dadurch, dass die VK-Teilnehmenden selbst alle Studierende und somit Mitglieder der *scientific community* sind, entsteht jedoch für sie im Einzelfall ein indirekter Nutzen, da die Anschlussfähigkeit von Forschung durch das Gewinnen neuer Forschungsergebnisse aufrecht erhalten bleibt und im Bedarfsfall von den Studierenden auf die Resultate dieser Studie im Hinblick auf eigene Forschungszwecke zurückgegriffen werden kann. Es ergeben sich für die ForschungspartnerInnen keine

¹⁹ Von den VK-Teilnehmenden Wien-São Paulo wurde aus datenschutzrechtlichen Gründen zunächst von den zuständigen Lehrveranstaltungsleitern/-leiterinnen die Erlaubnis zur Weitergabe ihrer Kontaktdaten an die Forscherin eingeholt. Erst dann konnte die Forscherin direkt Kontakt zu den ForschungspartnerInnen per email aufnehmen und um die Einwilligung zur Teilnahme an der Studie ansuchen. Dabei konnten die Teilnehmenden in ihrer Rückmeldung selbst entscheiden, ob sie über die Veröffentlichung der Studie und deren Ergebnisse informiert werden möchten. Die mehrsprachigen Einwilligungserklärungen, die an die Teilnehmenden versandt wurden, sind im Anhang in Kap. 8.10 dokumentiert.

Kosten durch Teilnahme an der Studie. Umgekehrt ist aber auch keine Vergütung für die Teilnahme an der Studie vorgesehen.

Die audiovisuellen Daten der VK-Aufzeichnungen erfahren einen sensiblen Umgang in diesem Forschungsbeitrag und werden nicht in Form von Video- oder Tonmaterial der Öffentlichkeit zugänglich gemacht, sondern lediglich als Transkripte weiterverarbeitet und veröffentlicht. Die Namen aller VK-TeilnehmerInnen werden in den Transkripten pseudonymisiert. Auch andere potentielle personenbezogene Daten, welche sich aus der Transkription ergeben, werden geschwärzt oder pseudonymisiert. Das Gesprochene aus den VK wird nicht im Gesamten transkribiert, sondern es sind lediglich definierte Ausschnitte (*error-turn-takings*) für die Untersuchung von Relevanz. Etwaige Screenshots aus den VK, um die Sprachlernkontexte für diesen Beitrag zu veranschaulichen, werden verpixelt dargestellt und die Personen unkenntlich gemacht. Die Forscherin verpflichtet sich zur Verschwiegenheit gegenüber anderen hinsichtlich aller personenbezogenen Daten und Informationen, welche aus den Videokonferenzaufzeichnungen hervorgehen. Eine Weitergabe der Videodaten an Dritte ist nicht gestattet. Die Datenspeicherung erfolgt gemäß aktueller Standards und ist befristet auf maximal drei Monate nach Veröffentlichung dieser Studie. Nach Ablauf dieser Frist werden die VK-Aufzeichnungen automatisch und unwiderruflich gelöscht. Für alle ForschungspartnerInnen besteht jederzeit die Möglichkeit zur Kontaktaufnahme mit der Forscherin, um offene Fragen hinsichtlich der Teilnahme an der Studie in einem persönlichen Gespräch zu klären. Hierzu werden verlässliche Kontaktadressen zur Verfügung gestellt.

Legutke & Schramm (2022: 116) sprechen einen wichtigen forschungsethischen Gesichtspunkt, nämlich den des Verlassens des Feldes und das Beenden von Forschungsbeziehungen, an. Einem ethisch angemessenen Rückzug aus dem Feld wird insofern entsprochen, als dass die VK-Teilnehmenden bei der Einwilligungserklärung darüber proaktiv entscheiden konnten, ob sie über die Ergebnisse der Studie informiert werden möchten oder nicht. Des Weiteren wurde allen ForschungspartnerInnen im Vorfeld ein Dank für das Mitwirken an der Studie ausgesprochen. Ein besonderer Dank gebührt den ‚Go-Global-Videokonferenzprojekt‘-Lehrveranstaltungsleitern/-leiterinnen an den Hochschulen in Wien, Tokio und São Paulo, welche diese Forschung erst möglich machten, indem sie bei der nachträglichen Kontaktaufnahme der VK-TeilnehmerInnen unterstützend behilflich waren.

Was die Rolle der Forscherin selbst betrifft, ist es aus moralisch-ethischer Perspektive wichtig, sich der professionellen, wissenschaftlichen und sozialen Verantwortung,

welche mit der Durchführung einer wissenschaftlichen Studie verbunden ist, zu vergewissern. Neben der Einhaltung wissenschaftlicher Standards und den Kriterien guter wissenschaftlicher Praxis, gilt der Grundsatz inhaltlicher und methodischer Transparenz, um Missbrauch von Wissenschaft, im Sinne von lückenhaften, fälschlichen oder einseitigen und somit regelwidrigen Ergebnissen, zu verhindern (vgl. DGFF, 2019: 3–4). Auch die Forscherin hat das Recht, die Studie jederzeit abubrechen und selbstbestimmt die exakte Auswahl des Datenkorpus festzulegen oder zu verändern. Kitchener & Kitchener (2009, zit. n. Bach & Viebrock, 2012: 24) verweisen neben der wissenschaftlichen Redlichkeit auch auf das Prinzip der Schadensvermeidung. Weder den Forschungsbeteiligten oder dem/der Forscher/Forscherin selbst, noch den beteiligten Institutionen soll durch das Forschungsvorhaben ein Schaden entstehen. Darüber hinaus geht es darum, den Nutzen der Forschung zu hinterfragen. Da dieser Beitrag sein Erkenntnisinteresse an einer forschungsseitigen Leerstelle der CF-Forschung im videokonferenzgestützten Sprachlernkontext *oral* SCMC ausrichtet, ist ein grundsätzlicher Erkenntnisgewinn und daraus resultierender Mehrwert für die *scientific community* erwartbar.

3.3 Datenaufbereitung

3.3.1 Definition der Analyseeinheiten

Um eine Häufigkeitsanalyse von mündlichen Fehlertypen (OE) und Feedbacks (CF, NCF) aus den aufgezeichneten Online-Videokonferenzen vornehmen zu können, bedarf es vorab einer konkreten Ausrichtung bzw. Bestimmung der Datenaufbereitung des *event-samplings*. Als Analyseeinheiten und zu transkribierende Fundstellen werden SprecherInnenwechsel (*turn-takings*) zwischen den Interlokutoren (DaF-ALP) und den L2-Sprechern/Sprecherinnen (DaF-Stud) aus den VK, welche meist einem kommunikativen Dreischritt – Frage (DaF-ALP), Antwort (DaF-Stud) und Reaktion (DaF-ALP) – folgen, ausgewählt. Maßgeblich für das infrage Kommen eines *turn-takings* als Analyseeinheit bzw. Fundstelle ist, ob in der Äußerungssequenz seitens DaF-Stud ein mündlicher Fehler (OE) enthalten ist und ob es sich demnach um ein *turn-taking* der Interaktanten rund um einen *error-turn* handelt. Die Reaktion der Interlokutoren auf den OE ist somit nicht entscheidend für die Auswahl. Ausgangspunkt für das Bestimmen einer Analyseeinheit bzw. Klassifizierung als *event* bildet der *error-turn* und das Vorhandensein wenigstens eines Fehlers oder mehrerer Fehler in einer Äußerung des L2-Sprechers/der L2-Sprecherin. Das bedeutet, dass das Zusammenspiel einer fehlerhaften

Äußerung (*error-turn*) auf DaF-Stud-Seite und die darauffolgende Reaktion (korrekatives bzw. nicht-korrektives Feedback) oder Nichtreaktion auf Interlokutoren-Seite als eine Einheit betrachtet werden und ein *event* darstellen. Grundsätzlich findet keine fragmentarische Extrahierung einzelner Fehlersequenzen statt. Fehlerhafte Äußerungen seitens DaF-Stud werden als ‚Äußerungseinheiten‘ aufgefasst, deren Einbettung in ein häufig dreischrittiges *turn-taking* unverändert in die Transkription übernommen wird, so dass der Kontext des Gesprochenen und die Interaktion zwischen DaF-ALP und DaF-Stud beibehalten wird und erkennbar bleibt. Auch hinsichtlich der Kodierung einzelner Fehlertypen ist ein Rückgriff auf den Kontext im Bedarfsfall notwendig.

Beispiel für ein dreischrittiges *error-turn-taking* als *event*-Einheit:

VK_W_SP_d/12:

DaF-ALP: Vanessa, wirst du sagen- hast du Christoph Walz gekannt zum&Beispiel?

= Frage/Input

DaF-Stud: (.) Äh:, ich habe:‘ (.) seine Name‘ in eine:, Musiklyrics- gehört‘

= **error-turn mit mündlichem/n Fehler/n (OE)**

DaF-ALP: Okay? (.) wirklich?

= **Feedback (Reaktion) (CF/NCF)**



Turns im Zusammenhang mit an die DaF-Stud gerichteten Quizfragen oder Zuordnungsaufgaben in einem Plenum-Setting, wo es darum geht, dass jemand am schnellsten antwortet, werden nicht als Analyseeinheiten herangezogen, da hier folglich die VK-TeilnehmerInnen zeitlich überlappend sprechen, so dass die Äußerungen häufig unverständlich sind. Auch *turns* mit Fragen der DaF-ALP, die auf eine powerpointbasierte Zuordnung von Begriffen oder Aussagen abzielen, werden nicht berücksichtigt, da die DaF-Stud hier keinen freien Redebeitrag leisten, sondern ablesen.

3.3.2 Transkriptionsverfahren

Als Transkriptionsverfahren wird weitgehend das Regelsystem von Fuß & Karbach (2019) übernommen. Auch wenn deren Vorschlag synthetisch auf drei sozialwissenschaftlichen bzw. soziolinguistischen Transkriptionsverfahren (Bohnsack, 2010, Kallmeyer & Schütze, 1976, Kuckartz, 2014) aufbaut, erscheint der Detaillierungsgrad der Transkription auch für vorliegende sprachwissenschaftliche Zwecke als passgenau und das Transkriptionsverfahren muss im Hinblick auf das Forschungsinteresse nur geringfügig adaptiert werden.

Beispielsweise finden die Bereiche ‚Intonation‘ und ‚Schnelligkeit‘ des Gesprochenen im Modell von Fuß & Karbach (2019: 40–57) keine Berücksichtigung. Da jene Parameter des Sprachklangs für das Sampling phonetischer Fehler und die Detailanalyse von NCF von Belang sind, wird die Transkriptionsschreibweise um die Komponenten

Schnelligkeit (sh. Modul 3²⁰) und Intonation (sh. Modul 8) ergänzt. Überdies ist eine detaillierte Darstellung der Ausformung von phonetischen Fehlern der L2-SprecherInnen für den Sampling- und Kodierungsprozess notwendig, weshalb phonetische Fehler in der Umschrift im Zusatz mit phonetischer Transkription nach IPA²¹-Richtlinien wiedergegeben werden (sh. Modul 9). Zudem wird sich gegen die von Fuß & Karbach (2019: 52) vorgeschlagene Umsetzung von sprechunterstützenden Zuhörersignalen (NCF) *ohne* Zeilensprung entschieden (sh. Modul 4) und durchgängig mit Zeilensprung bzw. in Partiturschreibweise transkribiert (sh. Modul 6), da es einer exakten zeitlich-chronologischen Darstellung von CF/NCF bedarf, um eine Detailanalyse des sprachlichen Phänomens ‚Feedback‘ im Anschluss an mündliche Fehler vornehmen zu können. Gerade der Faktor Zeitlichkeit bzw. Gleichzeitigkeit spielt in der Untersuchung von kommunikativer Aktion (OE) und Reaktion (CF, NCF) eine wichtige Rolle. Umgekehrt bleiben für das Forschungsinteresse dieser Studie nicht relevante Momente aus Fuß & Karbachs (2019: 40–57) Transkriptionsmodell unberücksichtigt. Beispielsweise werden nicht transkribierte Gesprächspassagen bzw. längere Auslassungen, die zwischen den ausgewählten Analyseeinheiten (*error-turn-takings*) liegen, im Transkript nicht eigens mit Zeitangabe gekennzeichnet (sh. Modul 7). Gleiches gilt für sogenannte *fade ins* oder *fade outs* bei unvollständigen Sätzen, welche nicht mit Transkriptionszeichen dargestellt werden; lediglich Auslassungen innerhalb eines *error-turns* werden gekennzeichnet. Ähnlich dazu wird bei den mehrheitlich bejahenden Lautäußerungen der Zusatz ‚bejahend‘ nicht vermerkt, sondern lediglich der Ausnahmefall ‚verneinend‘. Um gesprochensprachliche Eigenheiten und die Typizität von mündlichen Fehlern (z.B. fehlerhafter Satzbau, falsche Wortwahl, Aussprachefehler, etc.) im Transkript als Ausgangsbasis für die Fehleranalyse abbilden zu können, darf das Gesprochene in der Umschrift so wenig wie möglich verändert werden. Fehlerhafte Strukturen bzw. Umgangssprache werden beibehalten und das Transkript sprachlich nur leicht geglättet (sh. Modul 1), wobei beispielsweise breiter Dialekt der Standardsprache angenähert wird. Pausen (sh. Modul 2), Wortabbrüche und Verschleifungen (sh. Modul 4) werden im Transkript angezeigt und unverständliche Wörter bzw. vermutete Wortlaute (sh. Modul 7) gekennzeichnet. Paraverbale Merkmale der Kommunikation (z.B. akustisch wahrnehmbare Begleiterscheinungen des Sprechens, hörbare Handlungen, Geräusche) werden im Transkript repräsentiert, während nonverbale

²⁰ Die Verweise auf die Module beziehen sich auf die Übersicht über die angewendete Transkriptionsschreibweise in Tab. 6

²¹ *International Phonetic Association*

Kommunikationsmittel (Gestik, Mimik) nur dann, wenn sie sehr auffallend und vordergründig sind, durch das Notationssystem abgedeckt werden (sh. Modul 5). Nonverbale Kommunikationsmittel werden jedoch nicht in die Frequenzanalyse von Fehlern und Feedbacks miteinbezogen.

Beispiel für angewendete Transkriptionsschreibweise:

VK_W_SP_d/1:

L1: Ahm, Rita::- wa:s' machst du eigentlich gern in deiner Freizeit-

R: (...) Ahm, ich höre Musik', und isch' [ij], spiele Gitahen- [gi'tahən] (...)

L1: O[kay'

R: Ma]nchmal lese ich Bücher-, (auch?), mhm-

L1: Sup[er, naja&also-, doch einiges. (.) Ich werde ein bisschen weitergehen-

R: (lacht)]

Tab. 6 Übersicht über die angewendete Transkriptionsschreibweise²²

Sprachliches Phänomen:	Transkriptionsschreibweise:
1. Modul Sprachglättung	
	Leichte Glättung*: - Annäherung an Standardorthografie - weitgehende Korrektur des ‚breiten‘ Dialektes - Beibehaltung umgangs- bzw. Alltagssprachlicher Ausdrucksweisen - Beibehaltung fehlerhafter Ausdrücke - Beibehaltung eines fehlerhaften Satzbaus - Beibehaltung von Aussprachefehlern - Beibehaltung gesprochensprachlicher Elemente - Beibehaltung von Lautäußerungen (Planungsäußerungen bzw. Zuhörersignale. z.B. Äh, Mhm, etc.)
2. Modul Pause	
Pause bis zu einer Sekunde	(.)
Kurze Pause (ca. 2 Sekunden)	(..)
Mittlere Pause (bis zu 5 Sekunden)	(...)
Längere Pause (ab 5 Sekunden)	(Pause)
3. Modul Sprachklang	
Betonung	<u>immer</u> betontes Wort <u>unbedingt</u> betonte Silbe
Dehnung	Ja::: gedehntes Wort nie:::mals gedehnte Silbe Anzahl des Zeichens ‚:‘ entspricht annähernd der Dehnungslänge
Lautstärke	niemals im Vgl. lauter gesprochenes Wort <i>niemals</i> im Vgl. leiser gesprochenes Wort
Schnelligkeit des Gesprochenen*	>Etwas wird schneller gesprochen<
4. Modul Lautäußerungen, Wortabbrüche und Verschleifungen	
Lautäußerungen	Planungsäußerungen im Satz:

²² Für das hier vorgestellte Transkriptionsverfahren werden die ‚Module‘ aus dem Transkriptionsmodell von Fuß & Karbach (2019: 40–57) übernommen. Modul 8 (Intonation) und Modul 9 (Phonetik) werden zusammen mit ‚Schnelligkeit des Gesprochenen‘ (sh. Modul 3) ergänzt. Alle Ergänzungen oder sonstige Anpassungen/Notationsentscheidungen werden mit * markiert.

	Ich mag ähm euch. Zuhörersignale im Satz/am Satzende: (z.B. ähm, mhm, hm, ey, ah, aha, okay, öhm, ui, tja, oh, etc.) Durchgängige Partiturschreibweise mit*Zeilensprung A: Ich mag [euch und.... B: Mhm] ((verneinend)) zusätzliche Ergänzung zu Lautäußerungen nur* bei Verneinung
Wortabbruch	einf- abgebrochenes Wort ein-äh-fach Wiederaufnahme eines abgebrochenen Wortes
Verschleifungen	Ich bin&also ... auffällig schneller Anschluss weil&weil&weil auffällig schnelle Wortwiederholung
5. Modul nicht-sprachliche Ereignisse	
- Vermerk von <u>hörbaren</u> parasprachlichen Äußerungen, Handlungen, Begleiterscheinungen des Sprechens - Berücksichtigung von Gestik/Mimik im Bedarfsfall	
Parasprachliche Ereignisse	(lacht) parasprachl. Kommentar (lachend) Ist ja witzig (+) parasprachl. Begleiterscheinung beim Sprechen (Beendigung mit (+))
Handlungen	(haut auf den Tisch)
Geräusche	(Telefon klingelt)
Gestik/Mimik	(mit den Händen gestikulierend), (nickt), (schüttelt den Kopf), etc.
6. Modul Interaktion	
Gleichzeitiges Sprechen	A: Ist [das immer so? Partiturschreibweise* B: Ja&ja] (eckige Klammern)
Sprechunterstützende Zuhörersignale	Schreibweise mit Zeilensprung* A: Ist das immer so? B: Mhm.
7. Modul Unsicherheit, Unterbrechung und Auslassung	
Unsicherheit in der Transkription	(...?) unverständliches Wort (...??) mehrere unverständliche Wörter
mit vermutetem Wortlaut	(mein?) vermuteter Wortlaut (mein/dein?) alternativ vermuteter Wortlaut
Nicht transkribierte Gesprächssequenz/ Auslassung innerhalb einer Analyseeinheit ohne Zeitangabe*	[...]
Nicht transkribierte Gesprächssequenzen zwischen den Analyseeinheiten	nicht vermerkt im Transkript*

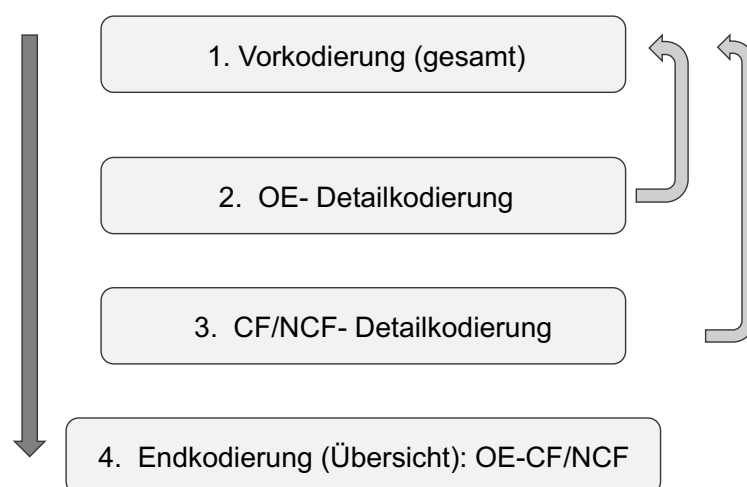
8. Modul Intonation* (vgl. Kallmeyer & Schütze, 1976, zit. n. Fuß & Karbach, 2019: 35)	
Kurzes Absetzen der Stimme (im Satz)	,
Heben der Stimme	‘
Absenken der Stimme am Satzende	.
Stimme in der Schwebe	-
Frageintonation	?
Die Intonation wird direkt hinter dem betreffenden Wort vermerkt. Die Intonationszeichen werden chronologisch vor den Dehnungszeichen notiert.	
9. Modul Phonetik*	
Phonetischer Fehler	Gitahen [gi'tahən] hinter fehlerhafter phonetischen Äußerung: Lautschrift (IPA)

3.4 Datenanalyse

3.4.1 Ablauf des Kodiervfahrens

Das Gesamtkodiervfahren setzt sich aus vier einzelnen Kodierprozessen inklusive Materialdurchgängen zusammen. Nach einer Gesamtvorkodierung der Variablen OE, CF und NCF, folgen separate Detailkodierungen von OE, sowie CF/NCF, die durch den Rückbezug auf die Erstkodierung letztlich wieder in einer Endkodierungsübersicht zusammengeführt werden. In beiden Vergleichsgruppen wird dasselbe Verfahren separat und unabhängig voneinander angewendet.

Abb. 6 Teilschritte im Kodiervfahren



Auf Basis des Transkripts wird in einem ersten Schritt (Tab. 7) eine grobe Vorkodierung der ausgewählten Fundstellen vorgenommen, wobei OE und darauffolgende CF, NCF aus den *error-turn-takings* herausgefiltert werden und der Zweck einer Gesamtübersicht erfüllt wird.

Tab. 7 Kodierschema: Vorkodierung (gesamt)

Transkript – VK_SP_d							
VK/ Event-Nr.	Time- Code	Interak- tanten	Fundstellen (<i>turns</i>)	OE	CF	NCF- Realisierung	Kodierung OE-CF/NCF
W_SP_d/11	00:08:39– 00:08:57	L2, A	L2: Ja, und was glaubt ihr? Zu welchem Fernsehtyp gehört ihr selbst? (Pause) So, (.) An:na' vielleicht? A: Ahm, ich glaube:, der Krimifan ['krmifən]? (.) vielleicht? L2: (.) ((bejahend)) Mhm' A: [(lacht) L2: Okay'	phon		Mhm', okay'	phon-NCF
W_SP_d/12	00:08:59– 00:09:15	L2, C	L2: Claudia? (.) Zu welchem Typ gehörst du? C: (.) I bin: ein bisschen von allen' (lacht) L2: (lacht) C: (lacht) L2: (Ja?/Okay?), das ist oft so, [weil' C: weil] (lacht) ich hör alles' (lacht) L2: Ein Typ ist nicht genug, ja', ein bisschen von allem-, na gut'	gram		recast	gram-CF (gram-recast)
W_SP_d/13	00:10:29– 00:10:42	L1, V	L1: Vanessa, zum Beispiel', wirst du sagen- hast du Christoph Walz gekannt zum&Beispiel? V: (.) Äh:, ich habe: (.) seine Name' in eine:, Musiklyrics- gehört' L1: Okay? (.) wirklich?	gram-lex		Okay? (.) wirklich?	gram-lex-NCF
W_SP_d/14	00:11:39– 00:12:04	L1, V	L1: Aber welche bekannten Schauspieler- gibt es eigentlich' oder Schauspielerinnen- ah, gibt es eigentlich: in:, ah Brasilien? Ah, Vanessa' vielleicht? Ich weiß nicht' (.) was würdest du sagen? V: Also:, ich glaube von Männer' (.) weltweit bekannt ist-, ahm, (Batimir Mora?) zum Beispiel? L1: Okay'	gram		Okay'	gram-NCF
W_SP_d/15	00:12:04– 00:12:28	L1, V	V: Das, a-ber, das is auch eine sehr bekannte' Filme' (.) ah brasilianische Film' L1: Okay-	gram		Okay-	gram-NCF

In einem zweiten Schritt (Tab. 8) wird in einer separaten Fehleranalyse eine Detailkodierung von OE durchgeführt. Ziel ist es hierbei, anhand des Fehlersegments, der zielsprachlichen Form, der linguistischen Beschreibung und dem Zusammenspiel der auftretenden Fehler, den eigentlichen Fehlertyp zu kodieren und damit die Ergebnisse für OE aus der Vorkodierung abzusichern.

Tab. 8 Kodierschema: Detailkodierung OE

Detailkodierung OE:						
VK/ Event-Nr.	Fehlersegment:	Zielsprachliche Form:	Linguistische Beschreibung des Fehlertyps:	Einzel- kodierung OE:	Art des OE:	End- kodierung OE:
W_SP_d/1	isch' [iʃ], spiele Gitahen [gi' tahn]	ich [ɪç] spiele Gitarre [gi' tarə]	Falsche Realisierung eines Lauts Nicht existierende Wortform	phon phon	<i>uniform error</i>	phon
W_SP_d/2	Manchmal lese ich Bücher auch.	Manchmal lese ich auch Bücher.	Wortstellungsfehler	gram	<i>single error</i>	gram
W_SP_d/3	Normalerweise lese ich' [iʃ], und Musik höre auch.	Normalerweise lese ich [ɪç], und höre auch Musik.	Falsche Realisierung eines Lauts Wortstellungsfehler	phon gram	<i>multiple error</i>	gram-phon
W_SP_d/4	oder Film schauen, Serie auch	oder ich schaue Filme und auch Serien	Satzbau: Unverständlicher Satz aufgrund mehrerer gleichzeitig auftauchender Fehler: Fehlen von Elementen, Flexionsfehler, falscher Numerus, falsche Wortstellung	gram	<i>single error</i>	gram
W_SP_d/5	Aktion:filme [ak' tʃjo:nfilmə] Komödie [ko' modjə] Triller ['tʃɪlɪ]	Actionfilme ['æktʃnfilmə] Komödie [ko' mɔ:diə] Thriller ['θɹɪlɪ]	Deutsche Aussprache von Anglizismen Nichtrealisierter Umlaut Deutsche Aussprache von Anglizismen	phon phon phon	<i>uniform error</i>	phon
W_SP_d/6	Liebe Filme	Liebesfilme	Nicht existierende Wortform, Weglassen eines Lauts innerhalb des Worts	phon	<i>single error</i>	phon
W_SP_d/7	in der letzten Zeiten	in der letzten Zeit	Falscher Numerus	gram	<i>single error</i>	gram
W_SP_d/8	Ich schaue gerne auch viele Dokus und auch Liebesfilm.	Ich schaue gerne auch viele Dokus und auch Liebesfilme.	Falscher Numerus	gram	<i>single error</i>	gram
W_SP_d/9	Gestern habe ich eine Tieredoku gesehen.	Gestern habe ich eine Tierdoku gesehen.	Nicht existierende Wortform, Hinzufügen eines Lauts innerhalb eines Worts	phon	<i>single error</i>	phon

In einem dritten Schritt (Tab. 9) wird in einer Detailanalyse von CF bzw. NCF versucht, ähnlich wie bei Schritt 2, die Vorkodierung von CF und NCF durch eine genaue Beschreibung und Kategorisierung der einzelnen Feedbacks aus den Fundstellen zu überprüfen und eine finale Kodierung für CF/NCF zu erwirken.

Tab. 9 Kodierschema: Detailkodierung CF/NCF

Detailkodierung CF/NCF:				
VK/Event-Nr.	Feedbacksegment:	Beschreibung CF:	Beschreibung NCF: (linguistische Verortung, Funktion, Zeitlichkeit)	Endkodierung CF/NCF:
W_SP_d/1	R: (.) Ahm, ich höre Musik', und isch' [iʃ],spiele Gitahen- [gi' tahn] (.) L1: O[kay] R: Ma[n]chmal lese ich Bücher-, (auch?), mhm-		<i>listening-overlap:</i> Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung überlappend	NCF – <i>lis-over</i>
W_SP_d/2	R: Ma[n]chmal lese ich Bücher-, (auch?), mhm- L1: Sup[er, naja&also-, doch gimiges. (.) Ich werde ein R: (lacht)] L1: bisschen weitergehen-		<i>responsive-final:</i> Responsivpartikel reaktives Signal: Bestätigung/Verstärkung final/nicht überlappend	NCF – <i>resp-fin</i>
W_SP_d/3	A: Ahm, normalerweise lese ich' [iʃ], und ah (.) Musik höre auch' (.) [Ahm] L1: Mhm-]		<i>listening-overlap:</i> Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung überlappend	NCF – <i>lis-over</i>
W_SP_d/4	A: oder (.) Film schauen, Serie auch- L1: Perfekt-, >also das ist ein gutes Stichwort,< nämlich'		<i>responsive-final:</i> Responsivpartikel reaktives Signal: Bestätigung/Verstärkung final/nicht überlappend	NCF – <i>resp-fin</i>
W_SP_d/5	A: Ah:, n]ormalerweise: ' Aktion:filme- [ak' tʃjo:nfilmə] oder Komödie [ko' modjə], und&ah auch Triller ['tʃɪlɪ]. (.) mag ich gern. L1: Super, okay'		<i>responsive-final:</i> Responsivpartikel reaktives Signal: Bestätigung/Verstärkung final/nicht überlappend	NCF – <i>resp-fin</i>
W_SP_d/6	C: Liebe Filme. (lacht) L1: ((bejahend)) mhm', genau&genau-, Liebesfilme, okay'	<i>recast</i> Richtigstellende Wiederholung, Reformulierung		CF – <i>recast</i>
W_SP_d/7	G: In der letzten Zeiten überhaupt nichts-, also ((lacht) L1: Okay']		<i>listening-overlap:</i>	NCF – <i>lis-over</i>

In einem letzten Schritt (Tab. 10) werden alle generierten Daten zusammenfassend in einer Endkodierungsübersicht dargestellt. Anhand derer sollen Quantifizierungen hinsichtlich Gesamtverteilung von OE, CF, NCF und die Korrelation OE-CF/OE-NCF herausgelesen werden können.

Tab. 10 Endkodierungsübersicht

Detail-Gesamtkodierung (VK_W_T_s):										
VK/Event-Nr.	Kodierungsübersicht 1 OE-CF/NCF:		Kodierungsübersicht 2 OE-CF/NCF:					Sequ FB	Multiple error + CF:	
	OE	CF NCF	error-type	OE	CF	NCF	totally ignored		OE-CF	OE-ignored
W_T_s/1	gram-lex	tc	multiple	gram-lex		X				
W_T_s/2	gram	expr-fin	single	gram		X		NCF/NCF		
W_T_s/3	phon	recast	single	phon	X			CF/NCF		
W_T_s/4	lex	lis-fin	single	lex		X		NCF/NCF		
W_T_s/5	gram	recast	single	gram	X			CF/NCF		
W_T_s/6	gram-lex	resp-fin	multiple	gram-lex		X				
W_T_s/7	gram	lis-fin	uniform	gram		X				
W_T_s/8	gram	lis-fin	single	gram		X				
W_T_s/9	phon	expr-fin	single	phon		X		NCF/NCF		
W_T_s/10	gram-phon	recast	multiple	gram-phon	X X				gram-recast phon-recast	
W_T_s/11	phon	lis-over	single	phon		X				
W_T_s/12	phon	lis-over	single	phon		X		NCF/NCF		
W_T_s/13	gram	tc	uniform	gram		X				
W_T_s/14	gram	lis-over	uniform	gram		X		NCF/NCF		
W_T_s/15	gram	cla	single	gram	X					
W_T_s/16	gram	lis-fin	single	gram		X				
W_T_s/17	gram-lex	totally ignored	multiple	gram-lex			X			
W_T_s/18	gram	lis-fin	single	gram		X		NCF/NCF		
W_T_s/19	phon	lis-fin	single	phon		X		NCF/NCF		
W_T_s/20	gram-phon	lis-over	multiple	gram-phon		X				
W_T_s/21	gram-lex	recast	multiple	gram-lex	X			CF/NCF	lex-recast	gram-ignored
W_T_s/22	gram-lex	lis-over	multiple	gram-lex		X				
W_T_s/23	gram	lis-fin	single	gram		X		NCF/NCF		
W_T_s/24	gram	expr-fin	uniform	gram		X		NCF/NCF		
W_T_s/25	phon	resp-fin	single	phon		X				
W_T_s/26	gram-phon	lis-fin	multiple	gram-phon		X		NCF/NCF		
W_T_s/27	lex-phon	lis-fin	multiple	lex-phon		X		NCF/NCF		
W_T_s/28	gram	lis-over	single	gram		X				
W_T_s/29	gram-lex	lis-over	multiple	gram-lex		X		NCF/NCF		
W_T_s/30	gram	lis-over	single	gram		X				
W_T_s/31	gram-lex	lis-over	multiple	gram-lex		X				

Folgende Kodierzeichen (Tab. 11) werden in der Datenaufbereitung und -analyse verwendet:

Tab. 11 Übersicht über die verwendeten Kodierzeichen

Kodierzeichen:	Bedeutung:
W_SP_d	Wien-São Paulo <i>desktop-based</i>
W_T_s	Wien-Tokio <i>studio based</i>
VK	Videokonferenz
OE	<i>oral error</i> (mündlicher Fehler)
gram	grammatikalischer Fehler
lex	lexikalischer Fehler
phon	phonetischer Fehler
gram-lex	grammatikalisch-lexikalischer Fehler
gram-phon	grammatikalisch-phonetischer Fehler
lex-phon	lexikalisch-phonetischer Fehler
<i>single error</i>	einzelner Fehler aus einer Sprachebene
<i>uniform error</i>	mehrere OE (n > 1) der gleichen Sprachebene in einem <i>error-turn</i>
<i>multiple error</i>	mehrere OE (n > 1) aus zwei verschiedenen Sprachebenen in einem <i>error-turn</i>

<i>late error</i>	Fehler, welcher sich erst ‚verspätet‘ aus dem Kontext als Fehler erschließt
CF	<i>corrective feedback</i> (korrekatives Feedback)
<i>recast</i>	<i>recast</i> (richtigstellende Reformulierung/Paraphrasierung)
<i>expl</i>	<i>explicit correction</i> (explizite Korrektur)
<i>cla</i>	<i>clarification request</i> (klärende Rückfrage)
<i>met</i>	<i>metalinguistic feedback</i> (metalinguistisches Feedback)
<i>eli</i>	<i>elicitation</i> (Elizitierung)
<i>rep</i>	<i>repetition</i> (Wiederholung)
NCF	<i>non-corrective feedback</i> (nicht korrekatives Feedback)
<i>lis-over</i>	<i>listening-overlap</i> (Hörersignal: überlappend)
<i>lis-fin</i>	<i>listening-final</i> (Hörersignal: final)
<i>resp-fin</i>	<i>responsive-final</i> (Responsives Hörersignal: final)
<i>expr-over</i>	<i>expressive-overlap</i> (Epressives Hörersignal: überlappend)
<i>expr-fin</i>	<i>expressive-final</i> (Expressives Hörersignal: final)
<i>tc</i>	<i>topic continuation</i> (Thematisches Fortsetzen, Rückfrage: final)
<i>single FB</i>	Einzelnes CF oder NCF (ausgeführt von einem/r Sprecher/Sprecherin)
<i>sequ FB</i>	Sequenzielles/Mehrfaches Feedback (CF oder NCF): nacheinander oder teilweise überlappend (ausgeführt von verschiedenen Sprechern/Sprecherinnen)
<i>timing</i>	Zeitlichkeit des FB-moves
<i>behind</i>	<i>sequ FB</i> nacheinander, nicht überlappend
<i>(partly) overlap</i>	<i>sequ FB</i> (teilweise) überlappend
<i>final</i>	final, am Ende der fehlerhaften Äußerung
<i>ignored</i>	im Falle von CF nach einem multiplen OE, welches auf nur einen OE gerichtet ist: vernachlässigter OE gilt als ignoriert
<i>totally-ignored</i>	Nichtrealisierung weder von CF noch NCF im Anschluss an einen <i>error-turn</i> , gänzliche Nichtreaktion, totales Ignorieren von OE
<i>fade-in</i>	NCF vorangestellt bei CF
<i>fade-out</i>	NCF hinten angestellt bei CF
<i>embedded</i>	CF vorne und hinten ‚eingebettet‘ in NCF

3.4.2 Kodierung: Mündliche Fehler

Zur Erhebung der Frequenzen mündlicher Fehler in den *error-turns* auf DaF-Stud-Seite zieht diese Untersuchung drei Sprachebenen bei mündlichen Fehlern in Betracht. Die grammatische, lexikalische und phonetische Sprachebene bilden die Basis bei der Fehlerkodierung. Pro *error-turn* werden die sechs Fehlerkategorien gram, lex, phon, gram-lex, gram-phon und lex-phon angelegt (OE *per error-turn*). Zudem wird eine Einzelauszählung von mündlichen Fehlern mit den drei Fehlerkategorien gram, lex, phon (OE *total*) durchgeführt.

Tab. 12 Kodierung OE

Kodierungsübersicht OE (vgl. Blex, 2001: 77–78; Kleppin, 1997: 42–47)	
gram	grammatischer Fehler (morphosyntaktischer Fehler): - Verwendung des falschen Artikels - falscher semantischer/syntaktischer Bezug - falsches Genus - falscher Kasus - falscher Modus - falsches Tempus - falsche Person - falscher Numerus - morphologischer Fehler: Flexion, Wortbildung - falsche Wortstellung, Satzgliedstellung, Satzstellung - Fehlen von Elementen (Auslassungen von Wörtern/Satzteilen, fragmentarische Äußerungen) - falscher Satzbau: Unverständlicher Satz aufgrund mehrerer gleichzeitig auftretender Fehler
lex	lexikalischer Fehler (lexikosemantischer Fehler, Fehler die Wortwahl und Phraseologie betreffend): - falsches Wort im betreffenden Kontext und/oder Bedeutungsveränderung - falsche Wortwahl - falscher Ausdruck, Stilbruch, falsche Sprechstrategie - falsches Modalverb - falsche Präposition - falsche Konjunktion - falscher Pronomengebrauch - überflüssige Elemente, die zu streichen sind - Überflüssiger Rückgriff auf Anglizismen (wenn ein deutschsprachiges Wort existiert) - Rückgriff auf Englisch (Ausweichen auf engl. Lexik) - Wortfindungsfehler (lexikalische Nichtrealisierung: ein bestimmtes Wort wird nicht gefunden in der L2)
phon	phonetischer Fehler (Aussprachefehler): - nicht existierende Form von Verben, Adjektiven, Substantiven - fehlerhafte Lautproduktion: falsches Realisieren von Lauten, falsche Graphem-Phonem-Korrespondenz, Vertauschung von Lauten, falsche Reihung von Lauten, Hinzufügen/Weglassen von Lauten innerhalb eines Worts, etc. - fehlerhafte Aussprache eines Worts - falsche Dehnung/Verkürzung eines Lauts - falscher Wortakzent - deutsche Aussprache von Anglizismen - englische Aussprache von ‚deutschen‘ <i>true friends</i> (gleiches Wort in Deutsch und Englisch) Gesprochensprachliche Verkürzungen werden nicht als phonetischer Fehler gewertet (z.B. i statt ich, ich arbeit statt ich arbeite)
single error	einzelnen auftretender Fehler: gram, lex oder phon
multiple error	multipler Fehler (Kombination aus zwei verschiedenen Fehlertypen in einem <i>error-turn</i>): gram-lex gram-phon lex-phon Multiple Fehler mit mehr als zwei Fehlertypen werden nicht kodiert.
uniform error	Mehrere Fehler der gleichen Sprachebene innerhalb eines <i>error-turns</i> werden als ein Fehler – nicht als mehrere – kodiert.

Die Kodierung von OE ist deduktiv und stützt sich weitgehend auf die Fehlerklassifikation nach Sprachebene von Kleppin (1997: 42–43), sowie deren erweiterter Operationalisierung von Blex 2001 (77–78) auf Basis von Experten/Expertinnen-Urteilen. Dazu hat Blex (ebd.) vier DaF-Lehrende einer Hochschule befragt, die verschiedene von Kleppin (1997: 45–47) aufgelistete Fehlerarten bestimmten Fehlerkategorien (ebd.: 42–43) via Rating zuordneten. Jene Ergebnisse werden für die Kodierung von OE in dieser Studie übernommen. Einzige Ausnahme bildet hier die Fehlersparte „nicht existierende Formen von Verben, Adjektiven und Substantiven“ (ebd.: 46), die bei Kleppin als morphologische Fehler und bei Blex als lexikosemantische Fehler gelten. Da beide ForscherInnen in ihren Klassifizierungen phonetische Fehler außer Acht lassen und Kleppin sich vor allem auf schriftliche Fehler bezieht, erscheint es nach genauerer Betrachtungsweise sinnvoll, diese Art von Fehler als phonetische Fehler zu klassifizieren.

Phonetische Fehler:

Ein ‚Nichtexistieren von Wortformen‘ kann beispielsweise aufgrund einer falschen Graphem-Phonem-Korrespondenz, falschem Reihen, Realisieren, Vertauschen, Weglassen oder Hinzufügen von Lauten (Konsonanten, Vokale, Umlaute, Diphthonge) entstehen und wird in vorliegender Datenanalyse daher als *phonetischer* und nicht als *morphologischer* Fehler gewertet. Im Speziellen werden hier Endungsfehler aber ausgenommen. Handelt es sich um das Weglassen, Hinzufügungen oder Vertauschen von Lauten *am Ende* eines Wortes, sind dies Flexions- bzw. Wortbildungsfehler aus dem morphologischen Bereich (z.B. Numerus, Genus, Kasus, Person, Konjugation, Deklination etc.), die den grammatischen Fehlern und nicht den phonetischen zuzurechnen sind. Dasselbe gilt für morphologische Fehler auch in der Wortmitte, wo beispielsweise ein Vokalwechsel falsch realisiert wird (z.B. Tempus von unregelmäßigen Verben). Im Zusammenhang mit der Kodierung von phonetischen Fehlern ist es jedoch auch wichtig, dass gesprochensprachliche Charakteristika – wie z.B. umgangssprachige Verkürzungen von Wörtern (z.B. ‚I‘ statt ‚ich‘), Verschlucken von Silben, Wortabbrüche, auffällig schnelle Anschlüsse, etc. – *nicht* als phonetische Fehler gewertet werden. Fälschliche Dehnungen bzw. Verkürzungen von Lauten oder falscher Wortakzent hingegen werden klar dem phonetischen Fehlerbereich zugeordnet, genauso wie die deutsche Aussprache von Anglizismen als phonetischer Fehler kodiert wird.

Beispielkodierungen²³ für phonetische Fehler:

-
- a) *nicht existierende Formen von Verben, Adjektiven und Substantiven:*
R: (...) Ahm, ich höre Musik', und isch' [ij], spiele Gitahen- [gi'tahən] (...)
- b) *Falsche Realisierung von Lauten:*
A: Eine SchauspielerIn ['ʃaʊ,spi:lɐɪn], die [auch', Seifenoper' äh (.)macht'(.)) ist, Gloria (Peace?)
- c) *Fehlerhafte Aussprache eines Worts:*
C: Ihre ['i hɛə] Antwort', war, nicht so:: (.) klar-
- d) *Vertauschen von Lauten, falscher Wortakzent:*
R: (...) Ahm (..) in Schloss Schönbrunn ['ʃø:nbʁʏn]?
- e) *Weglassen/Hinzufügen von Lauten innerhalb eines Wortes:*
C: Liebe Filme ['li:bə,fiɫmə]. (lacht)
- f) *Falsche Reihung von Lauten:*
V: Ich d]enke' königliche-, kö-nich-gli-che ['kø:nɪçlikə] Dinge-, [(Kostüme?)
- g) *Falsche Dehnung/Verkürzung von Lauten:*
G: Ah, die hatten Schlö:sser ['ʃlœ:sə]. und die sind alle, fast-, fast alle Museen geworden, oder so&also- (.)
- h) *Deutsche Aussprache von Anglizismen:*
A: Äh::, n]ormalerweise:' Aktion:filme- [ak'ʃɔ:nfiɫmə] oder Kommodie [ko'modijə], und&ah auch Triller ['tʰɪɪlə]. (.) mag ich gern.
- i) *Englische Aussprache von ,deutschen' true friends:*
S4: in so, ein äh:nliche:: (.) (lacht) (..) (englisch ausgesprochen) S:ervice ['sɜ:ɪvɪs]?
S5: ich gehe nach' (.) (englisch ausgesprochen) therapy ['θɛɪ.ə.pi]?
S5: Also:, in Amerika ['ə meɪkə]

Von der Kodierung als phonetische Fehler ausgenommen:

- a) *gesprochensprachliche Verkürzung:*
C: (.) I bin:: ein bisschen von allen' (lacht)
G: und- (.) hier&is&er besonders gut bekannt. [(.) (...?)
S3: ich arbeit auch, aber' (.)
- b) *Allophonie (freie Variation):*
F: hat den bösen Gro:ß, könich- ['gʁo:s,kø:nɪç] (.) in diesem Film, äh: (.) Dreihundert gespielt
- c) *Endungsfehler (als morphologische Fehler kodiert, nicht als Weglassung/Hinzufügung von Lauten):*
V: (..) Ah, ich schaue gerne, auch- viele Dokus', und auch Lie:besfilm (.)
G: (.) In der letzten Zeiten überhaupt nichts-, also [(lacht)

Grammatische Fehler:

Die in der Fachliteratur auch häufig als „morphosyntaktische Fehler“ (Kleppin, 1997: 42) bezeichnete Fehlerkategorie umfasst Fehler aus der Morphologie und Syntax. Das betrifft Fehler aus dem Bereich der Wortformen bzw. -bildung und Fehler, die dem Satzbau

²³ Alle die im Folgenden dargelegten prototypischen Kodierbeispiele und Grenzfälle sind induktiv aus den Transkript (*studio* oder *desktop*) entnommen und dienen zur detaillierten Veranschaulichung der Datenanalyse.

zuzurechnen sind. Aus dem Abgleich zwischen der von Kleppin (1997: 45–47) isolierten Fehlerarten und dem Rating bei Blex (2001: 78) resultiert für die vorliegende Datenanalyse, dass die Verwendung des falschen Artikels, falscher syntaktischer oder semantischer Bezug, falsches/r Genus, Kasus, Modus oder Tempus, sowie morphologische Fehler, welche die Flexion und Wortbildung von Wörtern (z.B. Endungsfehler, Komposition, Derivation, Deklination, Konjugation, etc.) betreffen, als grammatische Fehler kodiert werden. Die bei Kleppin nicht angeführten Teilbereiche ‚Person‘ und ‚Numerus‘ werden als grammatische Fehlertypen ergänzt. Die bei Kleppin (1997: 46) als morphologische Fehler gelisteten „nicht existierende[n] Formen von Verben, Adjektiven und Substantiven“ werden nur dann den morphologischen Fehlern zugerechnet, wenn sie die Bereiche Flexion bzw. Wortbildung (häufig am Wortende) betreffen, ansonsten werden sie als phonetische Fehler kodiert, wo es zu einer falschen Realisierung von Lauten kommt. Dennoch wird hier ein Graubereich ersichtlich, wo morphologische und phonetische Fehler miteinander überlappen und verschwimmen und sich Abgrenzungsprobleme in der Kodierung auftun.

Als syntaktische Fehler gelten Fehler aus den Bereichen Satzbau und Satzstellung (Wortstellung, Satzgliedstellung), sowie das Fehlen von Elementen (Auslassungen).

Einen besonderen Fall stellt ein „unverständlicher Satz aufgrund mehrerer gleichzeitig auftauchender Fehler“ (ebd.: 46) dar. Treten mehrere Fehler der gleichen Art bzw. verschiedene Fehlersorten in einer Äußerung auf, so dass die Äußerung im Gesamten nicht mehr verständlich ist, wird dieses Phänomen mit der Kategorie ‚falscher Satzbau‘ als nur ein grammatikalischer Fehler kodiert. Alle anderen in der Äußerung vorhandenen Fehler werden unter ‚falscher Satzbau‘ subsumiert und *nicht* extra in der Datenanalyse erfasst.

Beispielkodierungen für grammatische Fehler:

-
- a) *Verwendung des falschen Artikels:*
 S4: Ich arbeite in einem Büro für die Menschen, die eine Behinderung haben.
 S4: Ich habe ein (..) Stress‘

 - a) *falscher semantischer/syntaktischer Bezug:*
 S4: mein Arbeits- (lachend) platz und‘(.) ahm Studium (lachend) ist, in&der gleichen Platz
 C: Hi:lf mir Leute, bi:tte-

 - b) *falsches Genus:*
 R: Ich würde sage-sagen, ein:, Gefangene in goldenen Käfig‘,

 - c) *falscher Kasus:*
 C: (.) I bin:: ein bisschen von allen‘ (lacht)
 V: (.) Äh:, ich habe:‘ (.) seine Name‘ in eine:, Musiklyrics- gehört‘

 - d) *falscher Modus:*
 G: Ich weiß nicht, wie es, übersetzt würde.

- e) *falsches Tempus:*
S2: Ja, und äh::- ich **hatte** eine- (.) Präsentation gemacht'
- f) *falsche Person:*
S5: Viele Youtubers, öh::, also sie::: (...) (lacht) (.) **sie:: macht** ein (..) **Video**
- g) *falscher Numerus:*
G: (.) In der letzten **Zeiten** überhaupt nichts-, also [(lacht)
V: (..) Ah, ich schaue gerne, auch- viele Dokus', und auch **Lie:besfilm** (.) meißtens.
- h) *Morphologischer Fehler (Flexion/Wortbildung):*
A: und sie **musstet**
C: Viele **Youtubers**
S5: Aber in **japanisch** Firma
- i) *Falsche Wortstellung:*
A: Ahm, normalerweise lese isch' [ij], und ah (.) Musik höre auch' (.) [Ahm,
A: **weil**, äh-ja, und dass, keine Ahnung, dass sie sieht nicht so:, glücklich aus- (lacht)
- j) *Fehlen von Elementen:*
Okay, äh, es gibt **Sendung (...?)** (.) **kennt i:hr?** (.)
- k) *Falscher Satzbau (unverständlicher Satz aufgrund mehrerer gleichzeitig auftretender Fehler:*
S3: Ja, dass Firma:- ich nimmt, ah: mit leisten, also (.) mein leisten ist gut-, also, ich: (.)
S1: Ja&aber, **aber** in Japanisch company: (.) habe:: (.) (schaut auf Papier nach) (due?)
(.) **übe:r** Zei-, **übe::r** (englisch ausgesprochen) work reference'

Lexikalische Fehler:

Die bei Kleppin (1997: 42) als „lexikosemantische Fehler“ bezeichneten Fehler werden in dieser Untersuchung vereinfacht als ‚lexikalische Fehler‘ benannt. Dieser Fehlertyp definiert sich im Groben dadurch, dass ein falsches Wort in dem betreffenden Kontext verwendet wird und/oder eine Bedeutungsveränderung vorliegt (vgl. ebd.). Angelehnt an das Rating der von Kleppin (1997: 45–47) gelisteten Fehlerarten von Experten/Expertinnen bei Blex (2001: 78), ergibt sich für die Kodierung von lexikalischen Fehlern ergänzend zur falschen Wortwahl auch die Verwendung eines ‚falschen Ausdrucks‘. Mit letzterem ist gemeint, dass es sich dabei um umfassendere Strukturen bzw. Wendungen handelt, die sich aus mehr als einem Wort zusammensetzen (vgl. Kleppin, 1997: 45). Weiter fallen die Verwendung des ‚falschen Modalverbs‘, der ‚falschen Präposition‘ bzw. der ‚falschen Konjunktion‘ unter die Kategorie ‚lexikalischer Fehler‘, genauso wie ein ‚falscher Pronomengebrauch‘, sowie ‚überflüssige Elemente die zu streichen sind‘ (vgl. Blex, 2001: 78).

Hinsichtlich der Kodierung lexikalischer Fehler in dieser Untersuchung ist wichtig zu erwähnen, dass „nicht existierende Formen von Verben, Adjektiven und Substantiven“ (ebd.), anders als im Rating von Blex gehandhabt, *nicht* den lexikalischen, sondern den phonetischen Fehlern zugeordnet werden. Zur Kategorie lexikalische Fehler wird

hingegen der Fall ergänzt, wenn ein unnötiger Rückgriff auf Anglizismen stattfindet, obwohl äquivalent ein deutscher Ausdruck zur Verfügung steht. Grundsätzlich wird der Rückgriff auf das Englische als lexikalischer Fehler gewertet, da das gesuchte Wort bzw. die gesuchte Wendung von den DaF-Stud nicht in der L2 Deutsch gefunden werden konnte. Die Zuhilfenahme der L1 der DaF-Stud (z.B. Portugiesisch, Japanisch) hingegen ist von der Fehlerkodierung ausgenommen. Überdies werden Stilbrüche im Sinne von lexikalischen Stilbrüchen, wie z.B. in der Situation unpassende Wortwahl bzw. Äußerungen, falsche Sprechstrategien, Anwendung des falschen Sprachregisters ebenfalls unter lexikalische Fehler subsumiert.

Beispielkodierungen für lexikalische Fehler:

a) *Falsche Wortwahl:*

A: ich [glaube sie ist sehr bekannt-, ah, mindestens in Brasilien' [(.) Ähh, ja-

V: Und es wa:r über die Geschichte von:: (seufzt) ah, Krimi-&Krimi, ah

Kri:mi:nalserien?

G: (.) Ich würde sagen, dass es sogar zweifelhaft ist, als: (.) ah-seine Bücher als Literatur zu bezeichnen. (lacht)

b) *Falscher Ausdruck:*

C: Ich habe:, noch (lachend) nicht (+) Paulo Coelho gelesen, aber, (.) die Frage geht um: Autorinnen, oder?

F: Ich kann nicht sagen, weitere Namen.

L2: Hat es dir gefallen? (..) Wie war es?

S1: Ja-, ja. (schmunzelnd) ich lebe. (+)

S1: übe:: (.) ja- (..) ich frage:: Work&Life&Balance.

c) *Falsches Modalverb:*

nicht im Transkript:

X: Er meinte zu mir, dass ich das alles schaffen darf.

d) *Falsche Präposition:*

S2: (...) Ah:m ich- bei:-, jede Sommerferien habe ich eine Praktikum an de:r (...?)

S4: Haben Österreicher auch (lachend) so eine (+) negati:ve:, Eindruck-in-äh-zu-AMS?

e) *Falsche Konjunktion:*

nicht im Transkript:

X: Ich schaue gerne viele Dokus, sondern auch Liebesfilme.

Y: Ich möchte wissen, falls morgen schönes Wetter wird.

f) *Falscher Pronomengebrauch:*

S3: Ja, dass die Firma:- ich nimmt.

g) *Überflüssige, zu streichende Elemente:*

G: und- (.) hier&is&er besonders gut bekannt. [(.) (...?)

S5: ich glaube:-, dass, ich (..) zu, a::h (..) zu viel studieren' (.) machen' (.)

h) *Überflüssiger Rückgriff auf Anglizismen:*

C: Ne:, ich denke sieht wie ein::-, eine Party aus-, ich weiß nicht-

i) *Rückgriff auf Englisch:*

S4: [u:nd er[-ja&er fragt Fresh men-

S5: ah::: ein Wochen- zu:: (Pause) (wendet sich fragend an die anderen) (+) to-to rest?

Ahm to take a break (.)

j) *Wortfindungsfehler:*

S5: und ha:ben die Öster- (..) rei' (.) Öster- nein, äh:

S4: ja- viele Menschen: (.) denk-äh-haben eine negati:ve: (..) ja. [(..) Ma-

Uniform errors und multiple errors:

Eine Besonderheit und Herausforderung in der Kodierung stellen sogenannte *uniform errors* und *multiple errors* dar. Der Begriff *uniform errors* bezeichnet den Fall, dass OE ($n > 1$) der gleichen Sprachebene innerhalb eines *error-turns* auftreten. Bei *multiple errors* handelt es sich um OE ($n > 1$) aus verschiedenen Sprachebenen innerhalb eines *error-turns*.

Uniform errors, d.h. mehrere OE der gleichen Sprachebene in einem fehlerhaften Redebeitrag (z.B. 3x phon), werden als nur *ein* OE (1x phon) zusammenfassend kodiert. Dies wird dadurch begründet, dass eine Äußerungseinheit mit mehreren OE derselben Sorte auch nur ein CF/NCF als Reaktion nach sich zieht und eine der tatsächlichen Anzahl aller *uniform errors* entsprechende Kodierung in einem *error-turn* das Frequenz-Verhältnis OE-CF/NCF ungleich verzerren würde.

Beispielkodierung für *uniform error*:

VK W SP d/5:

A: Äh::, normalerweise: 'Aktion:filme- [akˈtsjo:nfɪlmə] oder Komödie[koˈmo:diə], und&ah auch Triller ['tʰɪlɐ]. (.) mag ich gern.

3x phon = phon

Anders verhält es sich bei *multiple errors* in der Kodierung. Hier werden Fehlerkombinationen aus maximal zwei Sprachebenen kodiert (gram-lex, gram-phon, lex-phon). Die Kodierzeichen-Kombinationen bleiben dabei – alphabetisch geordnet – immer gleich, unabhängig von der tatsächlichen Auftretensreihenfolge der jeweiligen OE. *Multiple errors*, die sich aus mehr als zwei Sprachebenen speisen, werden in der Kodierung nicht berücksichtigt.

Beispielkodierung für *multiple error*:

VK W SP d/12:

V: (.) Äh; ich habe: (.) seine Name in eine:; Musiklyrics- gehört'

gram lex

1x gram + 1x lex = gram-lex

Kommt es zu einer Mischform zwischen *uniform error* und *multiple error*, so wird als *multiple error* kodiert.

Beispielkodierung für Mischform *uniform error/multiple error*:

VK W SP d/33:

A: Ah:m, seh es (.) wie:, Rita, auch', ah::, also, sie fühlt sehr einsam und sie musst, keine
gram gram gram

Ahnung ^{gram} fit', ah:: (.) nur ah, auf ^{gram} seine' [(.) ah

$$4x \text{ gram} + 1x \text{ lex} = \text{gram-lex}$$

Einen Sonderfall in der Datenanalyse stellt auch jener Fall dar, wenn bei *multiple errors* nur ein CF auf nur einen OE seitens der DaF-ALP gesetzt wird. Lyster (1998a: 197) schlägt im Falle des Auftretens von multiplen Fehlern und gleichzeitiger Bereitstellung von nur einem CF als Vorgehensweise in der Fehlerkodierung vor nur den tatsächlich befeedbackten OE zu sampeln.

„in cases where corrective feedback was provided, [...] the error type on which the teacher's feedback focused [should be reflected, Anm. d. Verf.]” (Lyster, 1998a, ebd.)

Dieser Vorschlag erscheint zunächst sinnvoll, da er grundsätzlich eine Vereinfachung in der Handhabung der Kodierung von *multiple errors* darstellt. Anwendbar ist diese Reduktion auf ein einseitiges Sampeln von nur jenen OE, die mit CF beantwortet werden, jedoch lediglich in einem Forschungskontext, welcher sich exklusiv mit der Korrelation OE und CF befasst. Da aber in diesem Forschungsbeitrag die Gesamtverteilung von OE erhoben wird und neben CF auch NCF Berücksichtigung finden, müssen bei multiplen OE beide Fehlertypen erfasst werden, um später ein realistisches Gesamtbild hinsichtlich der Auftretenshäufigkeiten verschiedener OE darlegen zu können. Das bedeutet, auch die Fehlertypen als Teil von multiplen OEs, die sozusagen ‚übergangen‘ werden, werden gezählt. Auf CF-Seite wird in der Kodierung für diesen Sonderfall die ‚Unterkategorie‘ *ignored* eingerichtet, da im Falle eines CFs im Anschluss an einen multiplen OE, der einen Fehler mit CF, jedoch der andere Fehler weder mit CF noch mit NCF beantwortet wird und ‚ignoriert‘ wird (sh. auch Kap. 3.4.3.1).

Beispielkodierung für *multiple error* mit CF auf einen OE:

VK_W_SP_d/30:

C: Ne:, ich **denke** sieht wie ein:-, eine **Party** aus-, ich weiß nicht-

gram

lex

L1: (Telefon läutet) Aha- **eine Feier'**, okay- (+) (..) Okay', ja' (.) j::a'

lex-recast

gram-ignored

gram-lex -> lex-recast, gram-ignored = gram-lex

Dasselbe Vorgehen wird angewendet im Falle von *multiple errors* mit einem CF, wo beide OE befeedbackt werden. Auch hier werden beide OE gesampelt.

Beispielkodierung für *multiple error* mit CF auf beide OE:

VK_W_SP_d/31:

L1: Ah:m, **wo** befindet sich das Sisi-Museum [...]?

R: (..) Ahm (.) Wiener' **Hofburg**['hofbʊʁk].

gram

phon

L1: **Genau.** Super. Genau&in der Wiener **Hofburg** [ho:bʊʁk]

gram-recast

phon-recast

gram-phon -> gram-recast, phon-recast = gram-phon

Beispielkodierung für *uniform error* mit CF:

$$2x \text{ lex} \rightarrow \text{lex-recast} (1x) = \text{lex}$$

Lässt sich ein fehlerhaftes Wort durch mehr als eine Fehlerkategorie beschreiben, so findet *keine* Doppelkodierung statt, sondern es gilt durchgängig das ‚Entweder-Oder-Prinzip‘. Es handelt sich nur dann um einen multiplen Fehler, wenn mehrere Fehler sozusagen ‚additiv‘ in einer Äußerung und nicht simultan – z.B. das gleiche Wort betreffend – auftreten.

Beispielkodierung für simultanen OE:

= *single error*

Beispielkodierung für additiven OE:

= lex-phon
= *multiple error*

Wird eine im Materialdurchgang zunächst sprachlich korrekte Äußerung erst durch den Kontext des weiteren Gesprächsverlaufs als fehlerhafte Äußerung erkennbar, so wird der OE trotzdem als regulärer OE kodiert.

Beispielkodierung für OE, welcher sich erst später als solcher erschließt (*late error*):

VK_W_T_s/22:

S5: A:hm (.) also: (...) zum Beispie:l (viele?), {Youtubers' (.) ahm (..) ah-haben:- (.) Burnouts.} (.)

L2: Mhm- (...)

S5: Öh:, also sie::: (...) (lacht) (.) sie:: macht ein (..) Video (.) übe::r (..) über Burnout'

L2: M[hm-

L1: Mhm-]

= sprachlich korrekt

erschließt sich erst durch den weiteren Gesprächskontext als OE
= lex (-> machen Beiträge / berichten über)

late error = OE

Methodenkritisch soll zum Bereich der Fehlerkodierung angemerkt werden, dass sich in der Auseinandersetzung mit den Daten zeigt, dass sich das Herantragen theoretischer Fehlerklassifizierungen an das Datenmaterial als äußerst komplex erweist und in Einzelfällen einer exakten, trennscharfen Abgrenzung der verschiedenen Fehlerkategorien bzw. Zuordnung von Fehlern im Rahmen dieses Forschungsbeitrags nicht vollumfänglich gerecht werden kann. Vereinzelt kommt es zu Überlappungen und Grauzonen in der Kodierung, die individuelle Forschungsentscheidungen im Kodierprozess nach sich ziehen, wenn die Zuordnung von Fehlern in eine Fehlerkategorie verschieden interpretiert werden kann. Als Abhilfe bei strittigen Fällen in der Fehlerkodierung werden zwei RaterInnen eingesetzt, um mündliche Fehler einer sprachlichen Ebene zuzuordnen.

Beispielhafte Grenzfälle in der OE-Kodierung:

C: die Frage geht um: Autorinnen, oder?

lex?

-> die Frage bezieht sich auf / dreht sich um
Falscher Ausdruck

gram?

-> in der Frage geht es um
Fehlen von Elementen, falscher Satzbau

C: Liebe Filme ['li:bə filmə]. (lacht)

phon?

-> Liebesfilme

gram?

Nicht existierende Wortform/Weglassen eines Lauts
Morphologischer Fehler (Wortbildung)

lex?

Falsche Wortwahl: Bedeutungsveränderung

V: eine:-, Tieredoku gesehen.

phon?

-> Tierdoku

gram?

Nicht existierende Wortform/Hinzufügen eines Lauts
Morphologischer Fehler (Wortbildung)

C: ja, wir haben viele:: äh-Autorinnen' (..)

A:hm (.) vielleicht, ähm, ist, Clarice

Lispector die, die bekanntesten?

gram?

-> die bekannteste
Falscher Kasus, Numerus

lex?

-> eine der bekanntesten
Falscher Ausdruck

S1: Ja-, ja. (schmunzeln)	ich lebe. (+)	-> Ich lebe noch.
	lex?	Falscher Ausdruck
	gram?	Fehlen von Elementen
F: Ich mag Animation		
	gram?	-> Animationen
		Falscher Numerus
	lex?	-> Animationsfilme
		Falsche Wortwahl

Auch die Handhabung von *uniform errors* und *multiple errors* mit und ohne CF zieht Forschungsentscheidungen während der Kodierung für die spätere Frequenzanalyse nach sich, die sich nicht *nur* vorteilhaft auf die Ergebnispräsentation auszuwirken scheinen. Grundsätzlich setzt sich während des Kodierungsprozesses die Einsicht durch, dass der Frequenzanalyse bzw. der Darstellung von Korrelationen kommunikativen Verhaltens im Allgemeinen offensichtlich gewisse Grenzen gesetzt sind und sich das tatsächliche kommunikative Verhalten nicht 1:1, sondern nur bedingt in Zahlenwerte übersetzen lässt.

3.4.3 Kodierung: Feedback

In der Interaktionsanalyse des *error-turn-taking* in den DaF-Videokonferenzen wird bei der Kodierung von Feedback auf Seite der DaF-ALP zwischen a) korrektivem Feedback (CF), b) nicht-korrektivem Feedback (NCF) und c) dem Nichtreagieren auf mündliche Teilfehler (*ignored*) bzw. einer gänzlichen Nichtreaktion (*totally ignored*) unterschieden. Selbstkorrekturen auf Seite der DaF-Stud werden nicht beleuchtet und in der Kodierung auch nicht als CF-Variante erfasst. Es gilt in der Kodierung das 1:1-Verhältnis ‚Aktion–Reaktion‘. Das bedeutet, jeder fehlerhaften Äußerung (OE) steht in der Kodierung grundsätzlich immer nur eine Reaktion (CF oder NCF) gegenüber. Grundsätzlich gilt in der CF/NCF-Kodierung die Regel: CF > NCF. Das bedeutet, wird CF bereitgestellt, wird nur CF kodiert und ein etwaig vorhandenes zusätzliches NCF vernachlässigt. Dies gilt auch für den Fall, wenn NCF chronologisch *vor* CF auftaucht.

Beispielkodierung für NCF und CF nach OE:

VK_W_SP_d/11:

C: (.) I bin: ein bisschen von allen' (lacht)

gram

L2: (lacht)

C: (lacht)

L2: (Ja?/Okay?), das ist oft so, [weil'

NCF

C:

weil] (lacht) ich hör alles' (lacht)

L2: Ein Typ ist nicht genug, ja', ein bisschen von allem-, na gut'

CF (recast)

$$\begin{aligned}
 \text{OE} &\rightarrow \text{NCF} + \text{CF} = \text{OE} - \text{CF} \\
 &= \text{gram} - \text{CF} \\
 &= \text{gram-recast}
 \end{aligned}$$

Sequenzielle CF, die interaktionell von verschiedenen Sprechern/Sprecherinnen (DaF-ALP und/oder DaF-Stud) hintereinander nach einer fehlerhaften Äußerung bereitgestellt werden, werden in der Kodierung hingegen beide mitberücksichtigt. In diesem speziellen Fall eines zweifachen CF auf nur einen OE, wird der Fehlertyp doppelt kodiert.

Beispielkodierung für sequenzielles CF nach OE:

VK_W_SP_d/48-49:

C: die Ste-Sterzchenzeit? [ˈʃtɛʁtʃən ˈtsaɪt] (.) Ich weiß nicht-

phon

1x phon

L1: Okay, die Sternchenzeit?

1. CF (*cla*)

phon-CF (*cla*)

C: A:h, hi:lf mir Leute, bi:tte (lacht)

G: Die, Stern-stunde vielleicht?

2. CF (*recast*)

1x OE -> 2x CF = OE + 1. CF
phon-*cla*

In der Regel kann davon ausgegangen werden, dass CF in den meisten Fällen von den DaF-ALP in den VK bereitgestellt wird. Dennoch werden auch CF von DaF-Stud für DaF-Stud ins *event-sampling* mitaufgenommen und die Distribution bei den feedbackgebenden Personen (DaF-ALP, DaF-Stud) mituntersucht.

3.4.3.1 Kodierung *corrective feedback* (CF)

Die CF-Kodierung erfolgt deduktiv nach dem sechsgliedrigen Klassifikationsschema von Lyster & Ranta (1997), welches in Kap. 2.1.4 ausführlich vorgestellt wird.

Tab. 13 Kodierung CF

Kodierzeichen	CF-Typ
<i>recast</i>	<i>recast</i>
<i>exp</i>	<i>explicit correction</i>
<i>cla</i>	<i>clarification request</i>
<i>met</i>	<i>metalinguistic feedback</i>
<i>eli</i>	<i>elicitation</i>
<i>rep</i>	<i>repetition</i>

Aufgrund der weitgehend klaren und detaillierten theoretischen Definition der einzelnen CF-Typen müssen nur wenig Grenzfälle bei der Kodierung der CF-Typen ausgewiesen werden. Die Kodierung des CF-Typs *metalinguistic feedback* stützt sich auf das Konzept *metalinguistic clue* (vgl. Lyster, 1998a: 189; Sheen & Ellis, 2011: 594). Darunter werden metalinguistische ‚Hinweise‘ seitens des Interlokutors ohne Bereitstellung der zielsprachlichen Form gefasst. Reine Verweise auf den Fehler, ohne dass dabei metalinguistische Informationen enthalten sind, wie etwa in der zum Teil unscharfen Ursprungsdefinition von Lyster & Ranta (1997), werden nicht miteinbezogen.

Beispielhafte Grenzfälle in der CF-Typen-Kodierung:

Abgrenzung *explicit correction* von *clarification request*:

VK_W_SP_d/48:

C: die Ste-Stertzchenzeit? [ˈʃtɛʁtʃən ˈtsaɪt] (.) Ich weiß nicht-

phon

L1: Okay, die Sternchenzeit?

expl?

-> explizites CF, zielsprachliche Form wird bereitgestellt, es wird klar angezeigt, dass eine inkorrekte Äußerung vorliegt

cla?

-> klärende Rückfrage, Klären der inhaltlichen Verständlichkeit

Abgrenzung *recast* von *clarification request*:

VK_W_T_s/15:

S3: möchte:-ah: (.) dass Firma::: (Pause) Firma:: (Pause)

gram

L1: Dass die, dass&dass die Firma dich nimmt-, oder-, anstellt?

recast?

-> richtigstellende Wiederholung/Paraphrasierung

cla?

-> klärende Rückfrage, Klären der inhaltlichen Verständlichkeit

Wird, wie in diesen beiden Beispielfällen, eine *mögliche* zielsprachliche Form in Form einer Fragestellung bereitgestellt, so wird das CF als *clarification request* eingestuft. Begründet wird dies damit, da die fehlerhafte Äußerung keinen konkreten Aufschluss über eine etwaige zielsprachliche Form liefert und somit beim Feedback die Funktion der Rückfrage im Sinne einer Verständnissicherung vorliegt. Die Bereitstellung einer lediglich *möglichen* zielsprachlichen Form kann nicht als ‚Reformulierung‘ gewertet werden, da sich für diese die zielsprachliche Form vorab aus der fehlerhaften Äußerung erschließen müsste.

Abgrenzung *recast* von *explicit correction*:

VK_W_SP_d/33:

A: und sie musstet, keine Ahnung fit', ah:: (.) nur ah, auf seine' [(..) ah
lex Genau],

L1: auf sich schauen, Fitness [hm, mhm

recast?

-> richtigstellende Wiederholung/Paraphrasierung, Reformulierung des Gesagten ohne den Fehler

expl?

-> Richtigstellung, die keinen Zweifel an der Korrektur lässt (z.B. Hinweis auf Fehler, ‚offensichtliche Korrektur‘, erweiterte Richtigstellung)

Die Abgrenzung von *recast* und *explicit correction* erscheint in der tatsächlichen Anwendung in der Kodierung nicht so leicht, da auch *recasts* expliziten bzw. didaktischen Charakter aufweisen können. Als *explicit correction* wird dann kodiert, wenn die Richtigstellung der fehlerhaften Äußerung breiter angelegt ist und die eigentliche Richtigstellung des Fehlers um eine alternative zielsprachliche Äußerung erweitert wird, welche vorher nicht fehlerhaft geäußert wurde.

Ein zweiter Orientierungspunkt in der Abgrenzung zwischen *recast* und *explicit correction* ist der lexikalische Wortfindungsfehler. Wird im Falle eines Nichtfinden des Worts bzw. nur teilweise Aussprechen des Worts die zielsprachliche Form bereitgestellt, so wird diese Form von Feedback als *explicit correction* (und nicht *als recast*) in der Kodierung erfasst.

VK_W_T_s/57:

S4: Aber-ähm: (.) ja- viele Menschen: (.) denk-äh-haben eine negative: (..) ja. [(..) Ma-
 → lex

S5: Me-inung?
 expl
 recast

Für die Kodierung müssen im Folgenden diverse Konstellationen in der Korrelation von OE und CF geklärt werden. Während multiple Feedbackformen in dieser Studie nicht im Detail erörtert werden²⁴, wird die Korrelation von CF mit multiplen Fehlerformen (*single errors*, *uniform errors*, *multiple errors*, *uniform/multiple errors*) detailliert und differenziert in der Datenanalyse behandelt.

Die im Kodierverfahren scheinbar ‚einfachste‘ Korrelation zwischen OE und CF in einem *error-turn-taking* ist, wenn analog zueinander *ein* OE mit *einem* CF beantwortet wird.

Beispielkodierung für CF nach *single error*:

VK_W_SP_d/8:

V: (..) Äh, ich schaue gerne, auch- viele Dokus‘, und auch Lie:besfilm (..) mei[stens.
 → gram

L1: Okay-] (..) Okay, also Liebesfilme sind schon (..) stark vertreten hier-, okay‘
 recast

= gram-CF
 = gram-recast

Ein zweites Fallbeispiel stellt ein CF, welches auf einen *uniform error* folgt, dar. Das bedeutet, dass in einem *error-turn* mehrere, unterschiedliche Fehler der gleichen Sprachebene auftreten, aber mit nur auf einen OE bezogenen CF beantwortet werden. Hier gilt die Grundregel, dass *uniform errors* generell nur einmal gesammelt werden, weshalb sich die Frage erübrigt, wie mit den nicht vorhandenen CF bei den übergangenen OE in der Kodierung umgegangen werden soll.

Beispielkodierung für CF nach *uniform error*:

VK_W_SP_d/17:

R: äh, es gibt Sendung (...?) (..) kennt i:hr? (..) Ahm (..) sie:, spielt normalerweise in, Seifenoper‘
 gram gram → gram

L1: Okay‘(..) genau&genau- Seifenoper‘, alles klar-, okay‘
 recast

3x gram -> gram-recast (1x) = gram-CF
 = gram-recast

²⁴ Zu multiplen FB-moves (*sequ* FB) liegen tiefergehende Daten vor, welche aber nicht im Rahmen dieser Arbeit besprochen werden.

Werden *multiple errors* mit CF beantwortet, treten drei Varianten auf. Eine Möglichkeit ist, dass sich das CF auf nur einen der beiden OE des *multiple errors* bezieht. In diesem Fall wird das korrektive Feedback als CF auf den einen OE und die Nichtrealisierung von CF auf den anderen OE mit der Kodierung *ignored* gesampelt.

Beispielkodierung für CF nach *multiple error* (CF auf nur einen OE):

VK_W_SP_d/30:

C: Ne:, ich denke sieht wie ein::-, eine Party aus-, ich weiß nicht-

gram

lex

L1: (Telefon läutet) Aha- eine Feier', okay- (+) (..) Okay', ja' (.) j::a'

lex-recast

gram-ignored

= gram-lex-CF
= gram-ignored, lex-recast

Eine zweite Variante in der Korrelation *multiple error* und CF ist, dass das geleistete CF komplexer ausgestaltet ist und beide OE mit Feedback bedacht werden. Daraus ergibt sich, dass beide CF-Typen in Verbindung mit dem dazugehörigen OE gesampelt werden.

Beispielkodierung für CF nach *multiple error* (CF auf beide OE):

VK_W_SP_d/30:

L1: Ah:m, wo befindet sich das Sisi-Museum [...]?

R: (..) Ahm (..) Wiener' Hofburg['hɔfbʊʁk].

gram

phon

L1: **Genau.** Super. Genau&in der Wiener Ho:fburg [ho:bʊʁk]

gram-recast

phon-recast

= gram-phon-CF
= gram-recast, phon-recast

Eine dritte Variante, welche auch in der CF-Kodierung bedacht werden muss, ist, wenn ein CF auf einen *multiple error* folgt, der sich zu einem Teil jedoch aus einem *uniform error* zusammensetzt. Ähnlich wie in der OE-Kodierung wird der *uniform error* als ein OE zusammengefasst und wenn auf diesen kein Feedback im Anschluss folgt, mit der CF-Kategorie *ignored* gekoppelt.

Beispielkodierung für CF nach Mischform *uniform/multiple error* (CF auf einen OE):

VK_W_SP_d/33:

A: Ah: seh es (.) wie:, Rita, auch', also, sie fühlt sehr einsam und sie musstet, keine Ahnung fit',

gram

gram

gram

lex

(.) nur ah, auf seine' [(..) ah

gram

L1:

Genau],

auf sich schauen,

Fitness [hm, mhm

lex-recast

gram-ignored

= gram-lex-CF
= gram-ignored, lex-recast

3.4.3.2 Kodierung *non-corrective feedback* (NCF)

Bei der Kodierung von NCF ist wichtig, dass terminologisch keine Verwechslung mit der Kategorie *ignored* stattfindet. ‚Nicht-korrektives Feedback‘ ist immer mit einer Äußerung bzw. einer sprachlichen Reaktion nach einem OE verbunden. *Ignored* meint eine ‚Nichtreaktion‘ auf einen Teil eines multiplen Fehlers, während parallel dazu der andere OE mit einem CF beantwortet wird. Aufgrund der bereits komplexen Kodierung der Variablen OE und CF und um eine Verständlichkeit der Gesamtergebnisse der Frequenzanalyse zu gewährleisten, wird in der Korrelation OE und NCF nur eins-zu-eins kodiert (z.B. lex-NCF, gram-phon-NCF). Bei *multiple errors* richtet sich das NCF immer auf den Gesamtfehlertyp (z.B. gram-lex-NCF), da Hörsignale unspezifisch sind und kein Bezug zu einem bestimmten Fehlertyp ausgemacht werden kann.

Beispielkodierung für NCF nach *single error*:

VK_W_SP_d/4:
A: oder (.) Film schauen, Serie auch-
gram

L1: Perfekt-, >also das ist ein gutes Stichwort,< nämlich' (.)
NCF

= gram-NCF

Beispielkodierung für NCF nach *uniform error*:

VK_W_SP_d/1:
R: (..) Ähm, ich höre Musik', und isch' [ij],spiele Gitahen-[gi'tahən] (..)
phon phon

L1: O[kay'
NCF

= phon-NCF

Beispielkodierung für NCF nach *multiple error*:

VK_W_SP_d/3:
A: Ähm, normalerweise lese isch' [ij], und ah (.) Musik höre auch' (.) [Ähm,
phon gram]

L1: Mhm-]
NCF

= gram-phon-NCF

Beispielkodierung für NCF nach *uniform/multiple error*:

VK_W_SP_d/45:
C: Ich habe:, noch nicht Paulo Coelho gelesen, aber, (.) die Frage geht um: Autorinnen, oder?
gram lex gram

L1: Genau, genau. [Ja-
NCF

= gram-lex-NCF

In einer separaten Detailanalyse (Schritt 3 im Kodierverfahren) wird erhoben, in welche Typen sich NCFs konkret ausgestaltet. Bei der Detailkodierung von NCFs wird ein deduktiv-induktives Mischverfahren angewendet, was einerseits an die Untergliederung von Partikeln als Hörersignale in Gesprächspartikel und Interjektionen gemäß der Duden-Grammatik (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016: 606–611) anknüpft und andererseits eigene Schwerpunkte (z.B. Faktor: Zeitlichkeit, Prosodie) in der Klassifizierung von NCFs setzt.

Tab. 14 Kodierung NCF

NCF-Kodierung	Linguistische Verortung, Funktion, Zeitlichkeit, Beispiele
<i>listening-overlap</i> (<i>lis-over</i>):	Hörersignal (überlappend): Linguistische Verortung: Rezeptionspartikel Funktion: Lautäußerung signalisiert aufmerksames Zuhören, Sprechunterstützung, Aufforderung zum Fortfahren Zeitlichkeit: Überlappung innerhalb einer Äußerung (Äußerung ist noch nicht zu Ende!) (teilweise) überlappend zum Gesprochenen des/der Interaktionspartners/Interaktionspartnerin; unterbrechend (aber nicht störend), Rederecht wird nicht in Abrede gestellt; Überlappungen schließen auch das teilweise Überlappen von Pausen bis zu 1s (und nicht nur Gesprochenem) mit ein Beispiele: <i>ja, jaja, hm, hmhm, mhm, aha, a-hm klar, gut, stimmt, genau, eben, richtig, okay</i> Auch responsive Signale, sofern überlappend, gelten als <i>listening overlap</i>
<i>listening-final</i> (<i>lis-fin</i>):	Hörersignal (final): Linguistische Verortung: Rezeptionspartikel (nicht/wenig sinntragend) Funktion: Lautäußerung signalisiert Zuhören/Aufmerksamkeit sprechunterstützendes, zum Fortfahren aufforderndes Zuhörersignal Zeitlichkeit: <u>nicht überlappend/unterbrechend</u> , am Satzende Beispiele: <i>ja, hm, hmhm, mhm, aha, a-h</i> <i>Okay. /Okay- (fallende Intonation (.) bzw. Stimme in der Schwebe (-), kay, okay (unauffällig))</i>
<i>responsive-final</i> (<i>resp-fin</i>):	Responsives Hörersignal (final): Linguistische Verortung: Responsivpartikel (sinntragend) Funktion: Antwort/Reaktion (Zustimmung, Ablehnung, Kommentar) • Antwort auf Entscheidungsfragen: <i>Ja: ' (betont), Ja&ja, Nein, Doch</i> • Reaktion (Bestätigung, Verstärkung, Bewertung, Einschränkung, Ablehnung): <i>Klar, Alles klar, Verstehe, Gut, Stimmt, Doch, Schon, Eben, Genau, Richtig, Super, Nein, Lieber nicht, Prima, Toll, Naja, Okay' (steigende Intonation (')), O:kay/ O-kay: ' (betonte Silbe), Mh:m ' (intonierter, gedehnter, expressiver Rezeptionspartikel-> erstaunt sein)</i> • Kommentar: <i>Vielleicht, Natürlich, Kaum, Hoffentlich, Leider, Möglicherweise, Ach so? Na und? Ja und? Echt? Wirklich? Nicht doch! Klasse! Mist! Absolut! Allerdings!</i> Zeitlichkeit: <u>nicht überlappend/unterbrechend</u> , am Satzende

<i>expressive-overlap</i> (<i>expr-over</i>):	Expressives Hörsignal (überlappend): Linguistische Verortung: Interjektion Funktion: Ausdruck von Emotionen, stark expressive Reaktion (z.B. Freude, Erstaunen, Erleichterung, Verwunderung, Überraschung, Verachtung, Bedauern, Enttäuschung, Ratlosigkeit, Schmerz, Erschrecken, etc.) Zeitlichkeit: <u>überlappend/unterbrechend</u> Beispiele: <i>Wow! Juhu, Jippie, Neeeeein! Uff! Oje! Ooh! Au, Autsch, Huch, Hui, Hoppla, Pff, Ach, Achherrje, Ah, Hurra, Puh, Uff, Nanu</i> Sonderfälle: nonverbale emotionale Äußerung (z.B. lachen)
<i>expressive-final</i> (<i>expr-fin</i>):	Expressives Hörsignal (final): Linguistische Verortung: Interjektion Funktion: Ausdruck von Emotionen, stark expressive Reaktion (z.B. Freude, Erstaunen, Erleichterung, Verwunderung, Überraschung, Verachtung, Bedauern, Enttäuschung, Ratlosigkeit, Schmerz, Erschrecken, etc.) Zeitlichkeit: <u>nicht überlappend/unterbrechend</u> , am Satzende Beispiele: <i>Wow! Juhu, Jippie, Neeeeein! Uff! Oje! Ooh! Au, Autsch, Huch, Hui, Hoppla, Pff, Ach, Achherrje, Ah, Hurra, Puh, Uff, Nanu</i> Sonderfälle: Expressive Form von Responsivpartikel: z.B. (<i>lachend Okay'+</i>), <i>Okay! (als Ausruf)</i> nonverbale emotionale Äußerung (z.B. lachen, kichern)
<i>topic continuation</i> (<i>tc</i>):	Thematisches Fortfahren: Übergang zum nächsten Thema, Thematisieren eines anderen Aspekts, Rückfrage zum Thema, inhaltlicher Einwurf zum Thema, Herausgreifen eines Aspekts Zeitlichkeit: nicht überlappend/unterbrechend, am Ende der Äußerung

Beispiele für die NCF-Typen-Kodierung:

a) *listening-overlap*:

A: ah, mindestens in Brasilien' [(.) Ähh, ja- dramatische Seifenoper-, (.) und so.
Mhm-]
Okay-]
Ah:]

b) *listening-final*:

C: (...) M::hm (.) Also- (.) Ichre ['i hʁə] Antwort', war, nicht so': (.) klar-
L2: Mhm.
Mhm-
Mhm'
Okay.
Okay-
Kay.
A-h:
Ja.

c) *responsive-final*:

V: (.) Äh:, ich habe:' (.) seine Name' in eine:, Musiklyrics- gehört'
L1: Ja:
Ja&ja:-
Okay? Wirklich?
Okay' Gut-
O-ka:y!
M-hmm' (expressiv)

Super, okay'
 Perfekt-,
 Genau. Na es passt'
 Echt?
 Ach so'
 Eben.
 Nicht doch.
 Absolut, ja.
 Super!

d) *expressive-overlap:*

V: Ich habe] von meiner Mutter gehört, aber selbst', nie[::: geschaut.
 L1: Ahh-]
 Aha-]
 Ui!]
 Wow!]
 Puh!]
 (lacht)]

e) *expressive-final:*

G: Ja, und heutzutage sind mehr so eine Karikatur, einer königlichen Fa[milie. Aber damals-
 L1: (lachend) O-kay- (+) Okay, da muss ich lachen, weil ist lustig- (la[cht) (.)
 Okay'
 (lacht)
 Hui!
 Haha!
 Pff!
 Oh!
 Achherrie!

f) *topic continuation:*

V: Ja:, [und (Rollen?) sind weiß auch.
 L1: (nickend) (+)] (.) Okay&also', eine Sache, die, ik, ich&will&euch eh:
 dazu fragen', also der Kaiser, das is der Ehemann', na-
 G: in der Kri:mi-Kri:migenre ['kʁi:mi ʒã:ʁə] ist-, und-
 L2: >Und er ist ein Österreicher?<

Wie an den Beispielskodierungen ersichtlich, ist bei der NCF-Kodierung im Einzelfall die jeweilige Prosodie (Wortakzent, Dehnung, Intonation, etc.) ausschlaggebend, um das Feedback eindeutig zuordnen zu können. Beispielhaft seien hier die Gesprächspartikel /Okay/ und /Mhm/ genannt, welche je nach prosodischer Ausgestaltung entweder die Funktion als rezeptives, responsives oder sogar expressives Hörersignal einnehmen können.

Tab. 15 Kodiervarianten bei den Gesprächspartikeln /Okay/ und /Mhm/

rezeptives Hörsignal (lis-fin):	responsives Hörsignal (resp-fin):	expressives Hörsignal: (expr-fin):
Okay. Okay. Kay. >Okay-<	Okay' O:-kay- O:-kay- O-kay: O::ke::-	(lachend) Okay (+) <u>Okay'</u>
Mhm. Mhm-	M-h::m M-h:m'	
zuhörende Funktion unauffällig, sprechunterstützend zum Fortfahren auffordernd	reaktive Funktion (z.B. Antwort, Kommentar, Bewertung Zustimmung, Bestätigung, etc.)	expressive Funktion ähnlich einer Interjektion

Aus dem NCF-Kodiervorgang heraus ergeben sich induktiv weitere Grenzfälle, welche Kodierregeln erfordern, die eine konkrete Gewichtung und Handhabung für jene Fälle vorsehen.

Beispielhafte Grenzfälle in der NCF-Kodierung:

Multiples, finales NCF:

Setzt sich ein finales NCF aus der Kombination Rezeptionspartikel (*lis-fin*) und Responsivpartikel (*resp-fin*) zusammen, wird der chronologisch erste Rezeptionspartikel als vorrangig betrachtet und als *lis-fin* kodiert.

VK_W_SP_d/10:

A: Ahm, ich glaube:, der Krimifan ['kʁɪmɪfən]? (.) vielleicht?

L2: (..) Mhm' (.) [okay'

lis-fin?

resp-fin?

-> Rezeptionspartikel Zuhörersignal, Sprechunterstützung, final

-> Responsivpartikel, bestätigende Reaktion, final

= *lis-fin* > *resp-fin*

Ein ähnliches Vorgehen kommt bei der finalen NCF-Kombination Interjektion und Responsivpartikel zur Anwendung. Auch hier wird der chronologisch erste Teil des NCF, die Interjektion als gewichtiger eingestuft, was zur Kodierung *expr-fin* führt

VK_W_T_s/2:

S1: Oh, letztes Monat', habe ich (.) in:: (.) B-Büro', gearbeitet, a:ls, Praktikum.

L2: [Ah, okay:-, okay.

expr-fin?

resp-fin?

-> Interjektion, Ausdruck von Emotionen, final

-> Responsivpartikel, bestätigende Reaktion, final

= *expr-fin* > *resp-fin*

Kombination: überlappendes und finales NCF:

Taucht in einem *error-turn-taking* zunächst ein überlappendes Hörersignal (*lis-over*, *expr-over*) auf und wird dann gefolgt von einem finalen Hörersignal (*lis-fin*, *resp-fin* oder *expr-fin*), wird stets das chronologisch *erste* NCF, der *overlap*, kodiert.

VK_W_SP_d/32:

R: Ich würde sage-sagen, ein:, Gefangene in goldenen Käfig', äh: sie fühlt sich einsam, und
L1: Okay'

lis-over (1. NCF)

R: Mann hat wenig Sei[zaɪ]-Zeit, für sie. (.) Und sie fühlt sich unwohl. (.) ja-

L1: (seufzt) ja-, eigentlich gut zusammengefasst.

~~*resp-fin*~~ (2. NCF)

= 1. NCF (*over*) > 2. NCF (*fin*)

Responsives NCF (überlappend):

Ist ein NCF zeitlich als *overlap* ausgestaltet, jedoch funktional als responsives Signal (*resp-over*) einzuordnen, gilt dennoch die Kodierung *listening-overlap* (*lis-over*), auch wenn per Definition kein Rezeptionspartikel vorliegt.

VK_W_SP_d/18:

A: dass' (.) ah, eine', Schauspielerin ['jaʊ, spi:ləʁɪn] oder Schauspieler ['jaʊ, spi:lə] [(...??) ist',
L1: Genau' ja.

lis-over

resp-over = *lis-over*

Neu einsetzende Überlappung bei finalem NCF:

Verhält sich ein NCF final zur fehlerhaften Äußerung nach einer Sprechpause von wenigstens zwei Sekunden und überlappt aber gleichzeitig teilweise mit dem darauffolgenden Gesprochenen, so ist die Überlappung (*overlap*) vernachlässigbar, da für die feedbackgebende Person zum Zeitpunkt der Ausführung des NCF nicht vorhersehbar ist, dass seitens des/der Interaktionspartners/partnerin weitergesprochen wird. Ausschlaggebend für die Kodierung als *final*-NCF, trotz teilweiser Überlappung mit dem danach Gesprochenen, ist, dass zuvor eine deutliche Sprechpause existiert und kein unmittelbarer Anschluss des NCF an die fehlerhafte Äußerung erfolgt. Umgekehrt ist im letzteren Fall ein Weitersprechen vorhersehbar und die Äußerung des Gegenübers gilt noch nicht als beendet, weshalb die neu einsetzende Überlappung (*overlap*) kodiert wird.

VK_W_SP_d/18:

R: isch' [ij],spiele Gitahen- [gi'tahən] (..) Ma]nchmal lese ich Bücher-,
Sprechpause (>2s)

L1:

O[kay-

lis-fin? -> finales Hörersignal

~~*lis-over?*~~ -> überlappendes Hörersignal
(neu einsetzend)

= *lis-fin* (nach Sprechpause > 2s)

Umgekehrt ist bei verhältnismäßig kurzen Anschlüssen von NCFs ein Weitersprechen vorhersehbar und die Äußerung des Gegenübers gilt noch nicht als beendet, weshalb eine etwaige neu einsetzende Überlappung (*overlap*) kodiert wird und das NCF innerhalb einer Äußerung nicht als final gilt.

VK_W_T_s/29:

S4: überhaupt nicht, ich glaube- [(.) nein, oder?

L2:

Mhm-]

lis-fin? -> finales Hörersignal

lis-over? -> überlappendes Hörersignal (neu einsetzend)

= *lis-over* (nach Sprechpause < 2s)

Responsives NCF (expressiv dargeboten):

Wird ein finaler Responsivpartikel stark expressiv (z.B. mit starken Emotionen, als Ausruf, o.ä.) dargeboten, so überwiegt in der Kodierung der expressive Charakter des NCF und es wird als *expr-fin* kodiert, auch wenn es sich dabei um keine Interjektion handelt.

VK_W_SP_d/36:

G: Ja, und heutzutage sind mehr so eine Karikatur, einer königlichen Familie. Aber damals-

L1: (lachend) O-kay- (+) Okay, da muss ich lachen, weil ist lustig- (la[cht] (.)

resp-fin? -> Responsivpartikel

expr-fin? -> starke expressive Reaktion, Ausdruck von Emotion

resp-fin (expressiv) = *expr-fin*

Fortführen des Themas (mit Rezeptions-/Responsivpartikel eingeleitet):

Wird der NCF-Typ *topic continuation* eingeleitet mit einem Zuhörersignal (*lis-fin*) oder responsivem Signal (*resp-fin*), so gilt es im Einzelfall abzuwägen, ob die Rezeptions- bzw. Responsivpartikel für sich alleine stehen oder ob mittels eines sehr schnellen Anschlusses lediglich die Funktion des Einleitens einer thematischen Fortführung (*tc*) erfüllt wird. Als Richtwert hierbei gilt, wenn ein zügiger Anschluss, zeitlich unter einer Sekunde, auf das Zuhörersignal (*lis-fin* bzw. *resp-fin*) erfolgt, so steht die thematische Fortführung im Vordergrund, weshalb mit *topic continuation* kodiert wird.

VK_W_SP_d/46:

C: A:hm (.) vielleicht, ähm, ist, Clarice Lispector die, die bekanntesten?

L1: (.) Mhm-ah-, >könntest du ein Buch dazu geben'&vielleicht ein Titel'

lis-fin —————> *topic continuation (tc)*

leitet tc nur ein

(*lis-fin/resp-fin*) + *tc* = *tc*

Uniform NCF:

Folgen auf einen *error-turn* mehrere NCF derselben Kategorie, wird hier ähnlich wie bei *uniform errors* als nur ein NCF zusammenfassend gesampelt.

VK_W_SP_d/18:

A: Also dass'(.) ah, eine', Schauspielerin ['ʃaʊ,spi:ləʁɪn] oder Schauspieler ['ʃaʊ,spi:lə]
[(...??) ist', ah (.) weiß' ich nicht, abe:r' (.)

L1: **Genau**' ja.]
lis-over

Mhm-
lis-over

2x lis-over = lis-over

Zweifaches (Sequenzielles) NCF:

Werden zwei NCF von zwei verschiedenen DaF-ALP nacheinander oder teilweise überlappend angewendet, so wird das zeitlich frühere (erste) kodiert.

VK_W_T_s/19:

S5: Ah:, Burnout ist, sehr&bekannt in: Amerika' [ə'meɪɪkə] (.)

L2: M[hm. 1. NCF = *lis-fin*

L1: Okay. 2. NCF

1.NCF + 2.NCF = 1.NCF

In der CF-Kodierung hingegen werden bei zweifach-sequenziellen CF alle beide CF kodiert und der OE doppelt gezählt.

Auch wenn mehrfaches NCF im Sampling in der Korrelation zu OE nicht gesamtheitlich gehandhabt wird und nur das erste NCF als reaktives Feedback kodiert wird, verspricht gerade das Phänomen eines mehrfachen, interaktionellen Gebrauchs von NCF neue Aufschlüsse über eine etwaige Systematik einer sequenziellen NCF-Anwendung, wenn mehrere Interlokutoren (DaF-ALP) innerhalb eines Interaktionsraums bzw. mehrerer Interaktionsräume im Setting des technisch vermittelten *videoconferencing* beteiligt sind. Aus diesem Grund werden Kombinationen sequenzieller NCFs in der Datenaufbereitung zusätzlich extra erfasst und frequenziert. Der Anspruch besteht hierbei darin, anhand von Auftretenshäufigkeiten Regelmäßigkeiten abzuleiten, inwiefern sich Ausformungen sequenzieller NCFs wiederholen oder sich typische Führungswechsel bei den Sprecherwechseln der Interlokutoren (DaF-ALP) erkennen lassen.

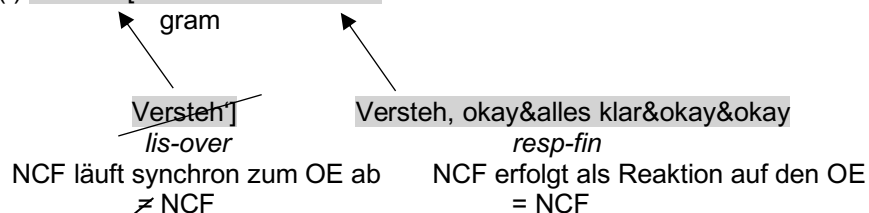
Zeitlichkeit von *overlaps*:

Weiter erscheint wichtig, dass die genaue Zeitlichkeit von OE und NCF, gerade bei *overlaps*, konkret beobachtet wird. Hierbei gilt die Grundkodierregel, dass das zu kodierende NCF immer zeitlich *nach* dem OE auftreten muss und NCF-*overlaps* parallel zum OE nicht gesampelt werden können, da Fehler und Feedback in diesem Fall zeitlich parallel ablaufen. Somit stellt der *overlap* keine Reaktion (Feedback) auf den Fehler dar, da der OE noch nicht vollständig vollzogen ist.

VK_W_SP_d/38:

G: si-sind auch reich (.) a:ber ha[ben keine Schlösser.

L1:



Bezüglichkeit von *overlaps*:

Einen ähnlichen Sonderfall im Bereich der *overlap*-NCF stellt die Bezüglichkeit von *overlaps* dar. Das bedeutet, dass geprüft werden muss, selbst wenn ein *overlap* vorliegt, ob es sich um einen *overlap* zum Gesprochenen des Sprechers/der Sprecherin handelt, welches den OE inkludiert, oder ob ein *overlap* zu dem Gesprochenen eines/r nachfolgenden ‚Zwischensprechers/Zwischensprecherin‘ gegeben ist. Bei letzterem ist keine Bezüglichkeit zur fehlerhaften Äußerung feststellbar. Somit gilt die Kodierregel, dass ein *overlap* nur als solcher zu kodieren ist, wenn er mit dem fehlerhaft Gesprochenen überlappt. Überlappt das NCF mit dem Gesprochenen eines/r Zwischensprechers/Zwischensprecherin, wird dies nicht als solches gewertet und gilt zeitlich dennoch chronologisch als finales Hörersignal zur fehlerhaften Äußerung.

G: Den Name hatte ich schon gehört, aber ich&ich hab selber nicht gelesen

C: Ich [auch. = ‚ZwischensprecherIn‘

L1: Okay (.) Mhm, okay
~~lis-over~~ ~~lis-fin~~
 ≠ Überlappung zum fehlerhaft Gesprochenen = NCF (NCF gilt als **finale**s Hörersignal zur fehlerhaften Äußerung)

Ein zweiter Grenzfall ergibt sich hinsichtlich der Bezüglichkeit von *overlaps* bei sequenziellen NCF. Folgt einem ersten finalen NCF ein zweites NCF, was sich zwar final zum zuvor fehlerhaft Gesprochenen verhält, aber gleichzeitig (teilweise) mit dem darauffolgenden Gesprochenen überlappt, wird das zweite NCF als ‚tatsächlicher‘ *overlap* erfasst und somit die tatsächliche Beschaffenheit (Überlappung/Zeitlichkeit) des 2. NCF statt der Bezüglichkeit der Überlappung in der Datenaufbereitung festgehalten. Dies gilt jedoch ausschließlich für die separate Detailanalyse sequenzieller Feedbacks und nicht für das Korrelations-Sampling OE-NCF. Bei letzterem muss sich der *overlap* auf das fehlerhaft Gesprochene beziehen und mit diesem sprechunterstützend/-unterbrechend überlappen, um als solcher kodiert zu werden.

VK_W_T_s/24:

S5: Ö::nd (.) da::nn:‘, die-sie machen-, eine Video (..) übe:r der Pause, d-Paus&Pause
gram

L2: (kichernd) Ha-hm (+)

L1: Mh[m-

1. NCF = *expr-fin*

2. NCF = *lis-fin*

lis-over

final zum fehlerhaft Gesprochenen

final zum fehlerhaft Gesprochenen

überlappend zum weiter Gesprochenen

S5: Al]so:::, Menschen-, die:: (.)

Ignored / totally ignored:

Die Sonderkodierungen *ignored* und *totally ignored* zeigen die Nichtrealisierung von Feedback bzw. das Nichtreagieren auf einen oder mehrere mündliche Fehler (OE) an.

Hierbei gilt es zwei Fälle zu unterscheiden. Die Kategorie *ignored* taucht nur in der Korrelation *multiple error* – CF auf und bezieht sich auf einen ignorierten ‚Teilfehler‘, während *totally ignored* eine gänzliche Nullreaktion nach jeglichem OE-Typ oder mehreren OE meint.

CF nach *multiple error* (ein OE *ignored*):

Wird bei multiplen Fehlern der DaF-Stud nur ein Fehler von den DaF-ALP mit CF bedacht und die verbleibenden OE sozusagen ‚übergangen‘, so wird die Nichtreaktion auf den nicht befeedbackten OE mit *ignored* kodiert.

VK_W_SP_d/33:

A: also, sie fühlt sehr einsam und sie musstet, keine Ahnung fit‘, ah:: (.)

gram

gram

lex

= gram-lex

gram-ignored

L1: Genau, auf sich schauen, Fitness [hm, mhm

recast

= CF

= gram-lex-CF
= gram-ignored, lex-recast

Nullreaktion nach OE (*totally ignored*):

Wird nach einem OE weder ein CF noch ein NCF geleistet, wird diese gänzliche Nicht-Reaktion auf einen mündlichen Fehler als *totally ignored* bezeichnet.

VK_W_T_s/34:

S5: [(.) u:nd also:: (..) ich gehe nach‘ (.) (englisch ausgesprochen) therapy?

lex

lex

= lex

(DaF-Stud unterhalten sich kurz auf Japanisch untereinander und lachen)

= *totally ignored*

= lex-*totally ignored*

3.5 Methodenkritik

Während des Forschungsprozesses ergeben sich in der Auseinandersetzung mit den Daten mehrere methodenkritische Aspekte, welche hinsichtlich der Validität der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen.

Zum einen muss eingeräumt werden, dass die Anwendung eines computergestützten Transkriptionsverfahrens (z.B. EXMARaLDA) zu einer höheren Genauigkeit (Zeitlichkeit, Prosodie, etc.) der Sprechdaten beiträgt und eine höhere Standardisierung in der Datenaufbereitung, -auswertung und -interpretation erwirkt, was sich wiederum im Hinblick auf eine bessere Vergleichbarkeit der Daten und auf die Gütekriterien Objektivität und Reliabilität positiv auswirkt. Durch den Einsatz einer Umschrift, welche sich an Regelsystemen, welche aus den Sozialwissenschaften stammen, anlehnt und überdies mitunter vereinzelt mit autonomen Transkriptionsregeln arbeitet, ergeben sich neben einem zeitintensiven Transkriptionsprozess zweifelsohne auch Messfehler, weshalb es legitim ist, die Passgenauigkeit dieses Verfahrens für eine Videointeraktionsanalyse mit sprachwissenschaftlichem bzw. konversationsanalytischem Erkenntnisinteresse zu hinterfragen.

Ein weiterer methodenkritischer Aspekt ist, dass die Kodierleitfäden für alle drei untersuchten Variablen (OE, CF, NCF) ebenfalls nur eine limitierte Exaktheit aufweisen und keine vollumfängliche Standardisierung gewährleisten. Obwohl die Variablen OE und CF mittels deduktiven Kodierleitfäden, basierend auf detaillierten, theoretischen Categoriesystemen, im Sampling abgebildet werden, entstehen viele Grenzfälle mit Blick auf Trennschärfen beim Koding (sh. Kap. 3.4.2, 3.4.3).

Vor allem wenn innerhalb eines *error-turn-takings* mehrere Fehler (*multiple errors*, *uniform errors*) bzw. mehrere CF/NCF (*sequ FB*) auftreten, führt dies zu Schwierigkeiten beim Abbilden der Korrelation von OE und CF/NCF, denn die Kodierung der beobachteten Variablen ist an ein ‚1:1 – Verständnis‘ von Interaktion bei den *error-turn-takings* (OE = Aktion, CF/NCF = Reaktion) gekoppelt. Dieser Umstand zieht Entscheidungen im Kodierprozess nach sich, welche zwangsläufig immer ein Abwägen zwischen bewusstem Hervorheben von Informationen und bewusstem Vernachlässigen von Informationen mit sich bringen. Durch das Aufstellen von internen Hierarchien bzw. Gewichtungen in der Kodierung (z.B. CF > NCF, 1. NCF > 2. NCF, *overlap* > *final*, etc.) kommt es zu einer bewussten Inkaufnahme eines gewissen Informationsverlusts und einer graduellen Verzerrung der Ergebnisdarstellung. Die gleiche Problematik präsentiert sich beim Zusammenraffen mehrerer OE derselben Sprachebene (*uniform error*) bzw. verschiedener Sprachebenen (*multiple error*) zu einem Fehler, welches ebenfalls

aufgrund der 1:1-Korrelation mit CF/NCF erfolgt. Durch diese Bündelung von verschiedenen OE im Kodierung OE *per error-turn* findet eine Reduktion statt und tatsächliche Fehlerverteilungen und -frequenzen werden nicht präzise abgebildet. Um dem entgegenzuwirken, wird versucht, die OE auch einzeln auszuzählen und die authentische Gesamtzahl an OE in den drei Kategorien gram, lex, phon (OE *total*) zu erheben und mit der Fehlerzahl bei OE *per error-turn* kritisch abzugleichen.

Der für diesen Forschungsbeitrag eigens erstellte Kodierleitfaden zur NCF-Analyse birgt sowohl in der teils induktiven Entwicklung aus dem Datenmaterial als auch beim Herantragen an das Datenmaterial Schwierigkeiten. Vor allem die Faktoren Zeitlichkeit, Bezüglichkeit, unterschiedliche prosodische Performanz derselben Gesprächspartikel (z.B. /Okay/, /Mhm/ oder /Aha/) sowie sehr häufig auftauchendes, mehrdimensionales, sequenzielles NCF seitens verschiedener Interlokutoren führen zu Kodierproblemen und erzwingen eine hochinferente Mikroanalyse, bei der die ‚Messlatte‘ beim ‚Messen‘ von NCF sehr hoch liegt und der hohe Detaillierungsgrad im Bereich NCF eine hohe Beobachtungsgenauigkeit beim Sampling voraussetzt und eine eventuelle Unübersichtlichkeit in den Ergebnissen zur Konsequenz hat. Eine Möglichkeit für etwaige folgende Forschungsarbeiten wäre, sich aus einem deskriptiven Verständnis heraus exklusiv *nur* auf den NCF-Bereich im *distance language learning* zu fokussieren ohne eine Korrelation mit mündlichen Fehlern oder dem Zusammenspiel mit CF.

Methodenkritisch zu betrachten ist auch die Tatsache, dass sich aufgrund des Umfangs dieses Forschungsbeitrags die Frequenzanalyse zu sequenziellen Feedbacks (*sequ* FB) nur auf die Hälfte des Datenkorpus (*studio*) beschränkt und das zweite VK-Setting (*desktop*) hier ausgespart wird.

In der Beobachtung wurde bei den FB-moves (CF/NCF) der Fokus auf die Seite der Interlokutoren (DaF-ALP) gelegt. Auf L2-LernerInnen-Seite wurden lediglich die CF ausgezählt. Somit kann dieser Beitrag keine Aussagen über den NCF-Anteil seitens DaF-Stud treffen.

Weiter stellt sich die Frage, ob sich die Relevanz der gewonnenen Ergebnisse durch die Ziehung zweier Vergleichsstichproben *studio* und *desktop* erhöht oder ob eine videobasierte Beobachtung speziell von nur *einem* Videokonferenzformat (z.B. mit doppeltem Korpus) eine höhere Aussagekraft und Geltung der Daten für diesen einen jeweiligen *oral SCMC*-Kontext entfalten würde.

Ebenfalls als methodenkritisch anzuführen ist das Nichteinbeziehen kulturreflexiver Aspekte im Gesprächsverhalten zwischen DaF-ALP und DaF-Stud und deren Einfluss auf das Feedbackverhalten und den Umgang mit Fehlern. Es ist anzunehmen, dass

kulturell unterschiedliche Interaktionskonstellationen (Österreich–Japan, Österreich–Brasilien) auch Einfluss auf das Interaktions- und somit Feedbackverhalten nehmen, weshalb ein mehrperspektivisches, triangulatives Verfahren (z.B. retrospektive Interviews mit den DaF-ALP) gewinnbringend sein kann.

Gleichzeitig wird die kontrastive Linguistik nicht in die Fehleranalyse miteinbezogen, wobei auch hier ein Herstellen von Bezügen zu ‚typischen‘ Fehlern zwischen der L1 (Japanisch, Brasilianisch) der DaF-Lernenden und der L2 Deutsch Aufschlüsse über Fehlerfrequenzen geben kann. Methodenkritisch zu betrachten ist auch, dass Selbstkorrekturen des/der jeweiligen Sprechers/Sprecherin auf DaF-Stud-Seite nicht Teil der Beobachtung und des Samplings sind. Somit bleibt ein interessanter Aspekt an Information über Frequenzen selbstregulativer Strategien bei der Sprachproduktion von L2-Lernern/Lernerinnen und deren Korrelation zum jeweiligen Fehlertyp unbeachtet. Im Hinblick auf Aussagen dazu lässt dieser Beitrag eine forschungsseitige Leerstelle.

Was den Forschungsansatz betrifft, so bieten die erhobenen Daten durchaus auch eine sehr gute Datengrundlage für Untersuchungen aus soziokultureller Perspektive. In der Datenauswertung zeigen sich einige Fundstellen, die eine interaktive und dynamische Bedeutungsaushandlung offenlegen. Hier wäre teilweise ein ganzheitlicher, interpretierender Ansatz ertragreicher und passgenauer als ein quantifizierendes Sampling, welches nur die *erste* Reaktion der Interlokutoren nach einer mündlichen Fehleräußerung erfasst, während sich die eigentliche Bedeutungsaushandlung hingegen oftmals dynamischer und komplexer über mehrere *turn-takings* erstreckt. Durch ein deduktives, kognitivistisches Korsett in der Methodik der Datenerhebung und -auswertung, welches einseitig auf Frequenzen von OE, CF und NCF ausgerichtet ist, und von einem Dualismus (Aktion (OE) – Reaktion (CF/NCF)) bei *error-turn-takings* ausgeht, gehen wertvolle Detailinformationen hinsichtlich dynamischen, interaktiven Bedeutungsaushandlungen verloren. Es wäre günstig, sich einem dynamischen *negotiation of meaning* mit einem offenen-interpretativen Ansatz anzunähern und anzuerkennen, dass sich sprachliche Interaktion mitunter sehr individuell und spontan gestaltet und sich interaktive Bedeutungsaushandlungen nicht generalisierend in das Raster eines ‚dualen Input-Output-Konzepts‘ zwingen lassen.

4 Ergebnisse

Bevor die Ergebnisse aus der Videointeraktionsanalyse dieses Beitrags einzeln ausgeführt werden, leistet Kap. 4.1 zunächst einen vergleichenden Überblick über Unterschiede in der Beschaffenheit von *turn*- und *turn-taking*-Strukturen in den beiden untersuchten VK-Formaten *studio-based videoconferencing* und *desktop videoconferencing* und bespricht Einflussfaktoren, die mit dieser unterschiedlichen Datenausgangslage in den zwei Stichproben zusammenhängen.

Im Anschluss werden in Kap. 4.2 die Forschungsfragen und Hypothesen des vorliegenden Beitrags vorgestellt.

Kap. 4.3 eröffnet die Ergebnisdarstellung für den Bereich der Distribution von mündlichen Fehlern. Dabei werden die Anzahl der *error-turns*, Fehlerdichte, Arten von mündlichen Fehlern und Fehlerfrequenzen nach Sprachebene auf Seite der L2-LernerInnen in den zwei DaF-Videokonferenzen erläutert.

Komplementär dazu widmet sich Kap. 4.4 der Seite der feedbackgebenden VK-TeilnehmerInnen und gibt einen allgemeinen Überblick über die Art der Reaktionen der Interlokutoren nach *error-turns*. Hierbei werden die Verteilung von Feedback-*moves*, ignorierte Fehlertypen, Gesamtkorrekturraten, feedbackgebende Personen (Interlokutoren) sowie das *timing* von Feedback-*moves* analysiert.

Anschließend werden die ermittelten Ergebnisse für die Bereiche korrekatives Feedback (CF) in Kap. 4.5 und nicht-korrekatives Feedback (NCF) in Kap. 4.6 im Detail vorgestellt und die Distribution von CF- und NCF-Typen und CF-/NCF-Routinen der Interlokutoren beobachtet. Auch kontextuelle Faktoren im Zusammenhang mit der CF-Verteilung, die Kategorisierung von NCF-Typen und auftretende CF-NCF-Kombinationen werden hier erörtert.

Kap. 4.7 behandelt abschließend die Korrelation von Feedback-*moves* (CF und NCF) mit mündlichen Fehlern. Diesbezüglich wird die Art und Sprachebene von mündlichen Fehlern mit den auftretenden CFs und NCFs in Bezug gesetzt und die Befunde zu den Anteilen sprachlicher mündlicher Fehler mit CF und NCF dargestellt. Kap. 4.8 greift das in Kap. 4.1 skizzierte Phänomen sequenziellen Feedbacks auf und argumentiert eine separate Betrachtung und Vertiefung in einem eigenen Forschungsbeitrag.

4.1 Unterschiedliche *turn*- und *turn-taking*-Strukturen in *studio-based* und *desktop videoconferencing* als Ausgangsbedingung für Hypothesen und Dateninterpretation

Studio-based videoconferencing und *desktop videoconferencing* (im Folgenden: *studio* und *desktop*) stellen zwei spezifische Interaktionsumgebungen im Kontext von *oral synchronous computer-mediated communication* (*oral SCMC*) bzw. videobasiertem *distance language learning* dar. Generell zeigen sich beim Interaktionsverhalten in den beiden gezogenen Stichproben wesentliche Unterschiede beim Aufbau von Redebeiträgen (*turns*) und der Organisation der SprecherInnenwechsel (*turn-taking*). Die Grundstruktur der sprachlichen Interaktionsmuster zwischen den Interaktanten DaF-ALP als Interlokutoren und DaF-Stud als L2-Lernende variiert in den beiden Videokonferenz-Settings (im Folgenden: VK), wodurch sich eine unterschiedliche Datenausgangslage in den beiden Stichproben ergibt. Für das Aufstellen und Ableiten von Hypothesen sowie bei der Analyse der Gesamtergebnisse muss dieser Umstand zwingend berücksichtigt werden. Daraus ergibt sich beispielsweise, dass das Phänomen sequenzielles Feedback nicht im Vergleich beider Datensätze, sondern nur innerhalb des VK-Formats *studio* beobachtet und untersucht wird.

Augenscheinlich nicht äquivalente Strukturen der Redebeiträge der DaF-Lernenden sowie ein unterschiedlicher Ablauf der SprecherInnenwechsel zwischen den DaF-ALP und den DaF-Stud in *studio* und *desktop* lassen den Schluss zu, dass Faktoren, wie z.B. die technischen Rahmenbedingungen des jeweiligen VK-Formats, das Sprachniveau der L2-LernerInnen oder Anzahl und Typ der Interlokutoren die Beschaffenheit von sprachlichen Interaktionsmustern beeinflussen und auf die tatsächliche Ausführung und strukturelle Performanz von *turns* und *turn-takings* einwirken.

4.1.1 *Turns*, *turn-taking* und sequenzielles Feedback in *studio-based videoconferencing*

In *studio* interagieren die DaF-ALP mit den DaF-Stud aus zwei Interaktionsräumen heraus und die räumlich-technischen Gegebenheiten lassen in *studio* für beide Interlokutoren (DaF-ALP) das gleiche Rederecht zur selben Zeit zu. Hierdurch wird sequenzielles Feedback (im Folgenden: *sequ FB*), an dem beide Interlokutoren beteiligt sind, befördert. Das heißt, dass beide DaF-ALP nach einer fehlerhaften Äußerung (im Folgenden: *error-turn*) von DaF-Stud mehrere FB-moves hintereinander (*behind*), teilweise überlappend (*partly overlap*) oder gleichzeitig (*overlap*) vollziehen. Auch wenn es grundsätzlich möglich ist, dass nur ein Interlokutor mehrere FB-moves in Form von

sequ FB tätig, ist das beobachtete *sequ* FB überwiegend gekennzeichnet von zwei in *studio* interagierenden Interlokutoren. Die SprecherInnenwechsel rund um mündliche Fehler in *studio* sind überwiegend so aufgebaut, dass ein zeitlich länger andauernder, von Planungs- und Formulierungspausen bestückter Redebeitrag von DaF-Stud-Seite (*error-turn*) dann von einer beidseitigen Interlokutoren-Reaktion der DaF-ALP (*sequ* FB) gefolgt wird.

Prototypisches *studio-turn-taking* mit *sequ* FB:

VK_W_T_s/30:

S4: ja: (.) und&darum:, hab ich schon- (.) das, Wort verstanden, aber' } *error-turn* (DaF-Stud: S4)
 glaube es gibt keine: (.) Wort in: (.) Ja:pan. (.) [So eine:- ja-
 L1: Okay.] Aha- Verstehe. } *sequ* FB
 L2: Okay. (DaF-ALP: L1, L2, L1)
 L1: Okay. Interessant.

Mit 54,5% aller Feedbacksequenzen nach *error-turns* der DaF-Stud stellt *sequ* FB die dominante FB-Struktur in *studio* dar. Multiple FB-moves der Interlokutoren im Anschluss an mündliche Fehler sind vielmehr Regel als Ausnahme und kennzeichnen mehr als die Hälfte des *turn-taking* nach fehlerhaften L2-Äußerungen. Treten multiple FB-moves auf, so sind diese vielfach im NCF-Bereich angesiedelt, aber auch korrektive Feedbacks sind in das diskursive Phänomen *sequ* FB involviert. Der Aufbau der SprecherInnenwechsel in *studio* erscheint durchwegs ähnlich strukturiert, was eine interne Vergleichbarkeit und Frequenzierung von *sequ* FB zulässt und überdies eine detaillierte Analyse befürwortet.

4.1.2 Turns, turn-taking und sequenzielles Feedback in *desktop videoconferencing*

Das *desktop-turn-taking* präsentiert sich stellenweise unübersichtlicher in einem dynamischen Wechsel- und Zusammenspiel verschiedener Interlokutoren und FB-moves. Bedingt durch das technische Setting in *desktop*, bei dem jede/r VK-Teilnehmende aus seinem/ihrem eigenen Interaktionsraum heraus agiert und das Rederecht jedes Sprechenden mitunter der ‚Mikrofon-laut/leise-Funktion‘ unterliegt, beschränkt sich das Rederecht und die Möglichkeit zu feedbacken in *desktop* theoretisch auf nur einen Interlokutor, welcher die Funktion des/der Feedbackgebers/Feedbackgeberin alleine einnimmt. Dies hat zur Folge, dass Feedback in *desktop* meist einzeln (*single* FB) auftritt, und nicht interaktiv bzw. sequenziell aufgebaut ist.

Prototypisches *desktop-turn-taking* mit *single* FB:

VK_W_SP_d/5:

A: Äh::, n[ormalerweise: 'Aktion:filme- [ak'ʃsjɔ:nfɪlmə] oder Kommodie } *error-turn* (DaF-Stud: A)
 [ko'modjə], und&ah auch Triller ['tʰɪɹlɐ]. (.) mag ich gern.
 L1: Super, okay' } *single* FB (DaF-ALP: L1)

Trotzdem zeigt sich aber im Materialdurchgang, dass auch in *desktop sequ* FB – wenn auch in anderer Form und weit weniger häufig als in *studio* – stattfindet. Allgemein gestalten sich der Aufbau der *turns*, *turn-takings* und von *sequ* FB in *desktop* anders als in *studio*. *Sequ* FB erstreckt sich hier verstärkt über einen komplexen, interaktiven Verband verschiedener Redebeiträge, Interaktanten und SprecherInnenwechsel. Oftmals wird ein *error-turn* einer/s L2-Lernenden von sequenziellen FB-moves der Interlokutoren gefolgt, dann wird der L2-turn aber weiter fortgesetzt, wieder mit *sequ* FB beantwortet und erneut fortgesetzt. Dabei führt ein DaF-ALP selbst oft mehrere FB-moves sequenziell nacheinander aus, genauso wie es vorkommt, dass DaF-Stud einzelne FB-moves zum *sequ* FB beisteuern. Somit liegt in *desktop* ein uneinheitlicheres und somit ungünstiger zu quantifizierendes *sequ*-FB-Geschehen vor, weshalb jenes von der Datenanalyse ausgenommen wird, was aber der Möglichkeit, dieses Phänomen ebenso als ‚*sequ* FB‘ zu bezeichnen, keinen Abbruch tut.

Prototypisches *desktop-turn-taking* mit *sequ* FB:

VK_W_SP_d/37:

G: Ah, die hatten Schlö:sser ['flœ:se] und die sind alle, fast-, fast alle Museen geworden, oder so&also- (.)	} error-turn: phon OE (DaF-Stud: G)
C: [Ja- 1. FB-move	} sequ FB (DaF-Stud: C / DaF-ALP: L1)
L1: Okay'! 2. FB-move	
G: (...?)] heutzutage nicht:ts, Besonderes. }	Fortsetzung turn (DaF-Stud: G)
L1: [Okay, also 1. FB-move	} sequ FB (DaF-ALP: L1 / DaF-Stud: C)
C: Mhm] 2. FB-move	
W_SP_d/38:	
G: si-sind auch reich (.) a:ber ha[ben keine Schlösser. }	Fortsetzung turn: neuer error-turn (DaF-Stud: G)
L1: Versteht'	} single FB (DaF-ALP: L1)
Versteht, okay&alles klar&okay&okay versteh.	

Aufgrund der Komplexität der *turn-taking*-Struktur und der beteiligten Interaktanten bei *sequ* FB in *desktop* wird hier auf eine ganzheitliche Analyse verzichtet und immer nur der chronologisch erste FB-move als CF bzw. NCF für den jeweiligen *error-turn* in Betracht gezogen. Um die Werte aus *desktop* mit *studio* objektiv vergleichen und in Bezug zu anderen Variablen (OE) setzen zu können, wird in der *studio*-Stichprobe genau gleich vorgegangen und durchwegs immer der erste FB-move kodiert.

Für die gesamte Datenanalyse gilt die Kodierregel: Pro *error-turn* ein Feedback (erster FB-move), auch wenn sequenzielles Feedback vorliegt und mehrere FB-moves seitens mehrerer SprecherInnen nach einem *error-turn* existieren. Umgelegt auf das o.g. Beispiel (W_SP_d_37) bedeutet dies, dass nach dem phonetischen mündlichen Fehler (/Schlö:sser/ ['flœ:se]) der erste FB-move (‚Ja-‘) kodiert wird und der zweite FB-move (‚Okay‘!) vernachlässigt wird.

VK_W_SP_d/37:

G: Ah, die hatten Schlö:sser ['ʃlœ:sɐ] und die sind alle, fast- } *error-turn*: phon OE
fast alle Museen geworden, oder so&also- (.)

C: [Ja-

L1: Okay!]

1. *FB-move*

wird kodiert

2. ~~*FB-move*~~

wird **nicht** kodiert

Unabhängig dazu liegen tiefergehende Daten für *sequ* FB aus der *studio*-Stichprobe¹ vor, wo nicht nur der erste *FB-move*, sondern alle sequenziell auftretenden *FB-moves* in der Datenanalyse berücksichtigt werden.

4.1.3 Einflussnehmende Faktoren auf *turn-* und *turn-taking*-Strukturen in *studio-based* und *desktop videoconferencing*

Unterschiedliche Rahmenbedingungen und Voraussetzungen kennzeichnen das Interaktionsgeschehen in den untersuchten VK-Formaten *studio* und *desktop*. Es ist naheliegend, dass dadurch ein voneinander abweichender Aufbau von *turn-* und *turn-taking*-Strukturen in *studio* und *desktop* entsteht.

In *studio* entstehen durch das durchschnittliche BeginnerInnen-Sprachniveau der DaF-Stud bei ihren Äußerungen häufiger und längere Planungs- und Formulierungspausen und zögern den Redebeitrag in die Länge. Es ist ersichtlich, dass die auditiven Gegebenheiten in *studio* (acht Interaktanten verteilt auf zwei Interaktionsräume) nicht ein Dazwischen- bzw. Durcheinanderreden begünstigen, da in den meisten Fällen dabei Unverständlichkeit die Folge wäre. Es scheint offensichtlich, dass die beiden Faktoren a) lange Formulierungsphasen der DaF-Stud aufgrund eines niedrigen Sprachniveaus, b) akustisch schwierige Verständlichkeit bei Überlappungen von Sprechbeiträgen, die DaF-ALP in *studio* tendenziell zu Warten und Nichtunterbrechen bei Feedbackhandlungen bewegen, wodurch meist erst nach Beendigung eines Redebeitrags von DaF-Stud ein SprecherInnenwechsel erfolgt und ein finaler *FB-move* seitens der DaF-ALP gesetzt wird. Durch dieses Aussprechenlassen der DaF-Stud entstehen vermehrt ‚kompakte‘ Äußerungen bei den L2-Lernenden. Ebenso ist anzunehmen, dass eine nicht definierte Verantwortlichkeit in puncto *lead*-funktion bei zwei Interlokutoren mit gleichem Rederecht in *studio* dazu führt, dass man ‚abwartet‘ und verstärkt sequenzielles oder finales FB gibt. Hinsichtlich der Anzahl von mündlichen Fehlern ist eine naheliegende Hypothese, dass bei verhältnismäßig längeren Redebeiträgen von DaF-Stud in *studio* proportional dazu auch eine höhere Anzahl von mündlichen Fehlern erwartbar ist.

¹ Die Daten zu *sequ* FB aus *studio-based videoconferencing* sind im Anhang in Kap. 8.7 Detailkodierung CF/NCF (VK_W_T_s) einsehbar.

Ähnliches gilt für die Arten von Fehler, bei denen in vergleichsweise längeren Äußerungen der L2-Lernenden schätzungsweise mehr *uniform errors* (mehrere Fehler derselben Sprachebene) und *multiple errors* (mehrere Fehler aus verschiedenen Sprachebenen) als *single errors* (Einzelfehler) in den Daten enthalten sind.

Demgegenüber herrschen in *desktop* andere Rahmenbedingungen, die sich ebenfalls auf das Interaktionsverhalten auszuwirken scheinen, da sich die Gesprächsdynamik anders als in *studio* verhält. Die SprecherInnenwechsel präsentieren sich in der Beobachtung zügiger und dynamischer. Der in *studio* vorherrschende Dualismus: längerer Redebeitrag von DaF-Stud (Aktion) wird gefolgt von finalem *sequ* FB (Reaktion) seitens DaF-ALP, lässt sich für *desktop* nicht als charakteristische *turn-taking*-Struktur ausmachen. Das vergleichsweise höhere Sprachniveau der L2-Lernenden in *desktop* lässt weniger Planungs- und Formulierungspausen auf DaF-Stud-Seite entstehen, wodurch FB-moves unmittelbarer und direkter erfolgen, auch wenn der Redebeitrag von DaF-Stud noch nicht abgeschlossen ist und ein ‚Abwarten‘ der DaF-ALP nicht im Vordergrund zu stehen scheint. Das führt zu kürzeren Redebeiträgen der DaF-Stud mit einer mutmaßlich geringeren Fehlerzahl. Ebenso kann man in diesem Zusammenhang annehmen, dass in *desktop* in den fehlerhaften Äußerungen der L2-Lernenden daher weniger *uniform* und *multiple errors*, dafür aber mehr *single errors* auftauchen. Eine zweite Annahme ist, dass durch die vermeintlich ‚zügigeren‘ FB-moves ohne ‚Abwarten-Charakter‘ der Interlokutoren mehr Überlappungen (*overlaps*) im FB-Bereich der *desktop-turn-taking* auftreten.

Durch die Mikrofon-laut/leise-Funktion, welche allen Teilnehmenden in *desktop* zur Verfügung steht, ist beobachtbar, dass die DaF-Stud-SprecherInnen in *desktop* vielfach nach Beenden ihrer Äußerungen das Mikrofon nicht zurück auf ‚leise‘ stellen und auf ‚laut‘ lassen, was dazu führt, dass sie selbst als Interaktanten an *sequ* FB mitwirken, FB-moves absetzen und somit neben den DaF-ALP die Funktion des feedbackgebenden Interlokutors unbewusst übernehmen, während in *studio* die DaF-ALP eher einseitig als Interlokutoren agieren.

4.2 Überblick über Forschungsfragen und Hypothesen

Im Vorfeld der Datenauswertung werden Hypothesen aufgestellt und aus den drei Bereichen a) Forschungsfragen b) Forschungsstand und c) unterschiedliche Rahmenbedingungen in den beiden VK-Sprachlernkontexten *studio* und *desktop* abgeleitet. Ein etwaiges Generieren weiterer Annahmen und Schlussfolgerungen findet im Zuge der Dateninterpretation auf Basis der tatsächlichen Ergebnisse statt. Somit wird ein vorwiegend hypothesenprüfendes Verfahren angewendet, das das Generieren von Hypothesen aus dem Datenmaterial heraus zwar ebenfalls zulässt, aber den Schwerpunkt auf die Überprüfung der hier aufgestellten Hypothesen legt.

Dieser Beitrag definiert für beide Stichproben *studio* und *desktop*, als zwei zu vergleichende videokonferenzgestützte Kommunikationskontexte in *oral synchronous computer-mediated communication (oral SCMC)*, folgende Forschungsfragen:

1. Wie verteilen sich mündliche Fehlertypen und Fehlerfrequenzen in den *turns* der L2-SprecherInnen?
2. Wie gestalten sich *FB-moves* der Interlokutoren nach fehlerhaften Äußerungen der L2-Lernenden? In welcher Frequenz kommt dabei korrekatives Feedback (CF) und nicht-korrekatives Feedback (NCF) zum Einsatz?
3. Wie lassen sich NCF-Typen klassifizieren?
4. Welche CF- und NCF-Typen werden wie häufig von den Interlokutoren als Reaktion auf *error-turns* angewendet?
5. Inwiefern korrelieren mündliche Fehler und CF bzw. NCF miteinander?
6. Treten Korrekturroutinen bei den einzelnen Interlokutoren in der Auswahl von CF bzw. NCF-Typen auf?
7. Wie kann die ermittelte CF-Distribution anhand kontextueller Faktoren begründet werden?
8. Wie verhält sich das Fehler- und Feedbackgeschehen in den beiden Videokonferenz-Settings *studio* und *desktop* im Vergleich? Wie können die Resultate gegenüber anderen *oral SCMC*- und *face-to-face*-Sprachlernkontexten (F2F) eingeordnet werden?

(a) Ausgehend von den Forschungsfragen (FF) werden für die beiden *oral SCMC*-Kontexte *studio* und *desktop* folgende Hypothesen formuliert:

zu FF2:

- Hyp. 1 Fehlerhafte Äußerungen werden von den Interlokutoren in den VK viel häufiger mit NCF als mit CF beantwortet.

zu FF8:

- Hyp. 2 Es wird in der videokonferenzgestützten Kommunikation (*studio*, *desktop*) verhältnismäßig weniger CF als in F2F-Sprachlernkontexten eingesetzt.

(b) Ausgehend vom Forschungsstand werden folgende Hypothesen für die beiden *oral* SCMC-Kontexte *studio* und *desktop* formuliert:

zu FF1:

- Hyp. 3 Der grammatische Fehler ist der am häufigsten auftretende mündliche Fehlertyp.

zu FF4:

- Hyp. 4 Der *recast* ist der am häufigsten gebrauchte CF-Typ

- Hyp. 5 /Mhm/ bzw. /Hm/ ist der am häufigsten gebrauchte Rezeptionspartikel.

zu FF5:

- Hyp. 6 Der am häufigsten auftretende Fehlertyp wird verhältnismäßig am wenigsten mit CF korrigiert.

zu FF6:

- Hyp. 7 Die *FB-moves* der Interlokutoren (DaF-ALP) sind gekennzeichnet von Korrekturroutinen.

(c) Ausgehend von den in Kap. 4.1 skizzierten unterschiedlichen Rahmen- und Ausgangsbedingungen in *studio* und *desktop* (Sprachniveau der L2-Lernenden, technische Voraussetzungen des VK-Settings, *turn-taking*-Struktur, Gesprächsdynamik) werden folgende Hypothesen postuliert:

zu FF1:

- Hyp. 8 In *studio* ist die Fehleranzahl pro *error-turn* höher als in *desktop*.

- Hyp. 9 *Uniform* bzw. *multiple errors* treten häufiger in *studio*, *single errors* häufiger in *desktop* auf.

4.3 Mündliche Fehler in *studio-based* und *desktop videoconferencing*

4.3.1 Anzahl und Art mündlicher Fehler

Dieser Forschungsbeitrag definiert für die beiden untersuchten VK-Formate *studio* und *desktop* einen Redebeitrag eines/r L2-Lernenden (DaF-Stud), welcher mindestens einen mündlichen Fehler (OE) enthält als sogenannten ‚Fehlerbeitrag‘ (*error-turn*). Darauf folgt ein SprecherInnenwechsel (*error-turn-taking*) entweder durch eine Reaktion eines Interlokutors oder mehrerer Interlokutoren (DaF-ALP) mittels eines oder mehrerer FB-moves (CF oder NCF) oder eine gänzliche Nicht-Reaktion (*totally ignored*). Da etwaige mehrere vorhandene OE ($n > 1$) innerhalb eines *error-turns* immer zu einer Fehlerkategorie ($n = 1$: gram, lex, phon, gram-lex, gram-phon oder lex-phon) zusammengefasst werden, entspricht, wie in Tab. 16 ersichtlich, die Gesamtzahl (N) der OE-Kodings (OE *per error-turn*) der Gesamtzahl (N) der fehlerhaften Redebeiträge (*error-turns*).

Tab. 16 *Error-turns* und mündliche Fehlerfrequenz

	studio	desktop
<i>error-turns</i>	N = 59	N = 76
OE <i>per error-turn</i>	N = 59	N = 76
OE <i>total</i>	N = 114	N = 119
OE <i>total/error-turn</i>	114/59	119/76
Ø OE <i>total/error-turn</i>	1,93	1,57

In den beiden jeweils 60-minütigen DaF-Online-Videokonferenzen liegen in *studio* (Wien-Tokio) 59 *error-turns* mit 59 OE-Kodings, während in *desktop* (Wien-São Paulo) 76 *error-turns* und 76 OE-Kodings auftreten. Somit ist die Anzahl der *error-turns* und OE-Kodings in *desktop* im Vergleich zu *studio* um 28,8% erhöht (Tab. 16).

Stellt man sich die Frage, was genau die unterschiedliche Anzahl an *error-turns* und eine damit einhergehende unterschiedliche Dynamik an SprecherInnenwechsel (*turn-takings*) in den beiden gleich langen VK *studio* und *desktop* (à 60 Minuten) verursacht, so kann lediglich eine indirekte Interpretation vorgenommen werden. Grund dafür ist das in der Videointeraktionsanalyse angewendete *event-sampling*, das *error-turns* und darauffolgende FB-moves als ‚Ereignisse‘ (*events*) sampelt und schließlich eine Anzahl an *events* abbildet. Da die Beobachtung aber auf diverse zeitliche Komponenten in der kommunikativen Interaktion in den beiden VK nicht Bezug nimmt (*time-sampling*) – d.h. z.B. jeweilige Sprechzeiten/Sprechtempos, Länge der kommunikativ-interaktiven Phasen, Länge der Input-Phasen auf DaF-ALP-Seite, etc. – kann über Faktoren, welche

die unterschiedliche Anzahl der ermittelten *events (error-turns)* in *studio* und *desktop* mit zeitlichen Zusammenhängen begründen, nur spekuliert werden.

Es liegt dennoch auf der Hand, dass als ‚Verursacher‘ für die divergierende Gesamtzahl der *error-turns* und *error-turn-takings* in den beiden untersuchten VK *studio* und *desktop* variierende Sprechtempos und Sprechzeiten der Interaktanten verschieden lange kommunikativ-interaktive Phasen und Inputphasen der anmoderierenden DaF-ALP oder unterschiedlich lange Pause- bzw. Warte-Phasen in Frage kommen. Ebenso können die verschiedenen Themenstellungen in *studio* (Wien-Tokio: Arbeitswelt in Österreich) und *desktop* (Wien-São Paulo: Filme und Literatur in Brasilien und Österreich) eine variierende Gesprächsdynamik bewirken, genauso wie verschiedene individuelle SprecherInnen-Typen auf DaF-Stud-Seite für eine unterschiedlich aktive Beteiligung der DaF-Stud sorgen und ebenfalls die Dynamik des *turn-takings* in den VK und somit die Anzahl der *error-turns* beeinflussen.

Angesichts der Fülle an Faktoren, die auf die Gesprächsdynamik und die Anzahl von mündlichen Fehlern möglicherweise einwirken ist die Frage zulässig, ob eine Begründung der Fehlerzahl alleine durch ein unterschiedliches Sprachniveau (geringeres Sprachniveau der L2-SprecherInnen -> höhere Anzahl von OE; höheres Sprachniveau der L2-SprecherInnen -> geringere Anzahl an OE) nicht zu kurz greift.

Auffällig ist Folgendes: Werden die mündlichen Fehler (gram, lex, phon) einzeln ausgezählt (Tab. 16: OE *total*), ohne eine Reduktion auf eine Fehlerkategorie pro *error-turn*, so findet eine deutliche Annäherung der Fehlerzahlen in *studio* und *desktop* statt. Die Gesamtzahl der mündlichen Fehler in *studio* (N = 114) und *desktop* (N = 119) unterscheidet sich dann interessanterweise nur noch kaum, bei jedoch gleichbleibender Differenz der Gesamtzahl der *error-turns* in *studio* (N = 59) und *desktop* (N = 76).

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass in *studio* trotz einer komprimierteren Anzahl an *error-turns* verhältnismäßig mehr mündliche Fehler stattfinden. Aus Tab. 16 geht hervor, dass die Auftretenshäufigkeit von mündlichen Fehlern in *studio* mit 1,93 OE pro *error-turn* verdichtet und erhöht ist, während in *desktop* durchschnittlich nur 1,57 OE pro *error-turn* vorzufinden sind.

Die Werte stützen die Hyp. 8, dass ein geringeres Sprachniveau der L2-Lernenden (DaF-Stud) und daraus resultierende L2-Redebeiträge in *studio*, welche mehr Zeit in Anspruch nehmen, zu einer durchschnittlich höheren Fehlerfrequenz einerseits und zu einer verminderten Gesprächsdynamik (weniger SprecherInnenwechsel, geringere *turn-taking*-Anzahl) andererseits führen.

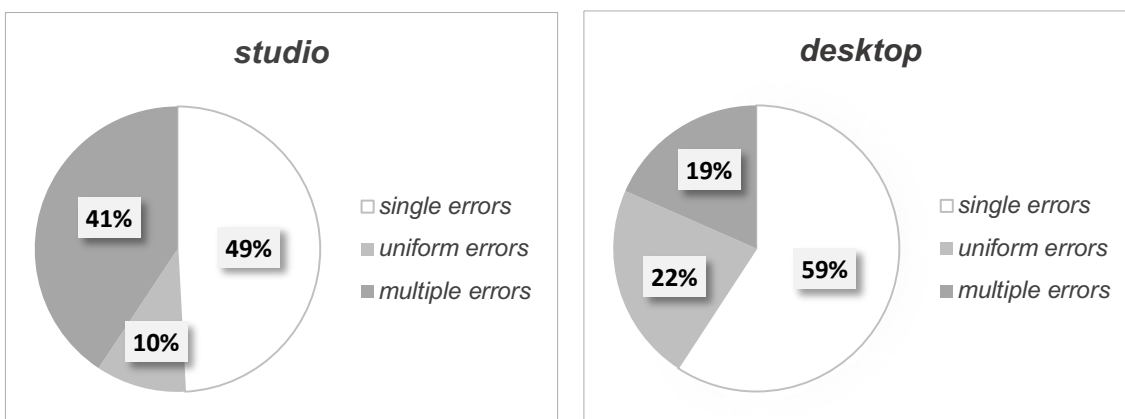
In eine ähnliche Richtung deuten die Ergebnisse hinsichtlich der Verteilung der Art der mündlichen Fehler (Tab. 17, Abb. 7) – *single errors* (ein mündlicher Fehler einer Sprachebene), *uniform errors* (mehrere mündliche Fehler einer Sprachebene) und *multiple errors* (mehrere mündliche Fehler aus zwei verschiedenen Sprachebenen) – gemessen auf die Anzahl der OE *per error-turns* in *studio* (N = 59) und in *desktop* (N = 76).

Tab. 17 Anzahl und Verteilung von mündlichen Fehlern nach Fehlerart

OE-style	studio (N = 59)	desktop (N = 76)
<i>single errors</i>	29 (= 49,2%)	45 (= 59,2%)
<i>uniform errors</i>	6 (= 10,2%)	17 (= 22,4%)
<i>multiple errors</i>	24 (= 40,7%)	14 (= 18,4%)

Auch hier wird die Hyp. 9 bestätigt, dass die scheinbar dem geringeren Sprachniveau geschuldeten, länger andauernden Redebeiträge der DaF-Stud in *studio* vermeintlich mehrere und vielfältigere OE (*uniform*, *multiple errors*) produzieren und umgekehrt in *desktop* die augenscheinlich ‚knappere‘ L2-Redebeiträge mehr Einzelfehler (*single errors*) enthalten.

Abb. 7 Prozentuale Verteilung von mündlichen Fehlerarten



Wie Abb. 7 zeigt sind in *desktop* zu knapp 60% *single errors* in den *error-turns*, wobei in *studio* nur bei knapp 50% der *error-turns* Einzelfehler auftreten. Die andere Hälfte der Fehlerbeiträge in *studio* speist sich mit knapp 51% aus Mehrfachfehlern (*uniform*) bzw. kombinierten Fehlerquellen (*multiple*) auf L2-Seite, während in *desktop* der Anteil an *uniform* und *multiple errors* seitens der DaF-Stud mit 41% etwas geringer ist. Markanter wird der Unterschied hinsichtlich der Fehlerarten in beiden Stichproben speziell bei den *multiple errors*, welche in *studio* mit knapp 41% mehr als doppelt so hoch sind wie in *desktop* mit nur 18,4% Anteil.

Diese Ergebnisse sind konsistent mit der durchschnittlich höheren Fehlerquote pro *error-turn* in *studio* (1,93 OE *total/error-turn*) verglichen mit *desktop* (1,57 OE *total/error-turn*), was ebenfalls auf einen höheren Anteil an *uniform* bzw. *multiple* OE in *studio* schließen lässt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Ist die Fehlerfrequenz pro Fehlerbeitrag erhöht, so lässt sich dies darauf zurückführen, dass ein höherer Anteil an Mehrfachfehlern einer Sprachebene (*uniform errors*) bzw. Mehrfachfehler mehrerer Sprachebenen (*multiple errors*) daran beteiligt ist und diese erhöhte Fehlerfrequenz verursacht. Vereinfacht gesagt ist die durchschnittliche Fehleranzahl pro *error-turn* direkt proportional zum Anteil von *uniform* bzw. *multiple errors*.

In puncto Häufigkeit von ‚Fehlerarten‘ bei mündlichen Fehlern, d.h. in welchen Frequenzen mündliche Fehler einzeln oder in Kombination mit weiteren mündlichen Fehlern in *turns* von L2-Lernenden auftauchen, ist aufgrund mangelnder Vergleichsstudien kein gewinnbringender Rückbezug zur Forschungsliteratur möglich. Distributionsstudien mit einer der hier ähnlich verwendeten Kodierung *single*, *uniform* und *multiple error* fehlen bislang und stellen eine forschungsseitige Leerstelle dar.

Doughty (1994: 102–105) erhebt mit einer entfernt ähnlichen Kodierung ebenso ein Übergewicht an *single errors* (n = 306) verglichen zu Fehlern, die nicht alleine auftreten (n = 46). Problematisch für einen ‚sauberen‘ Vergleich jener Ergebnisse mit denen des vorliegenden Beitrags ist, dass bei Doughty (ebd.) ‚L1-Fehler‘ (n = 135) – im Sinne der Verwendung der L1 Englisch bei einer LernerInnenäußerung – und ‚Auslassungsfehler‘ (n = 242) – z.B. unvollständiger Satz: Fehlen des Verbs – separat kodiert werden und man hier nicht weiß, ob es sich bei diesen zwei Fehlersorten um *single* oder *multiple errors* handelt. Zählt man die ‚L1-Fehler‘ zu den *single errors*, bleibt immer noch unklar, ob es sich bei den ‚Auslassungsfehlern‘ um Einzelfehler oder um Fehler in Kombination mit anderen handelt, was einen Vergleich zu vorliegenden Ergebnissen nur bedingt aussagekräftig macht und allenfalls ein deutlicher Überhang an *single errors* bei Doughty (ebd.) ausgemacht werden kann. Doughtys Resultate zeigen zwar mit der Verteilung der Fehlerarten in diesem Beitrag in eine einheitliche Richtung, nämlich dass *single errors* verglichen zu *uniform* bzw. *multiple errors* häufiger vorkommen, doch kann kein solch drastischer Unterschied wie bei Doughty festgestellt werden. Die Anteile der verschiedenen ‚Fehlerarten‘ (Abb. 7) liegen vergleichsweise nahe beisammen, stellt man *error-turns* mit Einzelfehlern (*studio*: 49,2%, *desktop*: 59,2%) und *error-turns* mit mehr als einem Fehler (*studio*: 51,8%, *desktop*: 40,8%) nebeneinander.

Weiter halten Debras et al. (2015: 18) zwar fest, dass multiple CF-moves in videobasierten *e-tandems* stattfinden, welche multiple mündliche Fehler aus zwei Sprachebenen befeedbacken, erheben aber keine Verteilung von Fehlerarten (*single errors – multiple errors*), sondern nur Werte für multiple CFs (16% aller CF).

Im Hinblick auf FF1, wie sich die Frequenzen von mündlichen Fehlern in beiden VK ausgestalten, ermittelt der vorliegende Beitrag in *turns* der L2-Lernenden eine höhere Fehlerdichte in *studio* (Wien-Tokio). Sowohl in *studio* als auch *desktop* treten *single errors* am häufigsten auf. Der Anteil an *multiple* und *uniform errors* ist in den *studio*-Daten höher als in *desktop*.

4.3.2 Verteilung mündlicher Fehlertypen nach Sprachebene

Die Verteilung mündlicher Fehlertypen pro Fehlerbeitrag (OE *per error-turn*, Tab. 18) wird mit einer sechsfachen Fehlerkodierung – grammatischer (gram), lexikalischer (lex), phonetischer (phon), grammatisch-lexikalischer (gram-lex), grammatisch-phonetischer (gram-phon) und lexikalisch-phonetischer (lex-phon) Fehler – erhoben.

Für die Verteilung aller einzelnen mündlichen Fehlertypen (OE *total*, Tab. 19) werden indes die mündlichen Fehler in die drei Kategorien gram, lex und phon eingeteilt und alle Fehler einzeln ausgezählt.

Tab. 18 Verteilung mündlicher Fehler (OE *per error-turn*)

OE <i>per error-turn</i>	studio (N = 59)	desktop (N = 76)
gram	19 (= 32,2%)	36 (= 47,4%)
lex	10 (= 16,9%)	9 (= 11,8%)
phon	6 (= 10,2%)	18 (= 23,7%)
gram-lex	16 (= 27,1%)	8 (= 10,5%)
gram-phon	6 (= 10,2%)	4 (= 5,3%)
lex-phon	2 (= 3,4%)	1 (= 1,3%)

Anhand dieser Werte ist beobachtbar, dass in beiden *oral* SCMC-Kontexten *studio* und *desktop* der grammatische Fehler mit Abstand am häufigsten (*studio*: 32,2%, *desktop*: 47,4%) im Vergleich zu den anderen Fehlertypen auftritt.

Bei der Frequenz von *multiple errors* zeigt sich ebenfalls ein sehr einheitliches Bild in den zwei VK-Formaten. Die Fehlerkategorie gram-lex (*studio*: 27,1%, *desktop*: 10,5%) ist in beiden Teilstichproben führend, während gram-phon an vorletzter Stelle (*studio*: 10,2%, *desktop*: 5,3%) rangiert und lex-phon als klares Schlusslicht sowohl in *studio* (3,4%) als auch *desktop* (1,3%) am wenigsten oft als mündliche Fehlerkombination auftaucht. Passend zu der hier vorliegenden *multiple errors*-Verteilung erheben Debras

et al. (2015: 18) im *oral* SCMC Frequenzen im CF-Bereich mit deutlich mehr gram-lex-Korrekturen (n = 9) als lex-phon-Korrekturen (n = 2), was darauf schließen lässt, dass multiple mündliche Fehler aus verschiedenen Sprachebenen häufiger in der Kombination gram-lex als in der Kombination lex-phon auftreten.

Deutliche Unterschiede ergeben sich zwischen *studio* und *desktop* allerdings bei den lexikalischen und phonetischen Fehlern angesichts Platz 2 und 3 der häufigsten OE. Während in *studio* nach den grammatischen Fehlern lexikalische Fehler als zweithäufigste Fehlerkategorie zutage treten (16,9%), belegen diese in *desktop* nur den dritten Platz mit 11,8%. Verglichen dazu präsentiert sich in *desktop* das Aufkommen phonetischer Fehler (23,7%) als zweithäufigste Fehlerkategorie als auffallend hoch, indes in *studio* der prozentuale Anteil an phonetischen Fehlern weniger als die Hälfte (10,2%) von diesem Wert ausmacht und phonetische Fehler nur am dritthäufigsten auftauchen. Somit kommen in *desktop* phonetische Fehler (23,7%) rund doppelt so häufig als lexikalische Fehler (11,8%) vor. Genau umgekehrt dazu treten in *studio* lexikalische Fehler (16,9%) wiederum etwas öfter als phonetische Fehler (10,2%) auf und nehmen Platz 2 bei den Fehlerfrequenzen ein.

Weshalb in *desktop* (Wien-São Paulo) mehr als jeder fünfte mündliche Fehler ein phonetischer ist und im Gegensatz dazu in *studio* (Wien-Tokio) nur jeder zehnte Fehler mit Aussprache bzw. der Realisierung von Lauten zu tun hat, kann nicht evidenzbasiert begründet werden. Eine mögliche Interpretation ergibt sich, indem man einen Brückenschlag zur kontrastiven Linguistik herstellt und überblicksmäßig die Sprachenpaare Deutsch–Japanisch (D–J) (vgl. Kaufmann, 2010: 660–662) und Deutsch–Brasilianisches Portugiesisch (D–BP) (vgl. Hohenstein & Kameyama, 2010: 594–595) auf phonetisch-phonologischer Ebene vergleicht, denn D–BP scheint, ohne in diesem Bereich auf Details eingehen zu können, mutmaßlich kontrastiver als D–J.

Wirft man nun im Vergleich zur Anzahl der Fehler pro Fehlerbeitrag (OE per *error-turn*, Tab. 18) einen Blick auf die Anzahl und Verteilung der *tatsächlich stattfindenden*, einzeln ausgezählten mündlichen Fehler (OE *total*, Tab. 19), welche nicht reduziert auf die Anzahl der *error-turns* kodiert wurde, so fällt auf, dass sich die Anzahl und der Anteil aller drei Fehlertypen (gram, lex, phon) erhöht.

Tab. 19 Verteilung mündlicher Fehler (OE *total*)

OE <i>total</i>	studio (N = 114)	desktop (N = 119)
gram	65 (= 57%)	71 (= 59,7%)
lex	34 (= 29,8%)	20 (= 16,8%)
phon	15 (= 13,2%)	28 (= 23,5%)

Da in dieser Darstellung keine Reduktion mehrerer auftretender Fehler auf einen Fehler pro *error-turn* (OE *per error-turn*) stattfindet und *uniform* oder *multiple errors* nicht erfasst werden, ist dieses Ergebnis nicht weiter verwunderlich, da es zu einer Verschiebung der Fehleranzahl von sechs Kategorien (gram, lex, phon, gram-lex, gram-phon, lex-phon) auf drei Fehlerkategorien (gram, lex und phon) kommt, was die Fehlerzahl bei OE *total* logischerweise in den drei Einzelkategorien steigen lässt. Dennoch steigen die Fehlerzahlen unterschiedlich pro Stichprobe und Fehlertyp, zählt man die Fehler einzeln aus. In *studio* verdreifacht sich die Fehleranzahl bei gram, lex und phon im Schnitt, während sie sich in *desktop* im Schnitt lediglich verdoppelt. Das bedeutet, dass in *studio* tatsächlich drei Mal so viel Fehler und in *desktop* tatsächlich zwei Mal so viele Fehler stattfinden, verlässt man den Pfad der Eins-zu-Eins-Kodierung (ein Fehler pro Fehlerbeitrag – OE *per error-turn*). Da die Anzahl der *error-turns* (*studio*: N = 59; *desktop*: N = 76) auch bei der Einzelauszählung der mündlichen Fehler (OE *total*) unverändert gleichbleibt, ergibt sich daraus eine durchschnittliche erhöhte Fehlerfrequenz pro *error-turn* in *studio* (114 OE *total* / 59 *error-turns*: ø1,93) verglichen mit *desktop* (119 OE *total* / 76 *error-turns*: ø1,57).²⁵

Die in der Verteilung OE *per error-turn* (Abb. 8) erhobenen Häufigkeits-Rankings der Fehlertypen in *studio* (1. gram, 2. lex, 3. phon) und in *desktop* (1. gram, 2. phon, 3. lex) finden sich auch in der Verteilung OE *total* (Abb. 9) gleichbleibend gereiht für jede Stichprobe wieder und der grammatische Fehler stellt unverändert auch beim Einzel-Auszählen der OE den häufigsten mündlichen Fehler dar.

²⁵ Die Gründe für eine erhöhte Fehlerfrequenz pro *error-turn* in *studio* sind vielfältig (sh. auch Kap. 4.3.1) und werden hier nicht genau untersucht. Als Interpretationsmöglichkeiten für die höhere Fehlerquote in *studio* kommen z.B. das niedrigere Sprachniveau der DaF-Stud, eine vermeintlich höhere Kontrastivität zwischen L1 (Japanisch) und L2 (Deutsch), individuelle Output-Charakteristika der einzelnen L2-SprecherInnen oder die „statischere“ Gesprächsdynamik (*turn-taking*-Struktur) zwischen den *studio*-Interaktanten in Frage. Es ist davon auszugehen, dass vor allem der Umstand von längeren Redebeiträgen der japanischen DaF-LernerInnen mehr mündliche Fehler und eine höhere Fehlerfrequenz evoziert. Dass das technische Setting von *studio-based videoconferencing* zu einer erhöhten Fehlerfrequenz führt, scheint unwahrscheinlich. Das *studio*-VK-Setting ähnelt im Zweifel mehr einem F2F-Kommunikationskontext als das Mikrophon on/off-basierte *desktop videoconferencing*, wodurch sich die längeren, kompakten Redebeiträge (*turns*) der DaF-Stud in *studio* erschließen lassen, in denen die Möglichkeit zu mehr OE größer ist als bei den kürzeren Redebeiträgen (häufige Satzabbrüche, Ein-Satz-Antworten) der DaF-Stud, die in ein schnelleres *turn-taking* in *desktop* (sh. auch Kap. 4.1.2) eingebettet sind.

Abb. 8 Anzahl und Anteil mündlicher Fehler (OE *per error-turn*)

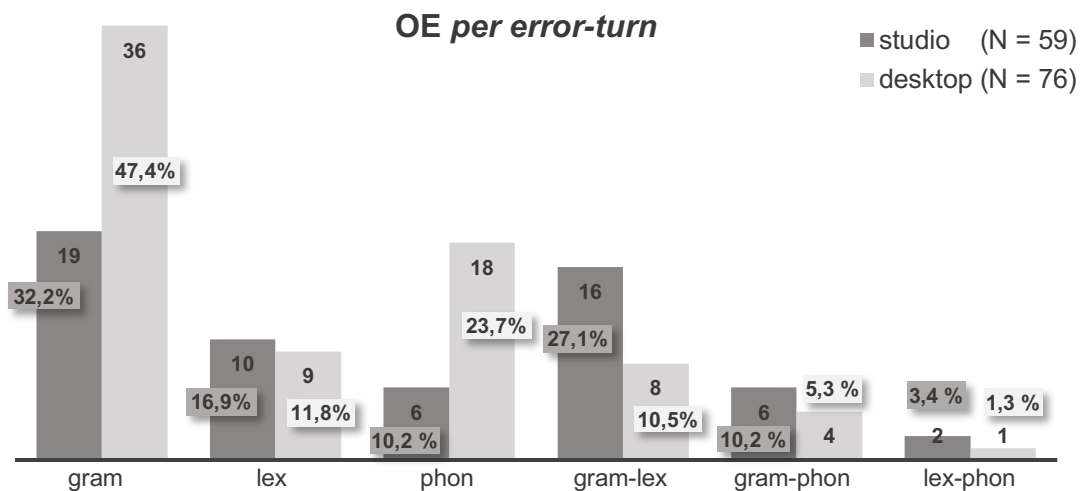
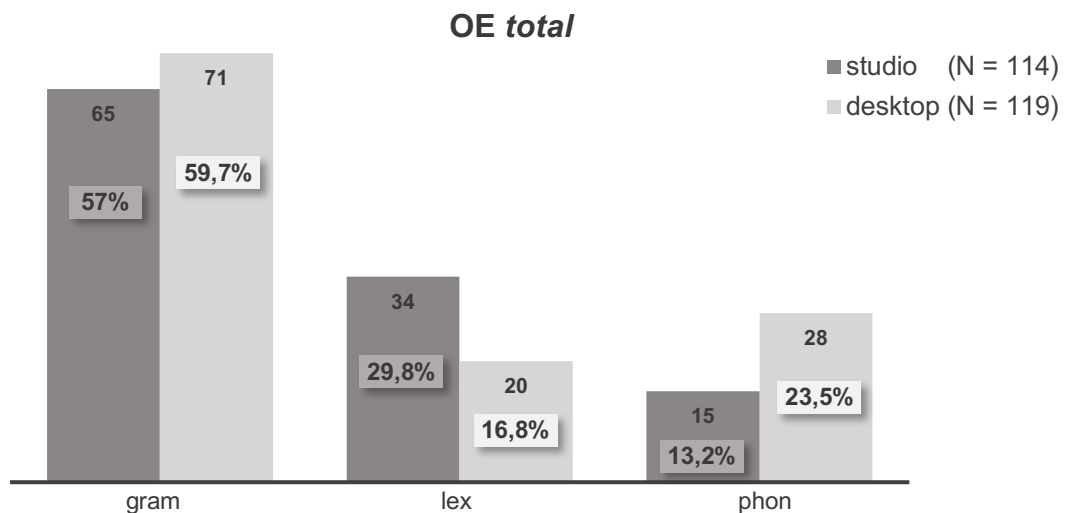


Abb. 9 Anzahl und Anteil mündlicher Fehler (OE *total*)

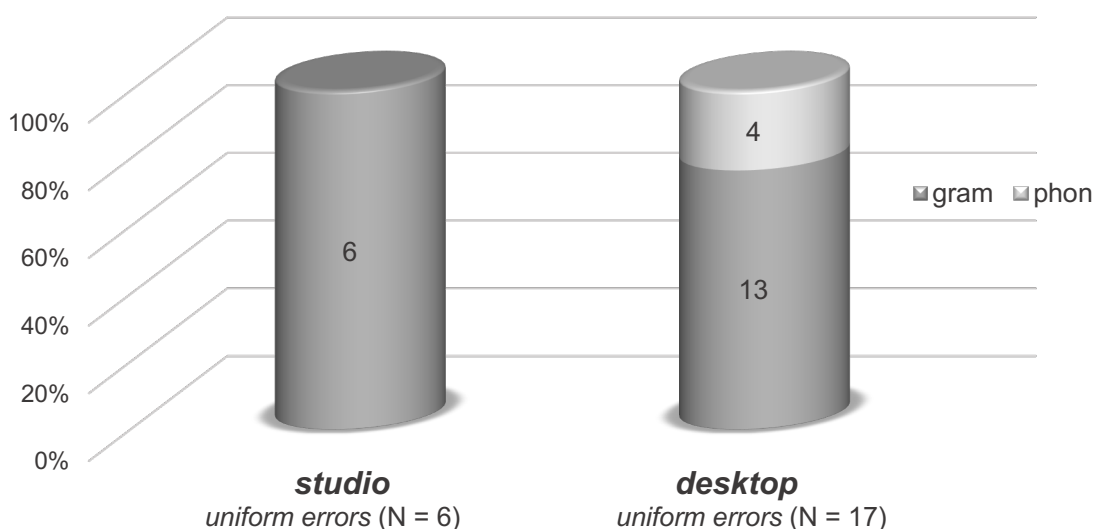


Beobachtet man die Veränderung der Prozentsätze der Fehleranteile zwischen Abb. 8 und Abb. 9 genauer, lässt sich ablesen, dass der Anteil des grammatischen Fehlers in der Einzelauszählung OE *total* (Abb. 9) verglichen zur Fehlerkodierung OE *per error-turn* (Abb. 8) verhältnismäßig am meisten zunimmt und in *studio* von 32,2% auf 57% und in *desktop* von 47,4% auf 59,7% in Richtung zwei Drittel aller OE steigt. Dieses Ergebnis lässt aufhorchen und legt nahe, die Fehlertypen bei *uniform errors* genauer in beiden Stichproben zu untersuchen (Tab. 20, Abb. 10), um damit den stark gestiegenen Anteil von grammatischen Fehlern bei OE *total* zu erklären.

Tab. 20 Fehlertypen bei *uniform errors*

<i>uniform errors</i>	studio (N = 6)	desktop (N = 17)
gram	6 (= 100%)	13 (= 76,5%)
lex	0	0
phon	0	4 (= 23,5%)

Abb. 10 Anzahl und Anteil von Fehlern nach Sprachebene bei *uniform errors*



In der Untersuchung der Fehleranteile nach Sprachebene bei *uniform errors* (Tab. 20, Abb. 10) lassen sich eindeutige Frequenzspitzen in den beiden VK-Formaten erkennen, da der grammatische Fehler bei der Fehlerart *uniform errors* in *studio* 100% und in *desktop* 76,5% ausmacht.

Dies ist ein Indiz dafür, dass es sich vorwiegend um grammatische Fehler handelt, wenn mehrere mündliche Fehler derselben Sprachebene in einem *error-turn* auftauchen. Anders gesagt ist der grammatische Fehler nicht der *typische* Einzelfehlertyp, sondern steht oftmals im Verbund mit anderen, weiteren grammatischen Fehlern innerhalb eines Redebeitrags.

Tab. 21 Anteil von *uniform errors* bei grammatischen Fehlern (*per error-turn*)

<i>uniform gram/gram OE</i>	6/19 (= 31,6%)	13/36 (= 36,1%)

In *studio* sind 6 von 19 grammatischen Fehlern *uniform errors*, in *desktop* sind es 13 von 36 (Tab. 21). Somit tritt der grammatische mündliche Fehler zu einem Drittel in Kombination mit einem oder mehreren anderen grammatischen Fehler(n) auf. Die Datenanalyse generiert diesbezüglich weder für den lexikalischen noch für den phonetischen Fehlertyp ähnliche Aussagen.

Möchte man die hier gewonnenen Ergebnisse auf den Forschungsstand rückbeziehen, so gestaltet sich die Forschungslage zur Distribution von mündlichen Fehlern nach Sprachebene (gram, lex, phon) äußerst überschaubar. Die F2F-CF-Forschung kann zwar Angaben darüber machen, wie häufig einzelne Fehlerkategorien – in der Fehlerklassifikation grammatische, lexikalische und phonetische Fehler – mit CF korrigiert werden, liefert jedoch nicht sehr üppige Informationen über die eigentliche Verteilung der Fehlertypen selbst. Das Untersuchen von Frequenzen mündlicher Fehlertypen stellt bisher auch in Klassenzimmerstudien der Fehler- und CF-Forschung keinen Forschungsschwerpunkt dar, weshalb lediglich eine geringe Anzahl an Studien, die sich mit der Distribution mündlicher Fehlertypen beschäftigt, ausfindig gemacht werden kann. Einig ist man sich allenfalls darüber, dass im L2-Immersions-Unterrichtskontext der grammatische Fehler am häufigsten unter den mündlichen Fehlertypen auftaucht. In Forschungsarbeiten dazu werden in den 1980er Frequenzen für den grammatischen Fehler zwischen 42% und 85% erhoben (vgl. Chaudron, 1986, Swain & Carroll, 1987, zit. n. Mori, 2002: 10). Lyster (1998a: 198) erhebt für denselben F2F-Sprachlernkontext 50% an grammatischen Fehlern bei kanadischen Immersionsschülern/-schülerinnen, gefolgt von 18% lexikalischen, 16% phonetischen und 16% L1-Fehlern²⁶. Die Fehlerverteilung von Morris (2002: 400) beläuft sich auf 63% grammatische, 30% lexikalische und 7% L1-Fehler. Mori (2002: 41–42) kann bei seinen Ergebnissen einen Zusammenhang zwischen Fehlerverteilung und LernerInnenalter herstellen. Bei Mori ist ebenfalls der grammatische Fehler mit einem Anteil von 53-54% der häufigste aller mündlichen Fehler, aber nur bei älteren Schülern/Schülerinnen der 4./5. Jahrgangsstufe, während jüngere LernerInnen (Kindergarten, 1./2. Schulstufe) am meisten lexikalische Fehler (59-60%) tätigen und der grammatische Fehler hier lediglich am zweithäufigsten mit nur 36-40% auftritt. Moris These, dass der Anteil grammatischer Fehler mit höher werdendem LernerInnenalter steigt, deckt sich mit den Ergebnissen dieses Beitrags, welcher den grammatischen Fehler als häufigsten Fehler bei erwachsenen Studierenden als L2-LernerInnen beobachtet.

Die Forschungslage zur Fehlerdistribution präsentiert sich so, dass nur Lyster (1998a) den phonetischen Fehler als Fehlerkategorie – in einer vierteiligen Kodierung gram, lex, phon, L1 – mitkodiert. Daher ist ein Vergleich der vorliegenden Ergebnisse basierend auf einer dreiteiligen Kodierung (gram, lex, phon) mit denen aus F2F-Fehlerdistributionsstudien nur eingeschränkt möglich. Zwar lässt sich der grammatische

²⁶ Mit L1-Fehler ist gemeint, dass eine Zielsprachliche Form in der L2 nicht gefunden wird und stattdessen die L1 benutzt wird.

Fehler als der häufigste mündliche Fehler aus dem Forschungsstand ablesen, aber Aussagen im Hinblick auf die Verteilung von lexikalischen und phonetischen Fehlern liefert für den F2F-Kontext nur Lyster (1998a) mit dem lexikalischen Fehler als zweithäufigsten und dem phonetischen als dritthäufigsten Fehler, gleichauf mit dem L1-Fehler.

Für den *oral* SCMC-Bereich legen bisher nur Saito & Akiyama (2017: 59–61) in ihrer Studie Distributionswerte von mündlichen Fehlern im Kontext von NS-NNS-Paarinteraktionen (*tutor-learner*) vor. Interessant ist, dass sich deren Ergebnisse zur Fehlerverteilung völlig konträr zu den Klassenzimmerstudien präsentieren. Sie beobachten den phonetischen Fehler am häufigsten (52-56%), den grammatischen Fehler am zweithäufigsten (37-41%) und finden nur sehr wenige lexikalische Fehler (6-7%).

Die Resultate dieses Forschungsbeitrags zur Distribution mündlicher Fehler im videobasierten *oral* SCMC decken sich weitgehend mit denen aus F2F-Studien. Selbst mit einer Sechsfach-Kodierung (gram, lex, phon, gram-lex, gram-phon, lex-phon) und zwei unterschiedlichen VK-Settings *studio* und *desktop* als Stichproben rangiert der grammatische Fehler durchwegs an erster Stelle (*studio*: 32,2%, *desktop*: 47,4%). Der hier etwas geringere prozentuale Anteil von grammatischen OE verglichen mit F2F ist der OE *per turn*-Kodierung und dem Mitkodieren multipler Fehler in diesem Beitrag geschuldet.

Betrachtet man die Verteilung von Fehlern nach Sprachebene bei OE *total* ergeben sich signifikante und konsistente Spitzen für den grammatischen Fehler in beiden Stichproben (*studio*: 57%, *desktop*: 59,7%). Der grammatische Fehler macht in dieser Untersuchung über die Hälfte aller mündlicher Fehlertypen aus, wodurch die Hypothese, dass der grammatische Fehler auch im *distance language learning*-Kontext der häufigste ist, klar bestätigt wird.

Hinsichtlich der Anteile von lexikalischen und phonetischen Fehlern kann dieser Beitrag keine geradlinigen Aussagen machen, da die Ergebnisse hierzu in *studio* und *desktop* diffus sind. Lexikalische Fehler machen zweitplatziert in *studio* 29,8% aller mündlichen Fehler (OE *total*) aus. In *desktop* sind sie jedoch nur drittplatziert (16,8%), da dort phonetische Fehler mit 23,5% nach dem grammatischen Fehler am zweithäufigsten vorkommen. Somit deckt sich die Fehlerverteilung in der *studio*-Stichprobe – 1. gram, 2. lex, 3. phon. – mit Lysters (1998a: 198) Fehlerverteilungsranking (1. gram, 2. lex, 3. phon), nicht jedoch die Fehlerdistribution in *desktop* mit 1. gram, 2. phon, 3. lex. Somit

gibt es bei der Fehlerverteilung dieses Beitrags bei der Hälfte der Ergebnisse (in einer von zwei Stichproben) eine Übereinstimmung mit dem Forschungsstand.

Doch zeigt sich auch, dass die Fehlerverteilungsrankings dieses Beitrags überhaupt nicht mit den einzigen anderen vorliegenden Fehlerdistributionswerten (1. phon, 2. gram, 3. lex) aus dem *oral* SCMC-Kontext (Saito & Akiyama, 2017) übereinstimmen. In keiner der beiden hier untersuchten Stichproben können nur vergleichsweise annähernd viele phonetische Fehler wie bei Saito & Akiyama (ebd.) (über die Hälfte aller mündlichen Fehler: 52-56%) beobachtet werden, selbst wenn ein nicht zu vernachlässigender Anteil an phonetischen Fehlern in *desktop* mit 23,5% vorliegt.

Die Beobachtung der vorliegenden Untersuchung, dass der grammatische Fehler zu einem Drittel in Kombination mit weiteren grammatischen Fehlern auftaucht und umgekehrt mehrere Fehler einer Sprachebene (*uniform errors*) in einem *turn* zwischen 76,5% und 100% grammatische Fehler sind, sticht als auffälliges Teilergebnis in der Datenanalyse hervor und eine Überprüfung dieser Tatsache in Folgestudien mit größeren Datenkorpora und/oder übergreifenden Sprachlernkontexten (F2F und SCMC) wäre wünschenswert.

Um FF1 dieser Untersuchung zu beantworten, wie sich die mündlichen Fehlertypen und Fehlerfrequenzen verteilen, lassen sich übergreifend für beide beforschten VK-Formate folgende Aussagen treffen:

- a) Der grammatische Fehler tritt mit Abstand am häufigsten auf.
- b) Die Rankings von mündlichen Fehlern nach Häufigkeit unterscheiden sich in beiden VK-Settings (*studio*: 1. gram, 2. gram-lex, 3. lex; *desktop*: 1. gram, 2. lex, 3. phon).
- c) Bei den multiplen Fehlertypen tritt gram-lex am häufigsten auf. Die Kategorien gram-phon und lex-phon spielen eine untergeordnete Rolle.
- d) *Uniform errors* sind vorwiegend der grammatischen Fehlerebene zuzurechnen. Rund ein Drittel aller grammatischen Fehler treten nicht als Einzelfehler, sondern verbunden mit einem anderen oder mehreren anderen grammatischen Fehlern auf.

4.4 Feedback-moves in *studio-based* und *desktop videoconferencing*

4.4.1 Reaktionen nach mündlichen Fehlern: Verteilung von FB-moves und Gesamtkorrekturrate

Tab. 22 Anzahl und Anteil von FB-moves nach *error-turns*

	studio (N = 59)	desktop (N = 76)
FB-moves (CF/NCF)	55 (= 93,2%)	75 (= 98,7%)
<i>totally ignored</i>	4 (= 6,8%)	1 (= 1,3%)

Die SprecherInnenwechsel (*turn-takings*) nach *error-turns* der L2-Lernenden (DaF-Stud) (*studio*: N = 59, *desktop*: N = 76) gestalten sich in den zwei untersuchten VK-Formaten so (Tab. 22), dass zu über 90% nach allen fehlerhaften L2-Äußerungen eine Reaktion (FB-move) seitens der Interlokutoren DaF-ALP oder anderen Sprechern/SprecherInnen folgt. Nur ein sehr geringer Anteil der *error-turns* (1-7%) bleiben gänzlich unbeantwortet (*totally ignored*) und ohne jegliche Reaktion von anderen VK-TeilnehmerInnen. Wichtig hierbei ist, dass die Definition von ‚FB-move‘ hier sowohl das ‚klassische‘ korrektive Feedback (CF), aber auch nicht-korrektives Feedback (NCF) in Form von Hörersignalen oder anderen nicht-korrektiven Kommunikationsstrategien miteinschließt und beide Arten von Reaktionen unter dem Begriff ‚FB-move‘ zusammengefasst werden.

Schlüsselt man nun weiter auf, wie sich die gesamten FB-moves in CF-moves und NCF-moves aufgliedern (Tab. 23.2) und wie viele der gesamten *error-turns* mit CF bzw. NCF beantwortet oder ignoriert werden (Tab. 23.1), so zeigen sich eindeutige und kohärente Ergebnisse in den beiden *oral* SCMC-Kontexten *studio* und *desktop*.

Tab. 23.1 Distribution der Interlokutorenreaktionen nach *error-turns*

<i>reactions after error-turns</i>	studio (N = 59)	desktop (N = 76)
CF	8 (= 13,6%)	15 (= 19,7%)
NCF	47 (= 79,7%)	60 (= 78,9%)
<i>totally ignored</i>	4 (= 6,8%)	1 (= 1,3%)

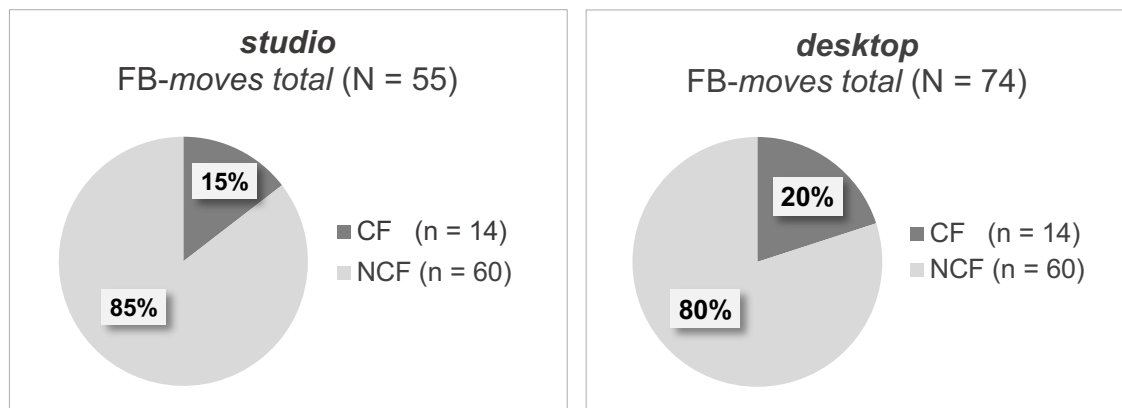
Tab. 23.2 Distribution der FB-moves nach *error-turns*

FB-moves	(N = 55)	(N = 75)
CF	8 (= 14,5%)	15 (= 20%)
NCF	47 (= 85,5%)	60 (= 80%)

Die FB-moves (Tab. 23.2, Abb. 12) teilen sich auf in 14,5% CF und 85,5% NCF in *studio* sowie in 20% CF und 80% NCF in *desktop*. Das bedeutet, dass es sich bei über vier Fünftel aller FB-moves der Interlokutoren nach Fehlerbeiträgen (*studio*: 85,5%, *desktop*: 80%) um Hörersignale (NCF) handelt, was einen signifikant hohen Wert darstellt. Verglichen dazu wird in beiden VK-Formaten von den Interlokutoren korrekatives

Feedback (CF) nur sehr wenig (*studio*: 14,5%, *desktop*: 20%) als Reaktionsform nach mündlichen Fehleräußerungen gewählt. NCF wird in *studio* zirka sechsmal so häufig und in *desktop* viermal so häufig als CF eingesetzt.

Abb. 11 Verteilung von korrektiven und nicht-korrektiven FB-moves nach *error-turns*

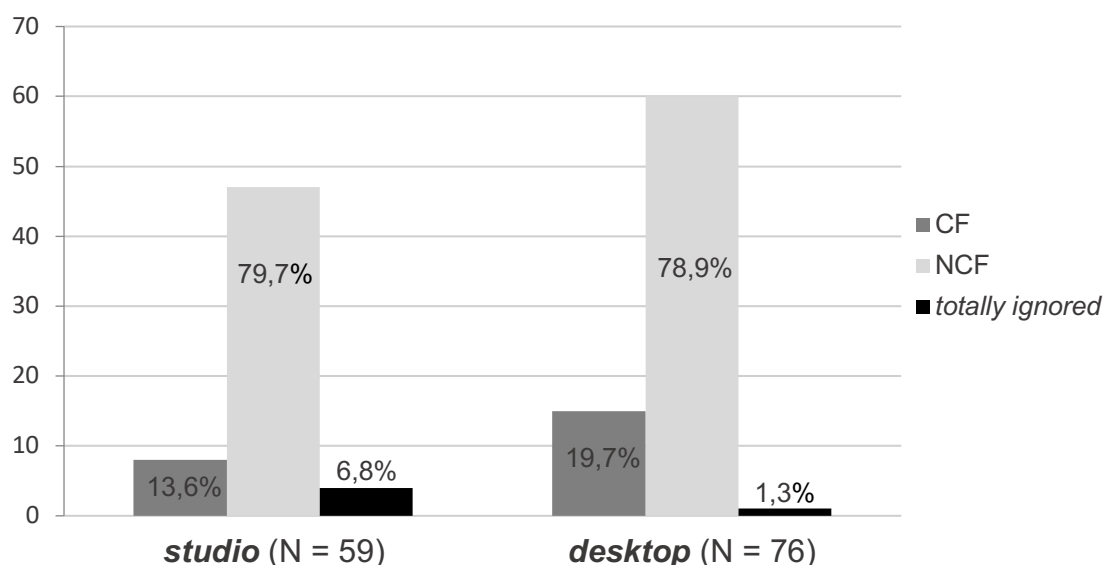


Diese Verteilungswerte für CF/NCF (Abb. 11) liefern die Antwort auf FF2, wie sich FB-moves der Interlokutoren nach *error-turns* gestalten. Hyp.1, dass in beiden untersuchten *oral* SCMC-Stichproben *studio* und *desktop* NCF viel häufiger als CF von den Interlokutoren angewendet wird, wird durch die Ergebnisse der FB-move-Verteilung bestätigt.

Direkt proportional zur FB-move-Verteilung geht auch aus der Gesamtverteilung der Interlokutorenreaktionen nach *error-turns* (Tab. 23.1, Abb. 12) klar ersichtlich hervor, dass nur nach weniger als einem Fünftel aller Fehleräußerungen der DaF-Stud in den VK korrektive Feedbacks folgen. Das bedeutet die Gesamtkorrekturrate beläuft sich in beiden VK-Settings auf weniger als 20%. Knapp 80% aller *error-turns* werden in beiden Stichproben (*studio*: 79,7%, *desktop*: 78,8%) mit nicht-korrektiven Reaktionen (NCF) in Form von Hörersignalen seitens der DaF-ALP beantwortet. Die CF-Rate ist in *desktop* (19,7%) vergleichsweise höher als in *studio* (13,6%). In *desktop* wird im Schnitt jede fünfte Fehleräußerung mit CF korrigiert, während in *studio* durchschnittlich auf nur jeden siebten *error-turn* mit CF reagiert wird. Somit ist die Feedbackbereitschaft der Interlokutoren in *desktop* höher als in *studio*. Eine Nichtreaktion²⁷ der Interlokutoren nach *error-turns* (*totally ignored*) kommt in beiden VK nur selten vor (*studio*: 6,8%; *desktop*: 1,3%).

²⁷ Mit ‚Nichtreaktion‘ ist gemeint, dass von den Interlokutoren weder CF noch NCF eingesetzt wird und überhaupt keine Antwort bzw. Reaktion auf einen *error-turn* erfolgt und der *error-turn* gänzlich ignoriert wird.

Abb. 12 Anzahl und Anteil von Interlokutorenreaktionen nach *error-turns*



Die hier für *studio-based* und *desktop videoconferencing* erhobenen durchschnittlichen CF-Raten nach mündlichen Fehlern in der Interaktion zwischen angehenden DaF-Lehrenden und internationalen DaF-Studierenden lohnen eine Einordnung in den Gesamtzusammenhang der Forschungslage (Tab. 24) und somit einen vergleichenden Blick auf Korrekturraten in verschiedenen F2F- und anderen SCMC-Kontexten.

Tab. 24 Übersicht über den Forschungsstand zu Gesamtkorrekturraten in verschiedenen Sprachlernkontexten

Korrigierte Fehler (%)	Sprachlernkontext, Lernende, Sprachniveau ²⁸	Studie
	face-to-face (F2F):	N = 13
92%	FSU (Jugendliche, B1-B2)	Lochtman (2002: 209)
86%	FSU (Jugendliche, A1-A2)	Kleppin & Königs (1991: 273)
77%	FSU (Jugendliche, B1-B2)	Milla & García Mayo (2021: 163)
70%	NNS-NNS- <i>peer-dyads</i> (Erwachsene, A1-A2)	Morris (2002: 400)
65%	Immersionsunterricht (Kindergartenkinder)	Mori (2002: 43)
61%	Immersionsunterricht (Grundschulkind)	Lyster & Ranta (1997: 53); Lyster (1998a:198) ²⁹
51%	FSU (Studierende, A1-A2)	Doughty (1993: 109)
48%	ZSU (Erwachsene, B1-B2)	Panova & Lyster (2002: 586)
47%	NS-NNS- <i>peer-dyads</i> (Erwachsene/r-Kind)	Mackey et al. (2003: 53)

²⁸ Die mit verschiedenen *wordings* beschriebenen Sprachniveaus der L2-Lernenden aus den ausgewählten Studien werden hier vereinheitlicht auf die GER-Niveaustufen übertragen. BeginnerInnen, AnfängerInnen, LernerInnen im ersten Jahr, unerfahrene SprecherInnen = A1-A2; *intermediate-learners*, LernerInnen im zweiten Jahr = B1-B2; Fortgeschrittene = B2-C2

²⁹ Lyster (1998a) verwendet denselben Datensatz wie Lyster & Ranta (1997), weshalb die Gesamtkorrekturrate gleichbleibt und daher dieser Folgebeitrag nicht als extra Studie mit neuen Ergebnissen in Tab. 24 gelistet wird.

41% 32% 27% 21% Ø 55%	Immersionsunterricht (Grundschul Kinder) NNS-NNS- <i>peer-dyads</i> (Erwachsene/r-Kind) FSU (Jugendliche, B2-C2) CLIL-Unterricht (Jugendliche, B1-B2)	Mori (2002: 43) Mackey et al. (2003: 53) Kleppin & Königs (1991: 273) Milla & García Mayo (2021: 163)
	written SCMC:	N = 1
48% 29%	NNS-NNS- <i>peer-dyads</i> (Erwachsene, B2-C2) NS-NNS- <i>peer-dyads</i> (Erwachsene, B2-C2)	Sotillo (2005: 483–484)
	videobased oral SCMC:	N = 3
43% 13-23% 22 CFs in 7,5 Stunden VK	<i>e-tandems</i> (Studierende, A2-B1; auf die Verwendung von FB trainiert) NS-NNS- <i>peer-dyads</i> (Studierende, A1-A2) NS-NNS- <i>group-to-group studio-based videoconferencing</i> (Studierende)	Akiyama (2017: 67) Saito & Akiyama (2017: 59–60) Hoshii & Schumacher (2012: 64– 65)

Die Gesamtkorrekturraten aus verschiedenen Studien mit variierenden Sprachlernkontexten, Sprachlernniveaus und LernerInnenalter (Tab. 24) präsentieren sich sehr uneinheitlich. Auch wenn einzelne Studien einen Zusammenhang zwischen Korrekturverhalten und Faktoren wie Sprachlernkontext, Interlokutorentyp oder Sprachniveau und Alter der Lernenden herstellen und Mori (2002: 43) eine fallende CF-Frequenz mit steigendem L2-LernerInnenalter ähnlich zu Kleppin & Königs (1991: 273), die einen deutlichen Rückgang an Korrekturen bei fortgeschrittenen LernerInnen im Vergleich zu Sprachlernbeginnern/-beginnerinnen beobachten, registriert, halten diese Korrelationen in der ‚Mini-Metaanalyse‘ von Studien mit Angaben zu CF-Korrekturraten (Tab. 24) nicht nachhaltig Stand. Die CF-Raten gestalten sich im Hinblick auf die Faktoren Sprachniveau und LernerInnenalter stark voneinander abweichend und lassen keine eindeutigen Rückschlüsse zu.

Anders verhält es sich bei der Frage, ob NS oder NNS häufiger korrigieren, wozu eine Mehrheit an Untersuchungen feststellt, dass NNS als Interlokutoren öfter Korrekturen tätigen (z.B. Morris, 2002; Oliver, 2002: 106; Pica et al., 1996: 74–75; Sato, 2017: 21; Sato & Lyster, 2007: 139; Sotillo, 2005) und demgegenüber weniger ForscherInnen bei NS-Interlokutoren höhere CF-Frequenzen lokalisieren (z.B. Mackey et al., 2003). Auch Saito & Akiyamas (2017) eher niedrige CF-Frequenzen mit 13-23% aller mündlichen Fehler oder die ebenfalls bei Hoshii & Schumacher (2012) nur seltenen auftretenden Fehlerkorrekturen zwischen NS und NNS stützen die Annahme, dass L1-SprecherInnen in der Interlokutorenrolle vergleichsweise seltener korrigieren. Die verhältnismäßig niedrigen CF-Raten in diesem Beitrag zwischen 13.6% in *studio* und 19,7% in *desktop*

mit NS als feedbackgebende Personen untermauern die These der wenig korrigierenden L1-Interlokutoren.

Aus der Rundschau der Gesamtkorrekturraten in F2F- und SCMC-Sprachlernkontexten ergibt sich ein deutlicher Überhang der Anzahl an Untersuchungen von CF-Frequenzen bei den ‚Klassenzimmerstudien‘ (F2F) im Gegensatz zum SCMC-Bereich.

Eine Leerstelle in der CF-SCMC-Forschung ist auch, dass eine Vielzahl an Studien zwar die Verteilung von CF-Typen untersucht und Häufigkeiten von einzelnen CF-Typen erhebt, aber keine Aussagen dazu machen kann, welcher Anteil von mündlichen Fehlern mit CF korrigiert wird, da die Gesamtzahl der mündlichen Fehler nicht erhoben wird, welche zur Angabe einer Gesamtkorrekturrate nötig wäre. Auch F2F-Metaanalysen setzen oft die Anzahl von CFs nur in Bezug zum Faktor Zeit – z.B. wie viele CFs in einer Stunde getätigt werden – (vgl. Lyster et al., 2013: 6), nicht jedoch, wie hier in diesem Beitrag, zur Anzahl der vorliegenden mündlichen Fehler.

Durch einen Mangel an CF-Studien im SCMC-Bereich kann lediglich von einer Tendenz gesprochen werden, dass, verglichen zu den sehr hohen Korrekturraten im FSU (77-92%) und den durchschnittlich 55% mit CF korrigierten OE in F2F, CFs sowohl im *written* als auch *oral* SCMC durchschnittlich weniger oft (13-48%) bereitgestellt werden.

Kohärent zu dieser Forschungslage liefert dieser Beitrag entsprechende niedrige CF-Raten mit unter 20%, welche am meisten mit Saito & Akiyamas (2017) Korrekturraten von 13-23% zusammengehen. Es zeichnet sich ab, dass die zweite Hypothese dieser Untersuchung (Hyp. 2), dass es sich bei computer- oder videokonferenzgestützten Sprachlernkontexten (SCMC) verglichen mit F2F-Sprachlernsettings eher um ‚korrekturarme‘ Interaktionskontexte handelt, bewahrheitet.

Im Zuge dieser Dateninterpretation lässt sich ebenfalls die neue Hypothese generieren, dass nicht nur die Auswahl, Benutzung und Effektivität gewisser CF-Typen, kontextuellen Faktoren unterliegt (vgl. Kap. 2.2.1–2.2.2), sondern auch die Gesamtkorrekturrate – d.h. wie häufig im Allgemeinen mündliche Fehler korrigiert werden – zu einem gewissen Grad an kontextuelle Faktoren (Sprachlernkontext, Interlokutorentyp, Sprachlernniveau, LernerInnenalter) gebunden ist und CF-Frequenzen hier beeinflusst werden. In welchem Ausmaß hier eine Einflussnahme auf Korrekturanteile stattfindet, lässt sich in diesem Zusammenhang nicht feststellen. Doch in der Gesamtbetrachtung der Korrekturraten der o.g. Studien scheinen lernerexterne (kontextuelle) Faktoren (Sprachlernkontext, Interlokutortyp) auf die Häufigkeit von CF einflussnehmender als lernerinterne (individuelle) Faktoren (Sprachlernniveau, -alter) zu

sein. Speziell für den CMC-Sprachlernkontext stellt Zourou (2009: 13–14) folgenden Zusammenhang zu niedrigen Korrekturraten her:

„Maintenance of conversational flow and the fear of interrupting or of being interrupted are aspects of the computer mediated interactional phenomenon [...] Moreover, avoiding communication breakdowns and face-threatening situations is an aspect of the CMC phenomenon that can be influential in quantity of corrective feedback.”

Ihrer Meinung nach ist man gerade in technisch vermittelten Kommunikationskontexten darauf bedacht, dass Kommunikationsabbrüche vermieden werden und der ‚Gesprächs-Flow‘ zwischen den VK-Partnern/-Partnerinnen aufrecht bleibt, was unweigerlich Auswirkungen auf CF-Frequenzen mit sich bringt.

Was das konkrete technische Setting bei VK betrifft, so deuten die Ergebnisse aus den zwei Stichproben in diesem Beitrag darauf hin, dass dies nur wenig Einfluss auf die Häufigkeit von CF nimmt, da in den jeweils gleich langen, einstündigen VK *studio* und *desktop* bei einer vergleichbaren Gesamtzahl an *error-turns* (*studio*: N = 59 ; *desktop*: N = 76) eine annähernd gleiche Anzahl von CFs stattfinden (*studio*: n = 8; *desktop*: n = 15). Weder bei der Anzahl von CFs noch bei der Gesamtkorrekturrate (*studio*: 13,6%; *desktop*: 19,7%) zeigen sich signifikante Unterschiede, was darauf schließen lässt, dass die verhältnismäßig niedrige CF-Rate dem *videoconferencing* im Allgemeinen zuzuschreiben ist und nicht dem einzelnen, spezifischem VK-Setting. Folglich werfen die einheitlich niedrigen CF-Frequenzen in beiden VK-Settings in dieser Untersuchung die berechtigte Frage auf, ob dieser Umstand durch den Sprachlernkontext ‚Videokonferenz‘ bedingt ist und hierbei ein Zusammenhang besteht. Dass das jeweilige VK-Setting (*studio* bzw. *desktop*) die CF-Frequenz beeinflusst, kann in vorliegender Studie jedenfalls nicht nachgewiesen werden, da keine markanten Unterschiede bei den CF-Frequenzen in den zwei verschiedenen VK-Formaten *studio* und *desktop* ausfindig gemacht werden können. Dass lernerexterene Faktoren, wie die „[s]prachliche Struktur“, der „Kontext“, der „Interlokutortyp“ oder die „[s]oziale Dynamik“ (Schoormann & Schlak, 2012b: 176) auf die Effektivität und das *noticing* von CF Einfluss nehmen, ist aus einer CF-rezeptiven Perspektive heraus hinreichend beforscht (vgl. Kap. 2.2.1). Was die produktive Anwendung von CF betrifft (CF-Distribution, Auswahl von CF, CF-Frequenzen, Gesamtkorrekturraten bei mündlichen Fehlern), ist ebenfalls klar, dass kontextuelle Faktoren hier mitwirken (z.B. Brown, 2016: 436; Lyster et al., 2013: 6–7; Mackey et al., 2003: 58).

Im Hinblick auf FF7 bleibt zum jetzigen Zeitpunkt dennoch unklar, in welchem Verhältnis der Sprachlernkontext ‚Videokonferenz‘, der jeweilige Interlokutorentyp oder

der Fehlertyp als lernerexterne Faktoren die Distribution und CF-Frequenzen steuern. Dass der Interaktionskontext ‚Videokonferenz‘ auf die CF-Frequenz einwirkt und für eine niedrige CF-Rate sorgt, lässt sich im Abgleich mit anderen *oral* SCMC-Studien aber mehr als nur vermuten.

4.4.2 Feedbackgebende Personen (Interlokutoren)

In der Beobachtung von korrektivem Feedback werden in den beiden VK nicht nur die angehenden DaF-Lehrkräfte (DaF-ALP) als mögliche Interlokutoren herangezogen, sondern auch etwaige andere VK-Teilnehmende, z.B. DaF-Stud in der Rolle als Mitlernende oder L0³⁰ in die Analyse mitaufgenommen, geht es um die Bereitstellung von CF. Somit wird jedes CF in *studio* und in *desktop* unabhängig von der feedbackgebenden Person, mit Ausnahme von Selbstkorrekturen, erfasst (Tab. 25). Nicht-korrektives Feedback (NCF) in Form von Hörersignalen wird hingegen nur auf DaF-ALP-Seite beobachtet und andere VK-Teilnehmende, welche NCFs nach *error-turns* äußern, werden nicht in die Untersuchung miteinbezogen.

Tab. 25 Interlokutoren bei CF

CF (<i>all interlocutors</i>)	<i>studio</i> (N = 8)	<i>desktop</i> (N = 15)
DaF-ALP (L1/L2)	5 (= 62,5%)	14 (= 93,3%)
DaF-Stud	1 (= 12,5%)	1 (= 6,7%)
L0	2 (= 25%)	---
CF (DaF-ALP)	(N = 5)	(N = 14)
L1	2 (= 40%)	12 (= 85,7%)
L2	3 (= 60%)	2 (= 14,3%)

Geht man der Frage nach, welche VK-TeilnehmerInnen in den untersuchten DaF-Videokonferenzen als CF-Interlokutoren nach *error-turns* von DaF-Stud agieren, so geht aus den Daten (Tab. 25) klar hervor, dass die angehenden DaF-Lehrkräfte in Wien (DaF-ALP) die ‚CF-Haupt-Interlokutoren‘ sind und die deutliche Mehrheit aller getätigten CFs ausführen (*studio*: 62,5%, *desktop*: 93,3%). DaF-Stud sind an korrektiven Feedbacks gegenüber ihren Mitlernenden mit nur jeweils einem CF in *studio* und *desktop* mehr oder weniger unbeteiligt. In der *studio*-Stichprobe ist auf DaF-Stud-Seite bei den japanischen DaF-Lernenden eine Lehrkraft (L0) im selben Interaktionsraum wie die Studierenden mitanwesend. L0 ist ebenso ausführender Interaktant bei korrektivem Feedback und realisiert ein Viertel (25%) aller CFs in *studio*. In *desktop* werden bis auf eine Ausnahme alle CFs einseitig von den DaF-ALP bewerkstelligt, während sich im *studio-group-to-*

³⁰ L0 = Lehrperson auf DaF-Stud-Seite. Dieser Interlokutor tritt nur im *group-to-group*-Setting im *studio-based-videoconferencing* zwischen Wien und Tokio auf japanischer Seite auf und stellt neben den DaF-ALP auch CF bereit.

group-Setting ein ausgewogeneres Verhältnis bei den CF-Gebern/Geberinnen zeigt und mehrere Interaktanten an CF mitwirken. So präsentiert sich korrekatives Feedback in *studio* interaktiver und flexibler, was die feedbackgebenden Personen betrifft, während CF im *desktop*-Setting ‚statischer‘ auf DaF-ALP-Seite verhaftet ist.

In beiden VK-Formaten sind auf der Wiener DaF-ALP-Seite immer zwei Studierende (L1, L2) eingesetzt und moderieren die VK an. Diese Verantwortlichkeit für die Moderation der VK korrespondiert im Zweifel auch mit einer scheinbaren Hauptverantwortlichkeit bei der Bereitstellung von korrektiven Feedbacks und begründet den hohen Anteil von DaF-ALP als CF-GeberInnen.

Interessant in der Beobachtung der Anteile von L1 und L2 bei CF-Aktivitäten ist, dass sich sowohl in *studio* als auch in *desktop* sehr deutlich ein dominanter CF-Interaktant herausbildet und in beiden Settings immer ein/e DaF-ALP mehr CFs als der/die andere ausführt. In *studio* werden 60% aller CFs von L2 und in *desktop*: 85,7% aller CFs von L1 durchgeführt. Vor allem in *desktop* ist das Übergewicht an CF-Aktionen seitens L1 (n = 12) signifikant und L2 korrigiert eindeutig passiver und zurückhaltender (n = 2) verglichen mit seinem/r bzw. ihrem/r ModerationspartnerIn. Während L1 zwölf korrektive Feedbacks nach fehlerhaften Äußerungen der L2-Lernenden abgibt, greift L2 nur in zwei Fällen auf CF zurück. In *studio* hingegen ist der Unterschied der CF-Anzahl von L1 (n = 2) und L2 (n = 3) nicht repräsentativ.

Wirft man einen Blick auf die Verteilung von L1 und L2 bei den gesamten FB-moves nach *error-turns* (Tab. 26), die sowohl CFs als auch NCFs umfassen, zeigt sich eine jeweils einseitige Gewichtung mit L2 in *studio* und L1 in *desktop* als den/die dominante/n DaF-ALP-FeedbackgeberIn.

Tab. 26 L1 und L2 als Interlokuren bei FB-moves

FB-moves total (DaF-ALP)	studio (N = 52)	desktop (N = 74)
L1	17 (= 32,7%)	56 (= 75,7%)
L2	35 (= 67,3%)	18 (= 24,3%)

67,3% aller Reaktionen nach mündlichen Fehleräußerungen in *studio* entfallen auf L2 und in *desktop* 75,7% aller Reaktionen nach *error-turns* auf L1. In *studio* reagiert L2 mehr als doppelt so oft (n = 35) auf fehlerhafte L2-Äußerungen als sein/ihr DaF-ALP-PartnerIn (n = 17) und in *desktop* feedback L1 (n = 56) fast dreimal so oft als L2 (n = 18). Dies sind klare Ergebnisse, die zeigen, dass sich die Reaktionsaktivitäten in Form von korrektiven oder nicht-korrektiven FB-moves nach Fehlerbeiträgen bei den beiden

beteiligten Interlokutorenpaaren in *studio* und *desktop* durchschnittlich in eine 3/4 – 1/4 Verteilung gliedern und immer ein Interlokutor als dominante/r InterakteurIn auftritt.

Das Interaktionsverhältnis von L1 und L2 bei Feedbacks aus beiden Stichproben lässt sich nahezu eins-zu-eins auf den NCF-Bereich übertragen (Tab. 27). Was die Hörersignale nach *error-turns* betrifft, so ändert sich die Interlokutordominanz nicht. Angelehnt an die 3/4 – 1/4-Interaktionsaufteilung setzt L2 in *studio* (68%) und L1 in *desktop* (73,3%) anteilig deutlich mehr Hörersignale als Reaktion nach Fehlerbeiträgen der DaF-Stud ab. Es finden sich in *studio* nahezu doppelt so viele NCFs von L2 (n = 32) im Vergleich zu L1 (n = 15) und in *desktop* rund dreimal so viele NCFs bei L1 (n = 44) verglichen mit L2 (n = 16).

Tab. 27 L1 und L2 als Interlokutoren bei NCF

NCF (DaF-ALP)	<i>studio</i> (N = 47)	<i>desktop</i> (N = 60)
L1	15 (= 31,9%)	44 (= 73,3%)
L2	32 (= 68%)	16 (= 26,6%)

Zum Anteil anderer etwaiger Interaktanten bei Hörersignalen nach *error-turns* können keine Angaben gemacht werden, da nur die DaF-ALP-Seite auf NCF untersucht wird. Somit stellen die DaF-ALP laut dieser Untersuchung 100% aller NCFs als Interlokutoren bereit und berücksichtigt keine anderen potentiellen NCF-GeberInnen in den VK.

Fasst man die Gewichtung der Feedbackaktivität von L1 und L2 der beiden Interlokutorenpaare für die drei Teilbereiche FB-moves, CF und NCF zusammen, so stellen L2 in *studio* bzw. L1 in *desktop* in deutlicher Weise die dominanten Interlokutortypen dar. Eine Ausnahme bildet lediglich der CF-Bereich in *studio*, da hier die CF-Anzahl von L1 (n = 2) und L2 (n = 3) im Vergleich keine einschlägige Interlokutoren-Dominanz widerspiegelt und eine eher ausgewogene Verteilung an CF-repräsentiert.

Unternimmt man den Versuch einer theoretischen Einordnung der vorliegenden Ergebnisse, so ermittelt Lochtmann (2003: 2–3) zwar anhand von Selbstbefragungen von Lehrkräften drei verschiedene Korrekturtypen (fehlertolerant–fehlerintolerant–gemäßigt) und somit verschiedene Einstellungen zur mündlichen Fehlerkorrektur im Kontext von Sprachenlehren, was aber nicht unreflektiert auf die tatsächlichen CF-, NCF- und FB-move-Frequenzen der DaF-ALP-Einzel-Interlokutoren (L1, L2) dieses Beitrags umgelegt werden kann. Nach Lochtmans Einteilung wäre demnach der Interlokutor L1 in *desktop*

mit 12 von 14 CFs als verhältnismäßig ‚fehlerintoleranter‘ zu beschreiben, da er/sie mit Abstand zu allen anderen Interlokutoren die meisten CFs setzt. Ob für L1 in *desktop* aber tatsächlich die Zuschreibung ‚fehlerintolerant‘ richtig ist, bleibt unklar, da dieser Begriff entkoppelt ist von Fehler- oder CF-Frequenzen und es keine Richtwerte in Zahlen gibt, ab welcher CF-Anzahl oder ab welchem Korrekturanteil nach vorhandenen mündlichen Fehlern das Etikett ‚fehlerintolerant‘ denn auf den jeweiligen Interlokutor zutrifft. Eine Verknüpfung von Lochtmans (2003) introspektiven Korrekturtypen-Kategorien mit einer schematischen Zuordnung von CF-Anteilen nach OE ist ein Gebiet in der CF-Forschung, welches es weiter zu bearbeiten gilt und wo die Fehler- und Feedback-Distribution mit dem lernerexternen Faktor ‚Interlokutortyp‘ (vgl. Schoormann & Schlak, 2011a: 65–66) in Bezug gesetzt werden kann.

Da in den meisten CF-Studien vorwiegend immer nur ein Interlokutor als feedbackgebende Person in einem Sprachlernsetting auftritt und untersucht wird, präsentiert die CF-Forschung bis dato keine nennenswerten Ergebnisse, wo die Distribution von CF im Fall von zwei oder mehreren Interlokutoren, welche im selben Interaktionsraum simultan oder additiv interagieren, untersucht und CF-Frequenzen von einzelnen Interaktanten einer Interlokutoren-Gruppe gemessen werden. Wenn, findet nur auf der Makroebene ein Vergleich von verschiedenen Interlokutoren, die in verschiedenen Settings jeweils einzeln zu Gange sind, statt und die jeweiligen Korrekturverhalten werden gegenübergestellt (vgl. Kleppin & Königs, 1991: 273–275; Lochtmans, 2002: 175–176). Untersuchungen zur Feedback-Dynamik auf der Mikro-Ebene im Setting mit mehreren gleichzeitig agierenden Interlokutoren fehlen bisher. Weiter liegen keine Frequenzanalysen vor, bei denen auch nicht-korrektives Feedback mituntersucht und eine generelle Verteilung jeglicher reaktiven Aktivität von Interlokutoren im Anschluss an mündliche Fehlerbeiträge in L2-Kontexten erhoben wird, doch nur auf diesem Wege kann eine *grundsätzliche* ‚Interlokutoren-Dominanz‘ nach *error-turns* ermittelt werden, die sich nicht nur auf die Abgabe von CF bezieht.

4.4.3 *Timing* von Feedback-moves

Beobachtet man das zeitliche Verhältnis (*timing*) der FB-moves der Interlokutoren zur vorhergehenden fehlerhaften Äußerung (*error-turn*) des/der L2-Lernenden (Tab. 28), so ergibt sich gleichermaßen für *studio* und *desktop*, dass sowohl CFs als auch NCFs mehrheitlich (61,7-100%) final abgegeben werden. Überlappungen von Interlokutorreaktionen zu den *error-turns* der L2-VideokonferenzpartnerInnen finden im Gesamten mit 6,7% bis 38,3% seltener statt.

Tab. 28 Zeitliches Verhältnis von CF und NCF zum vorhergehenden *error-turn*

<i>timing</i> CF/NCF	<i>studio</i>	<i>desktop</i>
CF (<i>overlap</i>)	0/8	1/15 (= 6,7%)
CF (<i>final</i>)	8/8 (= 100%)	14/15 (= 93,3%)
NCF (<i>overlap</i>)	17/47 (= 36,2%)	23/60 (= 38,3%)
NCF (<i>final</i>)	30/47 (= 63,8%)	37/60 (= 61,7%)

Differenziert man das *timing* von CF und NCF nochmal genauer, so gestaltet sich von allen CFs in beiden Stichproben (N = 23) nur ein CF (n = 1) in Form eines *overlaps* zum *error-turn* aus.

VK_W_SP_d_27:

V: (.) Ah:m (.) es&is wunderschön, glaub ich', also mit diesem (.) [a:hm [(...)
L1: Mhm] Kleid]

Hier handelt es sich um einen Wortfindungsfehler, welcher als lexikalischer Fehler kodiert wird. Das bedeutet der/die L2-LernerIn findet ein Wort in der Zielsprache nicht und der Interlokutor gibt mittels *explicit correction*, obwohl der/die L2-Lernende seinen/ihren Redebeitrag noch nicht beendet hat, die zielsprachliche Form vor. Diese Fehler- und Korrekturform stellt eine Art Sonderfall dar und unklar bleibt, ob ein Wortfindungsfehler überhaupt als mündlicher Fehler eingestuft werden kann und ein Bereitstellen der zielsprachlichen Form, während der/die L2-Lernende nachdenkt und nach dem Wort sucht, tatsächlich als zum Redebeitrag des/der L2-Sprechenden überlappende Korrekturstrategie gewertet werden kann. Somit bleibt auch das einzige überlappende CF in der Datenanalyse unscharf und es lässt sich festhalten, dass 93,3-100% aller CFs in *studio* und *desktop* erst nach Beendigung des *error-turns* und nicht überlappend abgegeben werden.

Die Forschungsliteratur unterscheidet bei CF zwischen „immediate“ (unmittelbarem) und „delayed“ (verspätetem) CF (Quinn & Nakata, 2017: 39), beurteilt dabei keines der beiden CF-*timings* als dezidiert effektiver bzw. ineffektiver (vgl. Li et al., 2016: 291) und hält fest, dass CF im Grunde genommen immer unmittelbar an die zu korrigierende Äußerung im mündlichen Bereich anschließt.

„[U]ntil recently, studies of orally provided CF have almost invariably investigated CF that was provided immediately.“ (Quinn & Nakata, 2017: 39)

Die hier ermittelten CFs sind in der o.g. dualen Einteilung in die *timing*-Kategorie *immediate* einzustufen. *Delayed* CFs tauchen in den beiden untersuchten VK nicht auf. Somit entsprechen die Aussagen dieser Untersuchung zum *timing* von CF dem Forschungsstand. Die CF-Literatur nimmt jedoch nicht wie diese Studie eine Unterscheidung auf Mikroebene bei CF vor, ob CFs überlappend oder final zur Fehleräußerung seitens der Interlokutoren abgegeben werden. Mit Blick auf die

Zeitlichkeit im NCF-Bereich nehmen *overlaps*, wie zu erwarten, einen größeren Anteil ein, da Hörersignale, wie Gesprächspartikel oder Interjektionen typischerweise nicht nur final zum *turn* des Gegenübers abgegeben werden, sondern auch simultan zum Gesprochenen des Gegenübers.

„Lautäußerungen als Zuhörersignale stehen für das aufmerksame Zuhören des Gesprächspartners beziehungsweise der Gesprächspartnerin. Sie werden von der zuhörenden Person zur Sprechunterstützung genutzt, um so den Redefluss des Gegenübers in Gang zu halten.“ (Fuß & Karbach, 2019: 48)

In diesem Zusammenhang kann kraft eines Fokuswechsels von *turns* zu *error-turns* der Befund, dass Hörersignale nicht nur bei Redebeiträgen (*turns*), sondern auch bei fehlerhaften Redebeiträgen (*error-turns*) mitunter simultan und überlappend zum Gesprochenen des Gegenübers eingesetzt werden, als spezifische Erkenntnis dieser Untersuchung betrachtet werden. Mehr als jedes dritte NCF (*studio*: 36,2%; *desktop*: 38,3%) überlappt mit dem *error-turn*. Dennoch erfolgen mehr als 60% der Hörersignale (*studio*: 63,8%; *desktop*: 61,7%) final zu den Fehleräußerungen der L2-Lernenden in beiden VK-Formaten. Da in beiden Stichproben die Werte zur Zeitlichkeit von CF und NCF nahezu deckungsgleich sind, scheinen weder der Interaktionskontext *group-to-group* bzw. eins-zu-mehrere noch die technischen Voraussetzungen der VK-Umgebungen *studio* und *desktop* einen Einfluss auf das *timing* von FB-moves der Interlokutoren nach *error-turns* zu nehmen.

4.5 Korrekatives Feedback (CF) in *studio-based* und *desktop videoconferencing*

4.5.1 Verteilung von CF

Die getätigten CFs verteilen sich interlokutorenunabhängig in den beiden beobachteten VK *studio* und *desktop* wie folgt:

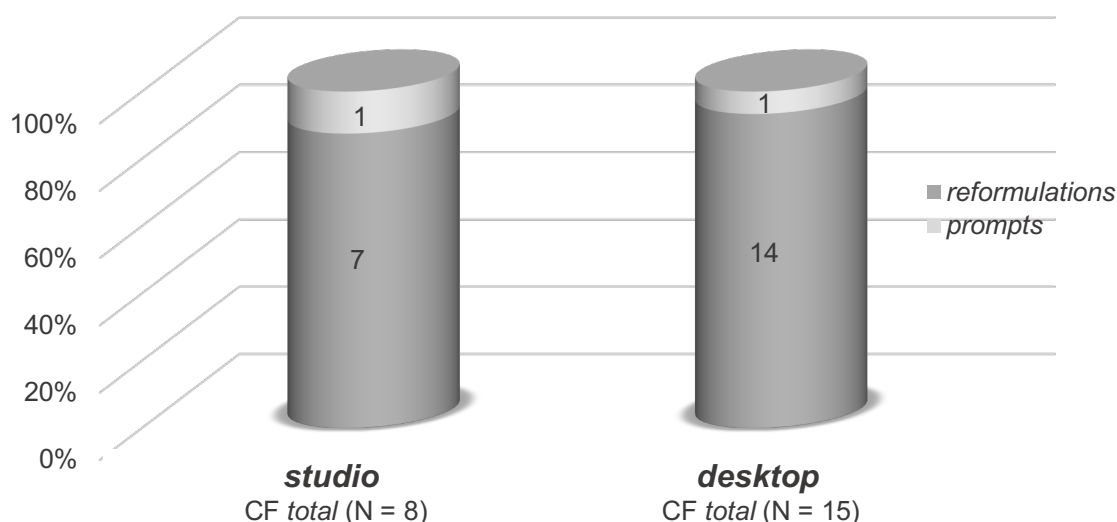
Tab. 29 Verteilung der CF-Typen

CF-types	studio (N = 8)	desktop (N = 15)
<i>reformulations</i>	7 (= 87,5%)	14 (= 93,3%)
<i>prompts</i>	1 (= 12,5%)	1 (= 6,7%)
<i>recast</i>	6 (= 75%)	12 (= 80%)
<i>explicit correction</i>	1 (= 12,5%)	2 (= 13,3%)
<i>clarification request</i>	1 (= 12,5%)	1 (= 6,7%)
<i>metalinguistic feedback</i>	---	---
<i>elicitation</i>	---	---
<i>repetition</i>	---	---

Als mögliche CF-Interlokutoren in den VK werden DaF-ALP, DaF-Stud in der Rolle als MitlernerInnen und L0 (auf DaF-Stud-Seite anwesende Lehrperson) erfasst. Selbstkorrekturen der L2-LernerInnen auf japanischer bzw. brasilianischer Seite werden dagegen nicht berücksichtigt.

Zu erkennen ist hier (Tab. 29, Abb. 13) in beiden Stichproben eine außerordentliche Dominanz von *reformulations* (= *recast*, *explicit correction*), welche in *studio* 87,5% und in *desktop* 93,3% die deutliche Mehrheit bei den CFs ausmachen. Das bedeutet, dass fast alle CF-Typen die zielsprachliche Form mittels Reformulierungen implizit oder explizit vorgeben. Gepromptet in Form eines CFs, bei dem die zielsprachliche Form dem/der L2-LernerIn selbst abgefordert wird, wird in beiden VK-Formaten hingegen jeweils nur ein Mal und *prompts* machen bloß einen geringen Anteil von 6,7-12,5% bei der CF-Verteilung aus.

Abb. 13 Verteilung von *reformulations* und *prompts* bei CF



Eine erhöhte Anzahl an *reformulations* und eine geringere Anzahl an *prompts* ist nicht ungewöhnlich weder in F2F- noch in SCMC-Sprachlernkontexten. Mittelwerte aus F2F-Metaanalysen zeigen eine durchschnittliche Gewichtung von 65,7% *reformulations* und 29,5% *prompts* (vgl. Brown, 2016: 445) oder 62,4% *reformulations* und 35% *prompts* (vgl. Lyster et al., 2013: 6). Doch solche extremen Unterschiede wie in den beiden hier untersuchten VK mit einer rund 90% *reformulations*- und 10% *prompts*-Verteilung finden sich in F2F-Studien aber nicht und der *prompt*-Anteil bei CFs scheint in den Labor- und Klassenzimmerstudien bzw. ‚konventionellen‘ L2-Sprachlernkontexten deutlich höher als in videokonferenzgestützten L2-Kontexten zu liegen. Umgekehrt scheinen im videobasierten *distance language learning* gerade die Spitzen einer fast ausschließlichen Verwendung von *reformulations* nahezu typisch, wie erste Studien für den *oral* SCMC unter Anwendung des CF-Schemas von Lyster & Ranta (1997) zeigen.

Kritisch sei hier angemerkt, dass es sich bei dem Großteil der *oral* SCMC-Studien (Tab. 30), die Aussagen zu CF-Frequenzen machen, um *e-tandem*-Settings handelt. Somit bleibt unscharf, ob sich die durchgängige *reformulations*-Präferenz der Interlokutoren nun auf den Sprachlernkontext ‚Videokonferenz‘ oder vielmehr auf die kollaborative, reziproke *peer*-Interaktion, welche den Austausch in *e-tandems* kennzeichnet, stützt.

Tab. 30 CF-Verteilung in *oral-SCMC*-Studien

Studie	Kontext	CF total	reformulations	prompts	recast	expl	cla	met	eli	rep
Akiyama (2017: 67)	e-tandems	N = 171	95,3% (n = 163)	4,7% (n = 8)	69,6% (n = 119)	25,7% (n = 44)	4,7% (n = 8)	---	---	---
Debras et al. (2015: 18)	e-tandems	N = 67	99% (n = 66)	1% (n = 1)	68,7% (n = 46)	29,9% (n = 20)	1,5% (n = 1)	---	---	---
Freschi & Cavalari (2020: 169)	e-tandems	N = 72	100% (n = 72)	---	50% (n = 36)	50% (n = 36)	---	---	---	---
Hoshii & Schumacher ¹ (2012: 65–66)	studio-based group-to-group	N = 25	88% (n = 22)	12% (n = 3)	72% (n = 18)	16% (n = 4?)	12% (n = 3)	---	---	---
CF-Anteile im Durchschnitt			Ø 95,6%	Ø 4,4%	Ø 65,1%	Ø 30,4%	Ø 4,5%	Ø 0%	Ø 0%	Ø 0%
Benedetti & Gianini (2010, zit. n. Freschi & Cavalari, 2020: 164)			+++		+++	+++				

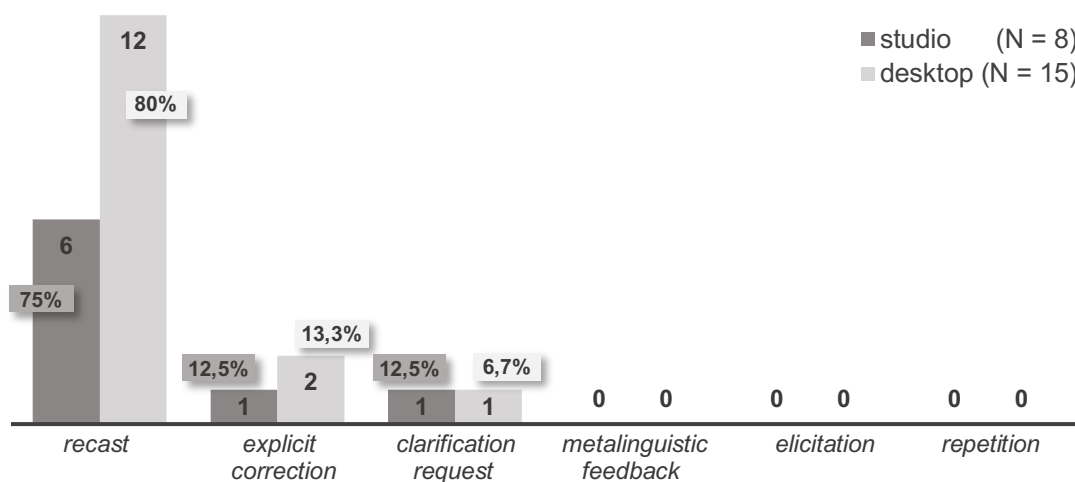
¹ Die hier für Hoshii & Schumacher (2012: 65–66) dargestellten CF-Frequenzen müssen unter Vorbehalt eingeordnet werden. Die Ergebnisse der Autorinnen werden für CF (N = 22) so angegeben, dass am meisten *recasts* (n = 18) vorkommen. Uneindeutig bleibt, ob es sich bei den verbleibenden CF (n = 4) um explizite Korrekturen handelt. Zudem erklären die Autorinnen, dass auch *clarification requests* auftreten (n = 3), aber nicht in ihre Darstellung miteinbezogen wurden, so dass sich für die Berechnung der CF-Verteilung bei Hoshii & Schumacher (ebd.) nach Schema dieses Beitrags N = 25 ergibt.

Die in Tab. 30 aufgelisteten *oral* SCMC-Studien präsentieren folgende gemeinsamen bzw. durchschnittlichen Befunde zur Distribution von CF-Typen in videobasierten Sprachlernkontexten:

- Es werden zu 88-100% (Ø 95,6%) *reformulations (recasts, explicit correction)* angewendet.
- Prompts* kommen zahlenmäßig in Anbetracht der erhobenen Gesamtzahlen von CFs (N = 25-171) äußerst selten (n = 1-8) zum Einsatz.
- Der *recast* ist mit 50-72% aller CFs (Ø 65,1%) der dominante CF-Typ.
- Explicit correction* wird als CF-Typ am zweithäufigsten zwischen 16-50% (Ø 30,4%) eingesetzt.
- Bei den seltenen *prompts* wird ausschließlich der CF-Typ *clarification request* verwendet. Die anderen *prompt*-CF-Typen *metalinguistic feedback*, *elicitation* und *repetition* werden nicht benutzt.

Gleicht man die Durchschnittswerte aus vier *oral* SCMC-Studien (Tab. 30) mit der CF-Verteilung des vorliegenden Beitrags (Tab. 29, Abb. 13, 14) ab, so ergibt sich etwas Interessantes. Fast alle Befunde (a, b, c, e) mit Ausnahme von (d) werden von dieser Untersuchung bestätigt. Die hier in beiden Stichproben *studio* und *desktop* ermittelten Ergebnisse (Abb. 13, 14) zur Verteilung von CF-Typen sind kohärent mit den CF-Distributionswerten aus bisherigen *oral* SCMC-Studien (Tab. 30).

Abb. 14 Anzahl und Anteil von CF-Typen



- a) Es werden zwischen 87,7% und 93,3% (Ø 90,4%) *reformulations* angewendet.
- b) *Prompts* kommen äußerst selten zum Einsatz (*studio*: n = 1, *desktop*: n = 1).
- c) Der *recast* ist mit 75-80% (Ø 77,5%) aller CF der dominante CF-Typ.
- d) *Explicit correction* wird nicht eindeutig als zweithäufigster CF-Typ bestätigt (nur in *desktop*: *explicit correction* = zweithäufigstes CF).
- e) Bei den wenigen zum Einsatz kommenden *prompts* handelt es sich ausschließlich um *clarification requests*. *Metalinguistic feedback*, *elicitation* und *repetition* werden nicht angewendet.

Als Unterschied (d) zeigt sich, dass sich in vorliegender Analyse die Frequenzen der CF-Typen *explicit correction* (*studio*: n = 1, *desktop*: n = 2) und *clarification request* (*studio*: n = 1, *desktop*: n = 1) nur sehr unscharf voneinander abgrenzen lassen und *explicit correction* nur in *desktop* und deshalb nicht eindeutig als zweithäufigster CF-Typ nach dem *recast* bestätigt werden kann. In Anbetracht der vergleichsweise nur geringen Gesamtzahl an CFs (*studio*: N = 8, *desktop*: N = 15) stellt sich die Frage, inwiefern die niedrigen Frequenzen (n = 1-2) von *explicit correction* und *clarification request* überhaupt als aussagekräftig zu handhaben sind.

Zusammenfassend kann FF5 – welche Arten von korrektivem Feedback (CF) in welcher Frequenz seitens der Interlokutoren nach fehlerhaften Äußerungen der L2-Lernenden (DaF-Stud) zur Anwendung kommen – damit beantwortet werden, dass in beiden untersuchten VK von den sechs CF-Typen nach Lyster & Ranta (1997) nur *recast*, *explicit correction* und *clarification requests* eingesetzt werden. Dabei finden fast ausschließlich *reformulations* statt, während *prompts* fast gar nicht benutzt werden und wenn dann nur in Form des *prompt*-Typs *clarification request*.

Auch Hyp. 4 dieser Studie, dass der CF-Typ *recast* ähnlich wie in F2F oder anderen CMC-Kontexten mit Abstand der häufigste Feedbacktyp ist, wird bestätigt.

Ergänzend zur CF-Distribution wird in der Datenanalyse untersucht, wie viele der dargebotenen CFs als Fragestellung formuliert werden (Tab. 31).

Tab. 31 Anzahl und Anteil der als Frage formulierten CFs

	studio	desktop
CF formulated as question	4/8 (= 50%)	2/15 (= 6,7%)

In *studio* erscheint ein Anteil von 50% aller korrektiver Feedbacks, welche als Fragestellung mit einer angehobenen Intonation am CF-Ende ausgestaltet werden, als auffällig und ist dadurch als ein nicht zu vernachlässigbares Moment innerhalb der

Datenanalyse anzuerkennen. Ein Grund dafür, dass rund die Hälfte aller CFs in *studio* als Frage formuliert werden, könnte sein, dass man in dem eher hierarchisch ‚flachen‘ Interaktionssetting zwischen angehenden DaF-Lehrenden und DaF-Studierenden die Form der Fragestellung bei CF als Mittel nutzt, um das korrektive Feedback nicht ‚aufdringlich‘ wirken zu lassen oder zu vermeiden, dass die tatsächliche Experten/Expertinnen-Rolle der L1-Sprechenden in irgendeiner Form auf die L2-SprecherInnen anmaßend oder regulativ wirkt. Doch dieses Argument trifft auch für die *desktop*-Stichprobe zu, wo jedoch nur geringfügig CFs in Frageform auftauchen, weshalb die Begründung nicht durchgängig schlüssig ist. Eher lässt sich ein Zusammenhang zwischen CFs in Frageform und dem Sprachniveau der L2-Lernenden herstellen. Es liegt auf der Hand, dass aufgrund des vergleichsweise niedrigeren Sprachniveaus der DaF-Stud in *studio* die Interlokutoren häufiger CFs in Form von Fragen bereitstellen, um CFs ‚höflicher‘ wirken zu lassen und die L2-Lernenden in ihrer wenn auch noch fehlerhaften Sprachproduktion nicht einzuschüchtern oder den kooperativ-kollaborativen Charakter der VK nicht mit einer zu dominanten CF-Abgabe zu konterkarieren. Mit Blick auf die CF-Transkriptdaten scheint in *studio* das ‚Verstehen‘ (*focus on meaning*) und in *desktop* die Form (*focus on form*) bei der Anwendung von CF vordergründig. Dadurch lässt sich der *studio*-Stichprobe ein tendenziell kommunikativerer Charakter zuschreiben, während in der *desktop*-Stichprobe eher formorientiert interagiert wird.

4.5.2 Einflussnahme von kontextuellen Faktoren auf die CF-Distribution

Sucht man im Allgemeinen nach Erklärungen für die hohe Anzahl an *reformulations* und *recasts* und die niedrige Gesamt-CF-Frequenz in beiden Stichproben, so müssen dabei verschiedene Faktoren in Betracht gezogen werden.

Zourou (2009: 9–11) merkt an, dass bei der Bereitstellung von CF zwischen Interaktionspartnern/-partnerinnen weniger das Interaktionsverhältnis *tutor-learner* (Experte/Expertin–Novize/Novizin) ausschlaggebend ist, sondern es auch darauf ankommt, inwieweit L1-Interlokutoren in asynchronen, nicht reziproken Sprachlernsettings auf die Anwendung von korrektiven Feedbacks gegenüber L2-Lernenden trainiert sind und welche Vorerfahrungen sie im Umgang mit CF mitbringen. Somit ist die Erfahrung der Interlokutoren im Umgang mit CF als Faktor miteinzubeziehen, möchte man die Quantität und die Auswahl an korrektiven Feedbacks interpretieren. Übertragen auf die vorliegenden Ergebnisse kann man davon ableiten, dass L2 in *desktop* durch die Bereitstellung von 12 von 15 CFs (sh. Kap. 4.4.2) womöglich als

‚korrekturerfahrener‘ eingestuft werden kann im Vergleich mit den anderen Interlokutoren, welche deutlich weniger CFs anwenden.

Vergleicht man die CF-Verteilung dieses Beitrags mit anderen Sprachlernkontexten, so lässt sich festhalten, dass im *oral* SCMC-Kontext *prompts* im Allgemeinen nur sehr wenig vorkommen und sich die Auswahl an CF-Typen auf die drei Typen *recast*, *explicit correction* und *clarification request* beschränkt (z.B. Akiyama, 2017; Debras et al., 2015; Freschi & Cavalari, 2020; Hoshii & Schumacher, 2012). Umgekehrt dazu herrscht ein empirischer Konsens darüber, dass im FSU (F2F) deutlich mehr gepromptet und das ganze Spektrum der sechs CF-Typen nach Lyster & Ranta (1997) ausgeschöpft wird (z.B. Lochman, 2007: 136; Milla & García Mayo, 2014: 9). Einen zu den Ergebnissen dieses Beitrags vergleichbaren Befund aus dem F2F-Kontext liefern Scheuer & Horgues (2020: 153), welche in *F2F-tandem-learning* zwischen englisch und französischsprachigen Studierenden ebenfalls eine auf die CF-Typen *recast*, *explicit correction* und *clarification request* reduzierte CF-Auswahl in einer äquivalenten Verteilung wie in vorliegendem Beitrag bzw. wie bei den Ergebnissen aus den *oral* SCMC-Studien (Tab. 30) feststellen. Dies ist ein Nachweis dafür, dass jene ‚besondere‘ CF-Verteilung mit nur drei CF-Typen nicht *nur* dem *oral* SCMC als spezifisches Merkmal für das dortige Feedbackgeschehen vorbehalten ist, sondern sich auch in F2F-Kontext beim Tandem-Sprachenlernen wiederfindet.

Benedetti & Gianini (zit. n. Freschi & Cavalari, 2020: 164) argumentieren die fast ausschließliche Verwendung von *reformulations* (*recast*, *explicit correction*) in den von ihnen untersuchten *e-tandems* damit, dass die kompetenteren SprecherInnen (L1-SprecherInnen) gegenüber den weniger kompetenteren Sprechern/Sprecherinnen (L2-SprecherInnen) deshalb häufig auf CF-Strategien, die bereits die Zielsprachige Form beinhalten, zurückgreifen, um den Kommunikationsfluss aufrechtzuerhalten.

Zourou (2009: 13–14) sieht ebenfalls das Vermeiden von Unterbrechungen und das Aufrechterhalten eines konversationellen ‚Flows‘ als ‚unbewusste‘ Motive im Zusammenhang mit dem CF-Verhalten der Interlokutoren in CMC-Kontexten.

Akiyama (2017: 68) beobachtet bei japanischen und amerikanischen Studierenden, dass diese in den VK gegenüber ihren *e-tandem*-Partnern/Partnerinnen am liebsten den CF-Typ *recast* anwenden und umgekehrt auch mit diesem korrigiert werden möchten. Die VK-TeilnehmerInnen nehmen den *recast* als unmittelbare, zeitsparende, unaufdringliche und einfach zu handhabende CF-Methode wahr.

Außerdem möchten sich die Teilnehmenden in videokonferenzgestützten Sprachlernkontexten eher als Freunde statt in der Rolle von Tutoren/Tutorinnen

präsentieren, genauso wie soziokulturelle Faktoren, wie z.B. die für Japan typische Höflichkeit oder Zurückhaltung als Gründe für eine geringe CF-Rate mitspielen (vgl. ebd.: 69).

Hoshii & Schumacher (2012: 74–75) beobachten ein sehr ähnliches Setting wie die *studio*-Stichprobe in diesem Beitrag und stellen in Befragungen von angehenden DaF-Lehrkräften aus Deutschland im *studio-based group-to-group-videoconferencing* mit japanischen DaF-Studierenden fest, dass die L1-Interlokutoren die Doppelrolle zwischen angehenden Lehrenden, Kommunikationspartnern/-partnerinnen oder gar Freunden/Freundinnen als unklar definiert wahrnehmen und dadurch hinsichtlich ihres Feedbackverhaltens verunsichert sind. Man ist unsicher dahingehend, was die Quantität von CF betrifft, und Kommunikationsstrategien, die zum Sprechen bzw. Weitersprechen auffordern (darunter fällt auch die Anwendung von CF-Methoden wie *prompts*), werden als übertrieben und dominant empfunden.

Im Überblick über die *recast*-Ausformungen in den *studio*- und *desktop*-Transkripten zeigt sich ähnlich wie bei Hoshii & Schumacher (2012: 71) durchgängig eine konversationelle Funktion in Form von impliziten *recasts* (vgl. Sheen & Ellis, 2011: 594), welche unauffällig in den Gesprächsverlauf eingebettet sind. Eine didaktische Funktion mittels expliziter, korrektiver *recasts* (vgl. ebd.) ist bei den *recast*-Fundstellen weder in *studio* noch in *desktop* erkennbar und die Aufrechterhaltung des Gesprächsverlaufs wirkt vordergründig.

Prototypischer konversationeller *recast*:

VK_W_SP_d/8:

V: (..) Ah, ich schaue gerne, auch- viele Dokus', und auch Lie:besfilm (..) mei[stens.

L1: Okay-] (.)

Okay,also Liebesfilme sind schon (.) stark vertreten hier-, okay'

conversational recast

Cavalari et al. (2022: 17) halten fest, dass 30% aller *reformulations* von den CF-Empfängern/Empfängerinnen in *e-tandems* als nicht unangenehm und 70% als unangenehm wahrgenommen werden. Vor allem explizite *reformulations* führen zu einer unangenehmen Wahrnehmung, wenngleich konversationelle Kompensationsstrategien bei den L2-Lernenden beobachtet werden, die versuchen diesem Effekt entgegenzuwirken. Auch sie streichen heraus, dass *e-tandems* vielmehr von einer freundschaftlichen, kollaborativen Basis als von einem *tutor-learner*-Verhältnis gekennzeichnet sind.

Überblickt man auf welche Art und Weise die scheinbar ‚typische‘ CF-Verteilung im *oral* SCMC – der Zuschnitt auf *reformulations* und die Beschränkung auf nur drei CF-Typen – von der Forschungs-Community eingeordnet und interpretiert wird, so fällt auf, dass sich die Erklärungen entweder auf theoretische Synthesen (Zourou, 2009) oder auf qualitative Interviewdaten (Akiyama, 2017; Hoshii & Schumacher, 2012) oder die Beobachtung von VK-Teilnehmenden (Cavalari et al., 2022) stützen, während andere wiederum nur deskriptiv die CF-Verteilung (Debras et al., 2015; Freschi & Cavalari, 2020) darstellen.

Zugegebenermaßen geben die ermittelten Faktoren

- a) *recast*-Präferenz von Teilnehmenden in technisch-vermittelten VK-Settings
- b) Wahrnehmen von *reformulations* als für den VK-Kontext geeignete, zeiteffiziente CF-Strategie
- c) Unsicherheit von Interlokutoren in der Doppelrolle *peer-tutor*
- d) Erfahrung der Interlokutoren im Umgang mit CF
- e) soziokulturelle Faktoren zwischen den Interaktanten
- f) Fokus von Interlokutoren in VK-Settings auf den Kommunikationsfluss
- g) Angst von L1-Interlokutoren durch *prompting* zu dominant zu wirken

eine Fahrtrichtung zur Interpretation der CF-Verteilung in *oral* SCMC vor, doch liefern sie keine glasklare Begründung für die tatsächlichen CF-Frequenzen, wie sie beispielsweise hier in diesem Beitrag ermittelt werden. Auch ist unklar, in welcher Gewichtung die o.g. Faktoren auf CF-Frequenzen konkret einwirken oder ob die von den Interlokutoren artikulierten CF-Präferenzen oder -Abneigungen in der Realität von ihnen dann auch so ausgeführt werden. Alles deutet darauf hin, dass die Auswahl und Frequenz von CFs in *oral* SCMC ebenso wie in F2F multifaktorell beeinflusst wird. Als Faktoren kommen der soziale Status, das Sprachniveau, (nicht-) definierte Rollen der Interaktanten, die technisch-akustischen Rahmenbedingungen des jeweiligen VK-Settings (Lernumgebung), die Sprachlehrerfahrung, das persönliche Wohlbefinden der Interlokutoren oder soziokulturelle Faktoren in Frage.

Nichtsdestotrotz liefern Hoshii & Schumacher (2012: 74–75) einen für diese Untersuchung wertvollen und eindeutigen Hinweis darauf, dass sich nicht nur die TeilnehmerInnen von *e-tandems* mit reziprokem, symmetrischen Sprachenlernen gegenseitig als *peers* betrachten, sondern auch im Setting von *tutor* (L1) – *learner* (L2) mit einer einseitigen Sprachlernintention flache Hierarchien gelten und die L1-Interlokutoren sich nicht in der ‚LehrerInnenrolle‘ sehen. Da dieser Beitrag genau jenes Interaktanten-Verhältnis *tutor* (L1) – *learner* (L2) in beiden Stichproben untersucht, ist

auch hier davon auszugehen, dass ein freundschaftlicher Austausch das Leitmotiv für jegliche Kommunikation in den untersuchten VK ist und mitunter das CF-Verhalten der Interlokutoren nachhaltig davon beeinflusst wird.

Methodenkritisch muss an dieser Stelle eingeräumt werden, dass Interviewdaten zur interpretativen Einordnung des beobachteten CF-Verhaltens der VK-TeilnehmerInnen im Sinne von *mixed methods* gewinnbringend wären. In diesem Forschungsbeitrag muss auf eine Zweitvalidierung der Beobachtungsdaten durch Befragung der Interaktanten verzichtet werden, da zum Zeitpunkt des Beginns der Untersuchung die Aufzeichnungen der VK bereits ein bis zwei Jahre zurückliegen und aufgrund des zu langen Zeitraums keine Verknüpfungen zwischen Denken und Handeln in den VK auf Basis von Interviews mehr hergestellt werden können.

4.5.3 CF-Routinen der Interlokutoren

Innerhalb der Diskussion um die kontextuellen Faktoren, die auf das CF-Geschehen einwirken, ist zu hinterfragen, welcher einzelne Stellenwert dem mündlichen Fehlertyp, dem Interlokutortyp oder dem Sprachlernkontext als lernerexterne Einflussfaktoren, hinsichtlich des Einsatzes von CF-Strategien zukommt (FF7). Bei der Einflussnahme von kontextuellen Faktoren auf das CF-Verhalten müssen zwei Ebenen unterschieden werden: die Einflussnahme kontextueller Faktoren a) auf die Häufigkeit von CF (CF-Frequenzen) und b) auf die Auswahl von CF (CF-Distribution). Zu den kontextuellen Faktoren zählen auch etwaige Korrekturroutinen der Interlokutoren, welche das CF-Geschehen (CF-Frequenzen und CF-Distribution) mitbeeinflussen.

Die These, dass das Korrekturverhalten eher von Korrekturroutinen geleitet (vgl. Kleppin & Königs, 1991: 273) und somit das CF-Geschehen vielmehr interlokutorabhängig statt fehlerabhängig oder anderweitig kontextuell gebunden ist (vgl. Lochtmann, 2003: 15–16), hält für den CF-Bereich dieser Untersuchung nicht stand, da im Überblick in beiden Stichproben keine spezifischen Korrekturroutinen der Interlokutoren bei der Auswahl von CF-Typen ausgemacht werden können (Tab. 32). Das Argument, dass die angehenden DaF-Lehrkräfte auf Wiener Seite aufgrund mangelnder Unterrichtspraxis noch keine Korrekturroutinen ausgebildet haben könnten, scheint plausibel, da die DaF-ALP als Studierende über wenig oder gar keine Unterrichtserfahrung zum Zeitpunkt der Durchführung der VK verfügen.

Tab. 32 Verteilung der CF-Typen nach Interlokutoren

CF-types (interlocutors)	studio (N = 8)	L1	L2	L0	DaF-Stud
<i>recast</i>	6	1	3	2	---
<i>explicit correction</i>	1	---	---	---	1
<i>clarification request</i>	1	1	---	---	---
	desktop (N = 15)	L1	L2		DaF-Stud
<i>recast</i>	12	8	3		1
<i>explicit correction</i>	2	2	---		---
<i>clarification request</i>	1	1	---		---

Durch die verhältnismäßig niedrige CF-Anzahl in beiden Stichproben ist es schwierig, davon etwaige Korrekturroutinen abzuleiten. Die CF-Distribution, verteilt auf die Interlokutoren, ergibt ein eher diffuses Bild.

Aus Tab. 32 wird ersichtlich, dass bei allen beteiligten Interlokutoren in *studio* und *desktop* eine *recast*-Präferenz vorliegt. Überdies benutzen beispielsweise die Interlokutoren $L2^{studio}$, $L0^{studio}$ und $L2^{desktop}$ ausschließlich *recasts* als CF und keine anderen CF-Typen. Am stärksten in der CF-Auswahl variiert $L1^{desktop}$ und wendet die drei verschiedenen CF-Typen *recast* ($n = 8$), *explicit correction* ($n = 2$) und *clarification request* ($n = 1$) an. Zeitgleich gilt $L1^{desktop}$ am ‚korrekturaffinsten‘ und setzt verglichen zu allen anderen Interlokutoren mit Abstand die meisten CFs ($n = 12$).

Unterscheidet man im Zusammenhang mit etwaigen Korrekturroutinen CF-Frequenz und CF-Distribution, so kann in dieser Untersuchung eine ‚Routine‘ gewisser Interlokutoren festgestellt werden was die Häufigkeit der CF-Bereitstellung nach *error-turns* der L2-VideokonferenzpartnerInnen betrifft. Es finden sich korrekturaffine ($L1^{desktop}$) und nicht-korrektur-affine Routinen (alle restlichen CF-Interlokutoren) bei den CF-Gebern/Geberinnen.

In puncto Einflussnahme von Korrekturroutinen auf die CF-Distribution lassen sich abseits der generellen *recast*-Präferenz, die für alle Interlokutoren in den untersuchten VK Gültigkeit besitzt, keine speziellen Korrekturroutinen bei den einzelnen Interlokutoren im CF-Bereich erkennen. Dennoch könnte man behaupten, dass der fast durchgängige Verzicht auf den Einsatz von *prompts* und die fast ausschließliche Verwendung von *reformulations* (im Speziellen *recasts*) ebenso als Korrekturroutine ausgelegt werden kann. Diese Korrekturroutinen beziehen sich aber nicht auf einen einzelnen Interlokutor, sondern treffen auf alle Interlokutoren zu. Ein spezielles Korrekturverhalten eines einzelnen Interlokutors, welches hervorsteht und sich abhebt von den anderen, ist nicht beobachtbar. Korrekturroutinen scheinen somit nicht sonderlich interlokutorabhängig, sondern mehr abhängig von der Sprachlernumgebung zu sein. Die Reduktion der CF-Auswahl auf *reformulations* ist offensichtlich typischer

für das videokonferenzgestützte *distance language learning* als es dem CF-Verhalten einzelner Interlokutoren zuzuschreiben ist.

Folglich kann FF6, ob bei den einzelnen Interlokutoren Korrekturroutinen bei der Auswahl von CF auftreten, für den CF-Bereich mit nein beantwortet werden. Auch Hyp. 7, welche davon ausgeht, dass Korrekturroutinen bei den Interlokutoren vorhanden sind, wird für den CF-Bereich nicht bestätigt.

4.6 Nicht-korrektives Feedback (NCF) in *studio-based* und *desktop videoconferencing*

4.6.1 Kategorisierung von NCF

Wie bereits in Kap. 4.4.1 (Tab. 23.2, Abb. 10) dargestellt, werden von den DaF-ALP nach fehlerhaften Äußerungen (*error-turns*) der DaF-Stud nicht-korrektive Feedbacks (NCF) in *studio* rund sechsmal so oft und in *desktop* viermal so oft als korrektive Feedbacks (CF) eingesetzt. Folglich stellen NCFs die Hauptreaktionsstrategie der Interlokutoren nach *error-turns* in der kommunikativen Interaktion mit den L2-Lernenden in beiden untersuchten VK dar.

Die für NCF verwendete Kodierung³¹ wird weitgehend induktiv aus dem Datenmaterial herausgearbeitet und berücksichtigt die drei Komponenten a) Art des Partikels, b) Gesprächsfunktion des Hörersignals und c) zeitliches Verhältnis des NCF zum fehlerhaft Gesprochenen (*error-turn*).

Im Zuge dessen kommen bei der Kategorisierung von NCF (Tab. 33)

- a) die drei Arten an Gesprächspartikeln: Rezeptionspartikel, Responsivpartikel bzw. Interjektion (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion, 2016: 606–610) als Beschreibung der morphologischen Dimension
- b) zuhörend, responsiv, expressiv, fortfahrend als Beschreibung der illokutiven Dimension, welche die Sprechabsicht, die „kommunikative Funktion“ bzw. den „Handlungscharakter“ (Brinker & Sager, 2010: 64) des Hörersignals verdeutlicht
- c) überlappend bzw. final als Beschreibung der zeitlichen Dimension

zur Anwendung.

In der Auseinandersetzung mit den Rohdaten der Videokonferenztranskripte, dem Definieren von NCF-Fundstellen als jegliche ‚nicht-korrektive Reaktionen‘ (= alle anderen Reaktionen außer CF) der DaF-ALP in den *turn-takings* nach *error-turns* der DaF-Stud, und durch das Herantragen der drei o.g. linguistischen Dimensionen an diese Fundstellen, entwickeln sich folgende fünf Kategorien für nicht-korrektives Feedback:

- *listening-overlap (lis-over)*
- *expressive-overlap (expr-over)*
- *listening-final (lis-fin)*
- *responsive-final (resp-fin)*
- *expressive-final (expr-fin)*
- *topic continuation (tc)*

³¹ Die NCF-Kodierung wird detailliert in Kap. 3.4.3.2 beschrieben.

In der Beobachtung von NCF werden ausschließlich die DaF-ALP in beiden VK *studio* und *desktop* als Interlokutoren herangezogen. Das Aufstellen des NCF-Kodierschemas³² (Tab. 33) beantwortet FF3, wie sich NCF-Typen klassifizieren lassen.

Tab. 33 Überblick über die NCF-Kodierung

NCF-Typ	Beschreibung	Prototypisches Kodierbeispiel
<i>lis-over</i>	Rezeptives Zuhörersignal (überlappend): - Zuhörersignal (Rezeptions- oder Responsivpartikel) - (teilweise) überlappend - signalisiert Zuhören/Aufmerksamkeit - sprechunterstützend <u>Beispiele:</u> ja, jaja, hm, hmhm, mhm, aha, a-hm klar, gut, stimmt, genau, eben, richtig, okay	S5: ich glaube:-, dass, ich (..) zu, a:h (..) zu viel studieren' (..) machen' (..) machen? u:n[d, a:lso: (..) ahm- (..) L1: Ja-ja.] A: ah, mindestens in Brasilien' [(.) Ähh, ja-] L1: Mhm-] R: Ich würde sage-sagen, ein:, Gefangene in goldenen Käfig'[, äh:sie] L1: Okay'] R: fühlt sich ...
<i>expr-over</i>	Expressives Zuhörersignal (überlappend): - Interjektion - (teilweise) überlappend - stark expressive Reaktion (z.B. Erstaunen, Freude, Bedauern, etc.) <u>Beispiele:</u> Wow! Juhu, Jippie, Neeeiin! Uff! Oje! Ooh! Au, Autsch, Huch, Hui, Hoppla, Pff, Ach, Achherrje, Ah, Hurra, Puh, Uff, Nanu, nonverbal: lachen	V: Ich habe] von meiner Mutter gehört, aber selbst', nie[::: geschaut. L1: Ahh-] V: Ich d]enke' königliche- ['kø:nɪklɪkə], kö-nich-gli-che, Dinge-, [(Kostüme?) L1: Aha'] V: (..) Ja, da:s hat mit mir gestern, genau passi:ert L2: [(lacht) V: Ich lese] gerade [...]
<i>lis-fin</i>	Rezeptives Zuhörersignal (final): - Rezeptionspartikel - signalisiert Zuhören/Aufmerksamkeit - nicht/wenig sinntragend - final, nicht überlappend <u>Beispiele:</u> ja, hm, hmhm, mhm, mh, aha, a-h: Okay. (fallende Intonation), Okay- (Stimme in der Schwebe), kay, okay (leise, unauffällig)	S1: ich hören Work-Life-Balance (.) L2: Mhm- F: Ich mag Taschenbuch auch' L2: (..) M[h:m- S3: Ja, dass Firma:- ich nimmt, ah: mit leisten, also (.) mein leisten ist gut-, also, ich: (.) L1: A-h: G: Ich weiß nicht, wie es, übersetzt würde. L1: Okay-, mhm&okay- S1: Ü:be:r- in:- Internet' L2: Okay.
<i>resp-fin</i>	Responsives Zuhörersignal (final): - Responsivpartikel (Antwort, Reaktion,	V: (..) Äh:, ich habe:' (.) seine Name' in eine:, Musiklyrics-gehört' L1: Okay? (.) wirklich? A: oder (.) Film schauen, Serie auch-

³² sh. hierzu auch: Kap. 3.4.3.2

	Zustimmung/Ablehnung, Kommentar) - sinntragend - final, nicht überlappend Beispiele: Ja:‘(betont), Ja&ja, Nein, Doch, <u>O:kay/ O-kay:‘</u> (betonte Silbe), <u>Okay‘</u> (steigende Intonation), <u>Mh::m‘</u> (gedehnter, intonierter, expressiver Rezeptionspartikel -> erstaunt sein), Klar, Alles klar, Verstehe, Gut, Stimmt, Schon, Eben, Genau, Richtig, Super, Nein, Lieber nicht, Prima, Toll, Naja, Vielleicht, Natürlich, Kaum, Hoffentlich, Leider, Möglicherweise, Ach so? Na und? Ja und? Echt? Wirklich? Nicht doch! Klasse! Mist! Absolut! Allerdings!	L1: <u>Perfekt-</u> C: denke es ist teu:er, um jede Woche zu gehen. L1: (holt Luft) <u>A:bsolut</u> ja-, das&das glaube ich C: ich denk[e es gibt keine Sä:rien [ˈzɛ:ɪən] (lachend) im Kino-(+) lacht, (.) L1: <u>Ge[nau]</u>, ja: das: stimmt-, ja&genau. G: si-sind auch reich (.) a:ber ha[ben keine Schlösser. L1: <u>Versteh</u>, okay&alles klar&okay&okay versteh. S2: (...) Ah:m ich- bei:-, jede Sommerferien habe ich eine Praktikum an de:r (...?) L2: Ja:‘ S1: A:lso ich: Möglich-, keit-(.) i:ch wi:ll treffen mit, frisch <u>Arbeiter</u>. (.) L2: <u>Okay‘</u>
expr-fin	Expressives Zuhörersignal (final): - Interjektion - final, nicht überlappend - stark expressive Reaktion (z.B. Erstaunen, Freude, Bedauern, etc.) Beispiele: Wow! Juhu, Jippie, Neeeiin! Uff! Oje! Ooh! Au, Autsch, Huch, Hui, Hoppla, Pff, Ach, Achherrje, Ah, Hurra, Puh, Uff, Nanu, nonverbal: lachen	S4: Also&ich: <u>ha:be-</u>, heu:te (.) um (.) drei- (.) oder vier (.) geschlafen. L2: <u>Wo:w‘</u>, okay- (..) S2: A]h:.(.) a:lso:, sech:s S-tunden [ˈst(h) ɛ:ndən], pro Woche-&also zwei Tage-, in der Woche- L2: <u>Ah:-&okay</u>. (.)[mhm‘, cool. S4: zum <u>Beispiel</u> mache ich‘ (.) a:hm (räuspert sich) (..) (wendet sich auf Japanisch an L0) Transkripten L1: <u>A[h]h‘, aha</u> G: Ja, und heutzutage sind mehr so eine <u>Karikatur</u>, einer königlichen Fa[milie. L1: (lachend) <u>O-kay-</u> (+) Okay, da <u>muss</u> ich lachen, weil ist lustig- (la[cht] (.) Find ich sehr lustig, ja‘ G: Ah, die <u>hatten</u> Schlö:sser [ˈʃlœ:sɐ]. [...] L1: <u>Okay‘!</u>
tc	Thematisches Fortfahren im Gespräch: - Übergang zum nächsten Thema - Thematisieren eines Aspekts - thematische Rückfrage - inhaltlicher Einwurf - final, nicht überlappend	S4: Niemand (lachend) arbeite: richtig (+) (.) bei Arbeit‘ L2: <u>>Und Praktikum?<</u> G: und- (.) hier&is&er besonders gut bekannt. [(.) (...?) L2: Ich glaube er hat über (..) mhm, ich glaube er hat sogar ein Buch über <u>Brasilien geschrieben&ja-</u> A: weil, äh-ja, und dass, keine Ahnung, dass sie sieht nicht so:, glücklich aus- L1: (..) Ja.&sie war auch sehr <u>jung</u>, gä‘, [(lacht)

4.6.2 Verteilung und Realisierung von NCF

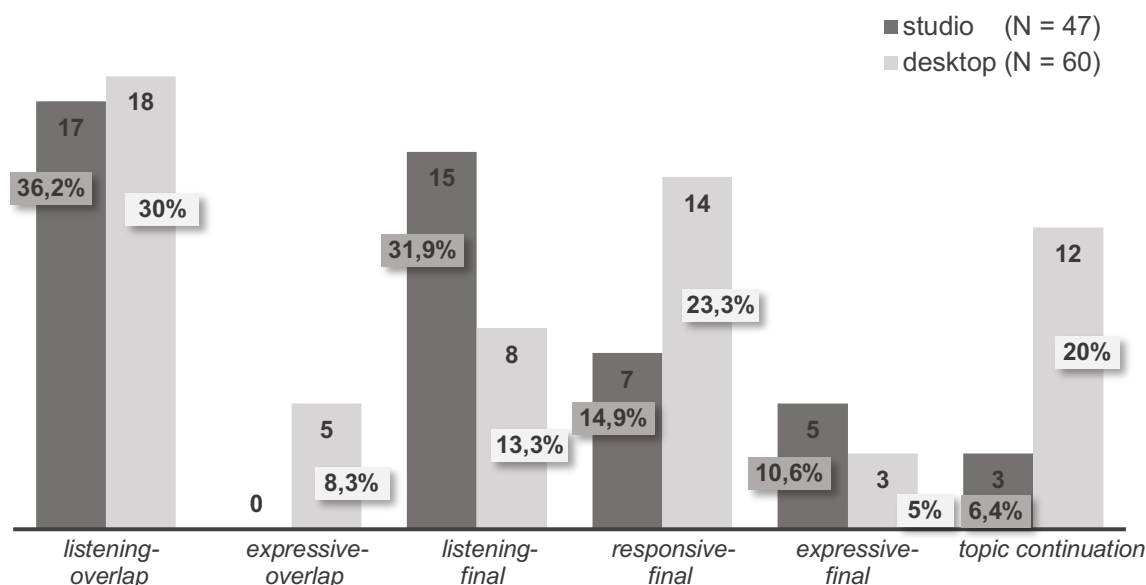
Im Hinblick auf die Verteilung von nicht-korrektiven Feedbacks der DaF-ALP nach *error-turns* der DaF-Stud ergeben sich für *studio* und *desktop* folgende Werte:

Tab. 34 Verteilung der NCF-Typen

NCF-types	studio (N = 47)	desktop (N = 60)
<i>listening-overlap</i>	17 (= 36,2%)	18 (= 30%)
<i>expressive-overlap</i>	0 (= 0%)	5 (= 8,3%)
<i>listening-final</i>	15 (= 31,9%)	8 (= 13,3%)
<i>responsive-final</i>	7 (= 14,9%)	14 (= 23,3%)
<i>expressive-final</i>	5 (= 10,6%)	3 (= 5%)
<i>topic continuation</i>	3 (= 6,4%)	12 (= 20%)

Rankt man gemäß Tab. 34 die NCF in beiden Stichproben nach den drei häufigsten NCF-Typen (*studio*: 1. *lis-over* – 2. *lis-fin* – 3. *resp-fin*; *desktop*: 1. *lis-over* – 2. *resp-fin* – 3. *tc*), so sind die Ergebnisse dahingehend in beiden VK-Settings konsistent, dass an erster Stelle *listening-overlap* als häufigster NCF-Typ (*studio*: 36,2%; *desktop*: 30%) auftritt und sich auch der NCF-Typ *responsive-final* in beiden Stichproben (*studio*: 14,9%; *desktop*: 23,3%) als vergleichsweise häufig bei den NCF-Frequenzen hervortut. Die Werte bei den NCF-Typen *listening-final* (*studio*: 31,9%; *desktop*: 13,3%) und *topic continuation* (*studio*: 6,4%; *desktop*: 20%) divergieren hingegen stark in den zwei untersuchten VK-Formaten und deuten in keine übereinstimmende Frequenzrichtung. Beiden Stichproben gemeinsam ist wiederum, dass die zwei NCF-Typen *expressive-overlap* und *expressive-final* eine eher untergeordnete Rolle (0-10,6%) bei den nicht-korrektiven Interlokutor-Reaktionen nach *error-turns* einnehmen.

Abb. 15 Anzahl und Anteil von NCF-Typen



Nimmt man Bezug auf die in Kap. 4.6.1 dargestellte morphologische, illokutive und zeitliche Dimension auf die Verteilung der gesampelten NCFs (Tab. 34, Abb. 15), so fällt hinsichtlich der zeitlichen Dimension³³ in beiden Stichproben auf, dass finale Hörersignale nach Redebeiträgen der DaF-Stud, welche einen mündlichen Fehler beinhalten, in Summe die häufigsten nicht-korrektiven FB-moves der DaF-ALP nach *error-turns* darstellen. Bei den NCF-Typen *listening-final*, *responsive-final*, *expressive-final* und *topic continuation* handelt es sich jeweils um finale NCFs, welche erst nach Beendigung des *error-turns* nachfolgend gesetzt werden. Hierbei finden entweder „‘glatte‘ Wechsel“ oder „Sprecherwechsel nach Pause[n]“ (Brinker & Sager, 2010: 62) beim *error-turn-taking* von DaF-Stud zu DaF-ALP hin statt. Im Gesamten werden von allen NCFs in *studio* (N = 47) und in *desktop* (N = 60) jeweils über die Hälfte finale NCFs (*studio*: n = 30; *desktop*: n = 37) von den Interlokutoren abgegeben. Somit handelt es sich in *studio* bei 63,8% aller NCFs und in *desktop* bei 61,7% der NCFs um finale Hörersignale nach fehlerhaften Äußerungen der L2-Lernenden. Umgekehrt kommen überlappende NCFs (*overlaps*), die simultan zu den *error-turns*, welche noch nicht beendet worden sind, abgegeben werden, in beiden VK weniger vor (*studio*: n = 17; *desktop*: n = 23) und bewegen sich anteilmäßig zwischen 36,2% (*studio*) und 38,3% (*desktop*).

³³ Der Aspekt *timing* von CF/NCF wird zusätzlich im Kap. 4.4.3 ausführlich dargestellt.

Tab. 35 Kommunikative Funktion (Illokution) bei NCF

<i>NCF-illocution</i>	studio (N = 47)	desktop (N = 60)
<i>listening</i>	22 (= 46,8%)	26 (= 43,3%)
<i>responsive</i>	7 (= 14,9%)	14 (= 23,3%)
<i>expressive</i>	5 (= 10,6%)	8 (= 13,3%)
<i>continuing</i>	3 (= 6,4%)	12 (= 20%)

Was die illokutive Dimension betrifft, so verfolgt die kommunikative Funktion bei NCF (Tab. 35) unabhängig von der Zeitlichkeit in beiden Stichproben hauptsächlich eine zuhörende Sprechabsicht (*studio*: 46,8%; *desktop*: 43,3%). Am zweithäufigsten werden in beiden VK NCFs mit responsivem Charakter (*studio*: 14,9%; *desktop*: 23,3%) getätigt und nachfolgend nehmen expressiv ausgeführte NCFs ungefähr gleich geringe Anteile in beiden VK ein (*studio*: 10,6%; *desktop*: 13,3%). Ein Unterschied zeigt sich bei der ‚fortfahrenden‘ Sprechabsicht von NCFs im Sinne von *topic continuation*, welche in *desktop* mit 20% (n = 12/60) erkennbar höher liegt als in *studio* (n = 3/47). Hierbei fällt im Zuge einer Mikroanalyse (Tab. 36) auf, dass sich der NCF-Typ *topic continuation* nicht unbedingt als ‚Fortführen des Themas‘ darbietet, sondern sowohl in *studio* als auch *desktop* vorrangig als Rückfrage bzw. Nachfrage zum Thema (*topic question*) realisiert wird.

Tab. 36 *topic continuation* als Rückfrage zum Thema (*topic question*)

<i>topic continuation</i>	studio (N = 3)	desktop (N = 12)
<i>topic question</i>	3 (= 100%)	8 (= 66,7%)

Der erhöhte Anteil (20%) von *topic continuations* (n = 12) und *topic questions* (n = 8) in *desktop* kann vermutlich auf das dortige höhere Sprachniveau der DaF-Stud zurückgeführt werden. Das höhere Kommunikationsniveau in *desktop* ermöglicht dort im Zweifel häufiger Anlässe für thematische Rückfragen, durch die die Interlokutoren zum Thema nochmal nachfragen und einen inhaltlichen Aspekt diskutieren oder vertiefen können. Dies ist in *studio* bei L2-LernerInnen auf einem BeginnerInnen-Sprachniveau zwar auch möglich, doch scheint plausibel, dass sich in der kommunikativen Interaktion mit Sprachlernanfängern/-anfängerinnen der vorrangige Handlungscharakter von Hörersignalen auf die Rezeption des Gesprochenen (*listening*, *responsive*, *expressive*) beschränkt und *topic questioning*, das auf eine inhaltliche Auseinandersetzung in der Kommunikation abzielt, als kommunikative Funktion eher in den Hintergrund tritt und die Interlokutoren auf gewisse Art ‚defensiver‘ bzw. ‚vorsichtiger‘ mit den Sprachlernbeginnern/-beginnerinnen interagieren.

Fächert man die in dieser Untersuchung gesampelten NCFs auf morphologischer Ebene auf (Tab. 37) und versucht man die NCFs den für die Kodierung als Grundlage verwendeten Wortarten Rezeptionspartikel, Responsivpartikel und Interjektion, zuzuteilen, so ist es notwendig, dass die ‚reine‘ Wortform der Hörersignale verglichen wird. Zeitlichkeit oder gesprochensprachliche Charakteristika, wie Intonation, Lautstärke, Dehnung, etc. werden hier nicht berücksichtigt, sondern nur die Realisierung der NCFs in ‚Wortform‘ deskriptiv und quantifizierend dargestellt.

Tab. 37 Anzahl und Verteilung der realisierten NCFs

NCF-realization	studio (N = 47)	desktop (N = 60)
/Mhm/ /Hm/	18	/Mhm/ 14
/Ja/	9	/Okay/ 13
/Okay/	7	/Mhm Okay/ 3
/Okay mhm/	1	(lacht) 3
/Okay aha verstehe/	1	/Ja/ 2
/Aha/	1	/Genau ja/ 2
/Ah/	1	/Okay mhm okay/ 2
/Ah aha/	1	/Ah okay/ 1
/Ah okay okay/	1	/Ja mhm okay/ 1
/Ah okay mhm cool/	1	/Okay okay/ 1
/Wow okay/	1	/Okay wirklich/ 1
/Ja ja/	1	/Okay also/ 1
/Verstehe/	1	/Okay aber/ 1
/Achso/	1	/Ja aber/ 1
/Gesundheit/	1	/Super naja/ 1
/Und/	1	/Super okay/ 1
<i>topic continuation</i>	3	/Perfekt/ 1
		/Ah/ 1
		/Aha/ 1
		/Aha genau genau/ 1
		/Genau/ 1
		/Genau genau ja/ 1
		/Mhm genau mhm/ 1
		/Absolut ja/ 1
		/Achso/ 1
		/Versteh okay alles klar okay okay versteh/ 1
		<i>topic continuation</i> 12

Möchte man im Überblick auf Tab. 37 die verwendeten NCFs der DaF-ALP in die drei Gesprächspartikelgruppen Rezeptionspartikel, Responsivpartikel und Interjektion einteilen, so ist dies nicht ganz einfach durchzuführen. Nimmt man die deutsche Duden-Grammatik als Bezugsliteratur, so werden dort einzelne Hörersignale nämlich nicht klar voneinander abgrenzt und z.B. /Ja/ als Rezeptionspartikel *und* als Responsivpartikel oder /Aha/ als Rezeptionspartikel *und* als Interjektion doppelt gelistet (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion, 2016: 607–609). Eine weitere Sonderstellung nimmt das Hörersignal /Okay/ ein, wie sich während der Datenanalyse dieses Beitrags herausstellt. /Okay/ kann sowohl in der Funktion als Rezeptionspartikel, Responsivpartikel *oder* Interjektion, abhängig von der jeweiligen Intonierung, angewendet werden. Aufgrund dieser

unscharfen theoretischen Klassifikation beschränke ich mich bei der Ergebnisinterpretation von Tab. 37 auf die Aussage, dass die Hörersignale /Mhm/ bzw. /Hm/, welche in der Literatur eindeutig als Rezeptionspartikel geführt werden (vgl. ebd.: 607), sowohl in *studio* (n = 18) als auch in *desktop* (n = 14) am häufigsten auftauchen und den ‚Spitzenreiter‘ unter den Hörersignalen darstellen. /Mhm/ bzw. /Hm/ nehmen in *studio* 38,3% der NCFs und in *desktop* 23,3% der NCFs ein. Diese Ergebnisse entsprechen der Forschungsliteratur und daraus abgeleiteten Hyp. 5, dass es sich bei /Mhm/, /Hmhm/ bzw. /Hm/ um die „häufigsten Rezeptionspartikel“ (ebd.: 608) handelt. In vorliegender Untersuchung ist /Mhm/ bzw. /Hm/ aber nicht nur der am meisten gebrauchte Rezeptionspartikel, sondern überdies im Allgemeinen das am meisten gebrauchte Hörersignal. Dieses Ergebnis innerhalb der NCF-Verteilung war so nicht absehbar und es überrascht, dass der Rezeptionspartikel /Mhm/ bzw. /Hm/ in *studio* nach 32,7% aller *error-turns* und in *desktop* nach 18,6% aller *error-turns* als Reaktion folgt (Tab. 40).

Weiter geht aus Tab. 37 hervor, dass in beiden Stichproben /Okay/ als Hörersignal ebenfalls häufig von den DaF-ALP nach oder während *error-turns* verwendet wird (*studio*: n = 7; *desktop*: n = 13). Zudem kommt /Ja/ als NCF in *studio* deutlich öfter (n = 9) als in *desktop* (n = 2) vor.

Es lässt sich aus Tab. 37 ebenfalls ablesen, dass sich das NCF-Geschehen in *desktop* mit 26 verschiedenen NCF-Ausformungen nuancenreicher gestaltet als in *studio*, wo 16 verschiedene Ausformungen von NCFs gefunden werden.

Ein interessantes Beobachtungsergebnis abseits der NCF-Frequenzen ergibt sich, geht man der Frage nach, wie die Hörersignale konkret von den Wortformen her realisiert werden. Hierbei wird eine gewisse Systematik (Tab. 38) sichtbar, nämlich dass einzelne Hörersignale in verschiedenen Variationen miteinander kombiniert werden.

Tab. 38 Beispielkombinationen von Hörersignalen

/Mhm/	/Okay/	/Mhm okay/	/Okay mhm/	/Okay mhm okay/
/Genau/	/Genau ja/	/Genau genau ja/	/Aha genau genau/	/Mhm genau mhm/
/Ah/	/Aha/	/Ah aha/	/Ah okay/	/Ah okay okay/
				/Okay aha verstehe/

Dabei finden Abfolge-Vertauschungen, Verdopplungen und unterschiedliche Kombinierungen von Hörersignalen statt (Tab. 38).

Auffallend in diesem Zusammenhang ist die Vielfalt und Quantität an Kombinationsvarianten, bei denen das Hörersignal /Okay/ integriert ist.

Tab. 39 Anzahl und Anteil der Variationen mit dem Hörsignal /Okay/

/Okay/- Variationen	NCF gesamt ³⁴ (N = 107)
/Okay/	20
/Mhm okay/	3
/Okay mhm okay/	2
/Okay mhm/	1
/Ja mhm okay/	1
/Okay okay/	1
/Okay aha verstehe/	1
/Ah okay/	1
/Ah okay okay/	1
/Ah okay mhm cool/	1
/Wow okay/	1
/Super okay/	1
/Okay wirklich/	1
/Okay also/	1
/Okay aber/	1
/Versteh alles klar okay okay versteh/	1
38/107 = 35,5% (aller NCF)	

Rechnet man den Anteil der NCF-Varianten mit /Okay/-Beteiligung (Tab. 39) gegen den Anteil des meist gebrauchten Hörsignals /Mhm/ bzw. /Hm/ (Tab. 37) bei den in *studio* und *desktop* zusammen gebrauchten NCFs (N = 107) auf, so ‚überholen‘ die /Okay/-Variationen (n = 38) mit 35,5% den Rezeptionspartikel /Mhm/ bzw. /Hm/ (n = 32) mit 29,9% als quantitativer NCF-Spitzenreiter.

Blickt man nochmals auf die Frequenz der häufig gebrauchten Hörsignale /Mhm/ bzw. /Hm/ und /Okay/ in ‚Reinform‘ (Tab. 40) und ohne jegliche Kombinationsvarianten mit anderen NCFs, ergibt sich auch hier ein beträchtlicher Anteil dieser beiden Hörsignale seitens der DaF-ALP nach Fehlerbeiträgen der DaF-Stud.

Tab. 40 Anzahl und Anteil von /Mhm/, /Hm/ und /Okay/ von allen FB-moves nach *error-turns*

FB-moves (total)	<i>studio</i> (N = 55)	<i>desktop</i> (N = 75)
/Mhm/ /Hm/	18 (= 32,7%)	14 (= 18,6%)
/Okay/	7 (= 12,7%)	13 (= 17,3%)
	25 (= 45,5%)	27 (= 38,6%)

Hier handelt es sich um ein signifikantes Ergebnis für beide untersuchte VK-Kontexte. Dass in *studio* 45,5% und *desktop* 38,6% aller *error-turns* der DaF-Stud mit den NCF-Typen /Mhm/, /Hm/ oder /Okay/ beantwortet werden, erscheint beachtlich. Folglich wird fehlerhaften Äußerungen der L2-LernerInnen aus Tokio bzw. São Paulo von den DaF-

³⁴ gesamt = *studio* und *desktop* (NCFs aus beiden Stichproben zusammengefasst)

ALP aus Wien zu 40% mit /Mhm/ bzw. /Hm/ oder /Okay/ entgegnet. Das heißt nahezu jeder zweite *error-turn* in den VK erhält den nicht-korrektiven FB-move /Mhm/ bzw. /Hm/ oder /Okay/ als Antwort. Auch dahingehend, dass die auch im Datenmaterial vorhandenen /Okay/- bzw. /Mhm/-Variationen hier nicht berücksichtigt sind, stellt der Mittelwert 42,1% einen eindrucksvollen Wert dar.

Mit Blick auf FF4 und der Frage nach NCF-Frequenzen kann für beide Stichproben festgehalten werden, dass der NCF-Typ *listening-overlap* am meisten als nicht-korrektive Strategie nach *error-turns* von den Interlokutoren zum Einsatz kommt. Am zweithäufigsten kommen die NCF-Typen *listening-final* und *responsive-final* vor. Expressive Reaktionen (*expressive-overlap*, *expressive-final*) und das Fortfahren mit dem Thema (*topic continuation*) spielen in beiden VK-Formaten bei den NCF-Frequenzen eine nebengeordnete Rolle. Somit steht bei den Interlokutoren DaF-ALP eine zuhörende bzw. responsive Funktion bei der Anwendung von NCFs nach *error-turns* im Vordergrund. In diesem Zusammenhang werden die Rezeptionspartikel /Mhm/, /Hm/, /Okay/ und /Ja/ als häufigste Hörersignale nach fehlerhaften Redebeiträgen der L2-SprecherInnen (DaF-Stud) eingesetzt. Vielfach werden von den Interlokutoren verschiedene Hörersignale in diversen Kombinationsformen miteinander verknüpft. Vor allem das Hörersignal /Okay/ scheint bei diesen Verknüpfungen eine markante Rolle zu spielen, und Rezeptionspartikel, Responsivpartikel und/oder Interjektionen in einem kombinierten Hörersignal angewendet werden. Bei dem Partikel /Okay/ sticht hervor, dass, mehr als bei anderen Hörersignalen, eine breite Palette an verschiedenen Gesprächsfunktionen (Zuhören, Zustimmung, Erstaunen, überrascht sein, Freude, Antwort, Zweifel, Betonung, etc.) abgedeckt werden kann, je nachdem auf welche Art und Weise /Okay/ intoniert bzw. gedehnt, wiederholt bzw. verdoppelt oder zusammen mit anderen Partikeln gekoppelt wird.

4.6.3 NCFs in der Funktion als begleitende Hörersignale bei CF und *topic continuation*

Das gesamte Forschungsdesign dieser Untersuchung ist danach ausgerichtet, dass CF und NCF als Reaktionen nach *error-turns* getrennt voneinander behandelt werden. Das Definieren von CF/NCF als separate Interaktionshandlungen determiniert die Forschungsfragen, die videobasierte Beobachtung, die Kodierung, das Sampling und die Ergebnisdarstellung.

Nichtsdestotrotz ist in der Datenanalyse aber eine Art Synergie zwischen NCF und CF beobachtbar, wo korrektive Feedbacks *und* Hörersignale in einer Art ‚Mischform‘ gemeinsam geäußert werden. Konkret ist damit gemeint, dass CFs ‚eingebettet‘ werden von NCFs, indem einem CF entweder ein NCF vorangestellt ist oder ein NCF hinter dem CF anschließt, genauso wie die Variante mit NCF vorangestellt *und* hintenangestellt bei den gesampelten CFs mehrmals auftaucht.

Prototypische Beispiele von CFs eingebettet in NCF:

/Ah/CF/	(NCF vorne)	VK_W_T_s/10
/CF/na gut/	(NCF hinten)	VK_W_SP_d/39
/Mhm genau genau/CF/okay/	(NCF vorne und hinten)	VK_W_SP_d/6

Somit treten NCFs nicht nur einzeln in der Funktion als Hörersignal nach einer fehlerhaften Äußerung auf, sondern haben daneben auch die Funktion, korrektive Feedbacks zu begleiten, indem sie jene entweder einleiten (*fade-in*), abschließen (*fade-out*) oder einleiten und abschließen (*embedded*).

Der Anteil von CFs mit NCF-Einbettung (Tab. 40) ist in beiden Stichproben überraschend hoch. In *studio* sind es vier von acht CFs (50%) und in *desktop* 13 von 15 CFs (86,7%), bei denen NCFs als unterstützende Hörersignale (*fade-in*, *fade-out* oder *embedded*) mitwirken.

Tab. 41 CF mit NCF-Einbettung

CF (total)	studio (N = 8)	desktop (N = 15)	
CF mit NCF-Einbettung	4 (= 50%)	13 (= 86,7%)	
/Ah/CF/	2	/CF/Okay/	2
/Ja/CF/mhm/	1	/CF/na gut/	1
/Mhm/CF/ja/	1	/Okay/CF/	1
		/Mhm/CF/	1
		/Genau richtig/CF/	1
		/Ohja/CF/	1
		/Genau super genau/CF/	1
		/Mhm genau genau/CF/Okay/	1
		/Okay/CF/mhm okay alles klar okay interessant/	1
		/Okay genau genau/CF/ alles klar okay/	1
		/Aha/CF/ okay okay ja/	1
		/Genau/CF/ hm mhm/	1

Aus der Übersicht auf Tab. 41 resultiert, dass die Ausgestaltung und Strukturierung von CFs mit NCF-Einbettungen sehr variationsreich stattfinden und sich dabei keine eindeutigen Regelmäßigkeiten erkennen lassen. Von allen CFs mit NCF-Beteiligung in beiden Stichproben (N = 17) sind die meisten davon mit NCF als einleitendes *fade-in*-Hörersignal (n = 7), gleichauf mit *embedded* NCF (n = 7), welche das CF vorne und hinten einschließen. CFs mit NCF als Schlussignal (*fade-out*) sind seltener vertreten (n

= 3). Möchte man die konkrete Funktion dieser NCF-CF-Kombinationen ausmachen, so fällt im Überblick auf, dass alle NCF-Beteiligungen eine bejahende, verstärkende, inhaltlich unterstützende Wirkung einnehmen. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass die einleitenden und/oder abschließenden NCF-Hörersignale das CF auf eine Art abzdämpfen versuchen, denn das korrektive Feedback der Interlokutoren fokussiert per se auf die sprachlich fehlerhafte Ebene der L2-Äußerung, während die zustimmenden, bejahenden bzw. bestätigenden Hörersignale (*fade-in*, *fade-out* oder *embedded*) sich offensichtlich auf die Inhaltsebene des *error-turns* der L2-Lernenden richten. Vereinfacht gesagt scheint es so, dass während das CF den sprachlichen Fehler zu korrigieren versucht, dem oder den umrundenden NCF(s) dabei die Aufgabe zukommt, dem eigentlichen Kommunikationsinhalt der L2-Äußerung – entbunden von der mündlichen Fehlerebene – eine Wertschätzung bzw. ein positives Wohlwollen entgegenzubringen. Neben den korrektiven Feedbacks ist auch der NCF-Typ *topic continuation* von dem Phänomen betroffen, dass NCFs in der Funktion als Hörersignale unterstützend, bejahend, oder verstärkend wirken. Bei *topic continuations* nehmen Hörersignale wie /Mhm/, /Okay/, /Ja/, /Mhm okay/, /Ja aber/ bzw. /Okay aber/ oftmals eine einleitende Funktion (*fade-in*) ein. In *studio* werden drei von drei *topic continuations* (100%) mit Hörersignalen eingeleitet. In *desktop* sind des zehn von zwölf (83,3%) *topic continuations*, bei jenen mittels bestätigender, bejahender bzw. unterstützender Rezeptions- oder Responsivpartikel auf das Fortfahren des Themas oder auf eine thematische Rückfrage hingeführt wird.

4.6.4 NCF-Routinen der Interlokutoren

In dieser Untersuchung können abgesehen von einer allgemeinen *recast*-Präferenz und einer individuell höheren bzw. geringeren CF-Affinität keine speziellen Korrekturroutinen bei den einzelnen Interlokutoren im CF-Bereich ausfindig gemacht werden (vgl. hierzu Kap. 4.5.3).

Gegenteilig verhält es sich im Bereich der nicht-korrektiven Feedbacks nach *error-turns*. Hier ist klar erkennbar (Tab. 42, Tab. 43), dass die DaF-ALP auf der Wiener Seite in den beiden VK-Formaten *studio* und *desktop* ausgeprägte Routinen bei Hörersignalen ausgebildet haben. Diese manifestieren sich in Form von einer gehäuften Anwendung bestimmter Rezeptions- oder Responsivpartikel oder Interjektionen der einzelnen Interlokutoren.

Tab. 42 Anzahl und Anteil der realisierten NCF verteilt auf DaF-ALP als Interlokuren

NCF-realization	studio (N = 47)	L1	L2	desktop (N = 60)	L1	L2
/Mhm/ /Hm/	18	6	13	/Mhm/Hm/	14	6 8
/Ja/	9	0	9	/Okay/	13	12 1
/Okay/	7	2	5	/Mhm Okay/	3	2 1
/Okay mhm/	1	0	1	(lacht)	3	0 3
/Okay aha verstehe/	1	1	0	/Ja/	2	2 0
/Aha/	1	1	0	/Genau ja/	2	2 0
/Ah/	1	1	0	/Okay mhm okay/	2	2 0
/Ah aha/	1	1	0	/Ah okay/	1	1 0
/Ah okay okay/	1	0	1	/Ja mhm okay/	1	1 0
/Ah okay mhm cool/	1	0	1	/Okay okay/	1	1 0
/Wow okay/	1	0	1	/Okay wirklich/	1	1 0
/Ja ja/	1	1	0	/Okay also/	1	1 0
/Verstehe/	1	1	0	/Okay aber/	1	1 0
/Achso/	1	1	0	/Ja aber/	1	0 1
/Gesundheit/	1	0	1	/Super naja/	1	1 0
/Und/	1	0	1	/Super okay/	1	1 0
topic continuation	3	0	3	/Perfekt/	1	1 0
				/Ah/	1	1 0
				/Aha/	1	1 0
				/Aha genau genau/	1	1 0
				/Genau/	1	1 0
				/Genau genau ja/	1	1 0
				/Mhm genau mhm/	1	1 0
				/Versteh okay alles klar okay okay versteh/	1	1 0
				/Absolut ja/	1	1 0
				/Achso/	1	1 0
				topic continuation	12	5 7

Tab. 43 Anzahl und Anteil der meist benutzten NCF (NCF-Routinen) der DaF-ALP

NCF	studio (N = 47)	Anteil von der Gesamtzahl des Auftretens der jeweiligen Wortform
L1	n = 15	
/Mhm/ /Hm/	6 (= 40%)	
/Ah/ /Aha/	3 (= 20%)	3/3 = 100%
/Okay/-Variationen	3 (= 20%)	3/12 = 25%
/Verstehe/-Variationen	2 (= 13,5%)	2/2 = 100%
...		
L2	n = 32	
/Mhm/ Hm/	11 (= 34,4%)	11/18 = 61,1%
/Ja/	9 (= 28,1%)	9/9 = 100%
/Okay/-Variationen	8 (= 25%)	8/12 = 66,7%
...		
NCF	desktop (N = 60)	
L1	n = 44	
/Okay/	12 (= 27,3%)	12/13 = 92%
/Okay/-Variationen	12 (= 27,3%)	12/12 = 100%
/Genau/-Variationen	6 (= 13,6%)	6/6 = 100%
...		
L2	n = 16	
/Mhm/ /Hm/	8 (= 50%)	8/14 = 57,1%
(lacht)	3 (= 18,8%)	3/3 = 100%

In den Daten (Tab. 42, Tab. 43) zeigen sich eindeutige NCF-Routinen, wobei hier aber genauer differenziert werden muss.

Das Ergebnis, dass drei von vier DaF-ALP (75%) den Rezeptionspartikel /Mhm/ bzw. /Hm/ als häufigstes von den von ihnen benutzen Hörersignalen anwenden (L2^{studio}: 34,4%, L1^{studio}: 40%, L2^{desktop}: 50%) deckt sich mit dem Fakt, dass /Mhm/ bzw. /Hm/ allgemein als häufigstes Hörersignal in den Daten (Tab. 37, Tab. 40) auftritt, untermauert aber nicht einschlägig etwaige individuelle NCF-Routinen bei den DaF-ALP.

Diese werden jedoch anhand anderer Hörersignale ersichtlich. Wie in Tab. 43 dargestellt, benutzt L1^{studio} beispielsweise dreimal /Ah/ bzw. /Aha/ oder zweimal Hörersignale mit Beteiligung von /Verstehe/ bei insgesamt 15 von ihm/ihr gesetzten NCFs nach *error-turns*. In diesem Zusammenhang sind die Anteile jener NCFs von den gesamt abgegebenen NCFs von L1^{studio} (N = 15) mit einem Drittel unauffällig. Auffällig aber ist, dass kein anderer Interlokutor in *studio* diese NCFs verwendet und /Ah/, /Aha/, /Verstehe/ zu 100% von L1^{studio} abgegeben werden. Ähnliche NCF-Routinen ergeben sich für L2^{studio}, der/die neunmal /Ja/ als alleiniger Interlokutor in der untersuchten VK benutzt. In *desktop* fallen 12 von 13 auftretenden /Okay/-NCF auf L1^{desktop} (=92%) und die 12 auftretenden /Okay/-Variationen tätigt ausschließlich L1^{desktop} (=100%). Davon lässt sich ein Spitzenwert ableiten, nämlich dass L1^{desktop} bei mehr als der Hälfte (54,6%) seiner/ihrer getätigten NCFs nach *error-turns* der InteraktionspartnerInnen DaF-Stud entweder /Okay/ oder eine /Okay/-Variation als Hörersignal anwendet. Auch sechs auftretende NCF-Variationen mit /Genau/-Beteiligung werden nur durch L1^{desktop} ausgeführt. Bei L2^{desktop} zeigt sich als NCF-Routine nach *error-turns* der Einsatz der nonverbalen Kommunikationshandlung ‚Lachen‘. Er/Sie setzt diese Strategie dreimal ein und greift als Interlokutor exklusiv zu 100% auf jene Art von kommunikativer Reaktionshandlung im Anschluss an fehlerhafte Redebeiträge der L2-InteraktionspartnerInnen zurück.

Folglich kann FF6, ob bei den Interlokutoren Korrekturroutinen im NCF-Bereich auftreten, mit ‚Ja‘ beantwortet werden. Dieses Resultat verhält sich gegenteilig zum CF-Bereich, für den keine eindeutigen Korrekturroutinen in beiden Stichproben aufscheinen. Hyp. 7, die von Korrekturroutinen bei den Interlokutoren ausgeht, wird daher nur für den NCF-Bereich und nicht für den CF-Bereich bestätigt.

4.7 Korrelation von mündlichen Fehlern mit Feedback-moves (CF/NCF)

4.7.1 Korrelation von mündlichen Fehlern mit korrektivem Feedback

4.7.1.1 Korrelation: Art der mündlichen Fehler und CF

Tab. 44 Verteilung von CF nach Art der mündlichen Fehler

CF/OE-style	<i>studio</i> (N = 8)	<i>desktop</i> (N = 15)
CF (<i>single</i> OE)	6 (= 75%)	10 (= 66,7%)
CF (<i>uniform</i> OE)	0	2 (= 13,3%)
CF (<i>multiple</i> OE)	2 (= 25%)	4 (= 26,7%)

Möchte man einen Zusammenhang zwischen Fehlerart und korrektivem Feedback herstellen, so geht aus den Daten (Tab. 44) hervor, dass sich gemessen an der verhältnismäßig niedrigen CF-Frequenz (*studio*: N = 8, *desktop*: N = 15) ein auffallend großer Teil aller korrektiven Feedbacks an mündliche Fehler, die einzeln und nicht im Verbund mit anderen mündlichen Fehlern in einem Redebeitrag auftreten, richtet. Rund zwei Drittel aller CFs entfallen auf *single errors* (*studio*: 6/8 = 75%, *desktop*: 10/15 = 66,7%). Dies mag vielleicht daran liegen, dass *single errors* auch als häufigste Fehlerart in beiden VK auftreten (*studio*: 49,2%, *desktop*: 59,2%). Trotzdem erscheint der Zwei-Drittel-Anteil der getätigten CFs, die nach *single errors* folgen, als hoch. Dieses Ergebnis ist insofern interessant, da man meinen möchte, dass eher dann korrigiert wird, wenn sich mündliche Fehler in Form von *uniform errors* oder *multiple errors* in einem Redebeitrag von L2-Lernenden häufen. Dies ist laut den vorliegenden Ergebnissen in beiden VK-Settings nicht der Fall und mehrere Fehler in einem *turn* eines/r Sprechers/Sprecherin scheinen sozusagen nicht die Notwendigkeit eines korrektiven Feedbacks bei den Interlokutoren zu ‚triggern‘. Folglich ist die Quantität von mündlichen Fehlern nicht zwingend ausschlaggebend für das Auslösen eines CF durch den Interlokutor. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass der Interlokutor aufgrund der Kapazität des Arbeitsgedächtnisses durch mehrere auftretende mündliche Fehler (im Zweifel aus unterschiedlichen Sprachebenen) in einem Redebeitrag des/der Interaktionspartners/Interaktionspartnerin ‚überfordert‘ zu sein scheint und korrektives Feedback daher tendenziell auf einzelne mündliche Fehler (*single errors*) richtet.

Dass korrektives Feedback aber auch nach einer Kombination von verschiedenen mündlichen Fehlern stattfindet, dokumentieren die Daten aus Tab. 44. Von allen CFs in beiden Stichproben (N = 23) folgen 34,8% (n = 8) auf *error-turns* der DaF-Stud, die mehr als einen mündlichen Fehler (*uniform errors*, *multiple errors*) beinhalten.

Debras et al. (2015: 18) kommen in ihrer *oral* SCMC-Studie zu einem ähnlichen Befund wie in vorliegendem Beitrag. Sie berichten ebenfalls, dass die Mehrheit von korrektiven

Feedbacks in der Regel an *single errors* adressiert ist und nur 16% der CFs im Zusammenhang mit multiplen mündlichen Fehlern stehen.

Im Hinblick auf FF5, inwiefern OE und CF miteinander korrelieren, kann für den Teilbereich der ‚Fehlerart‘ bestätigt werden, dass Korrelationen vorhanden sind und sich CF mehrheitlich an *single errors* richtet.

4.7.1.2 Korrelation: Sprachebene der mündlichen Fehler und CF

Tab. 45 Verteilung von CF nach Sprachebene der mündlichen Fehler

CF/OE-type	<i>studio</i> (N = 8)	<i>desktop</i> (N = 15)
CF (gram)	2 (= 25%)	5 (= 33,3%)
CF (lex)	3 (= 37,5%)	3 (= 20%)
CF (phon)	1 (= 12,5%)	3 (= 20%)
CF (gram-lex)	1 (= 12,5%)	2 (= 13,3%)
CF (gram-phon)	1 (= 12,5%)	2 (= 13,3%)
CF (lex-phon)	0 (= 0%)	0 (= 0%)

Die Distribution von CFs im Hinblick auf die Sprachebene des vorausgegangenen mündlichen Fehlers (Tab. 45) bietet ein nicht sehr aufschlussreiches Bild, da die CFs relativ ausgewogen verteilt sind. Dennoch lassen sich für die beiden untersuchten VK-Formate als Stichproben einige Aussagen ableiten.

Die meisten der in *desktop* ausgeführten CFs folgen nach lexikalischen OE ($3/8 = 37,5\%$), während in *studio* den meisten CFs ($5/15 = 33,3\%$) grammatische OE vorausgehen. Einen CF-Fokus auf lexikalische OE, wie in der *desktop*-Stichprobe, konstatiert auch die SCMC-Forschung (Debras et al., 2015: 18; Lai et al., 2011: 80; Saito & Akiyama, 2017: 61; Ziegler & Mackey, 2017: 88). Ein CF-Fokus auf grammatische Fehler, wie in der *studio*-Stichprobe, wird wiederum von mehreren F2F-Studien (Havranek, 2002a: 178; Kim & Han, 2007: 290; Kleppin & Königs, 1991: 272; Lochtmann, 2002: 211; Nabei & Swain, 2002: 52) belegt.

Übereinstimmend zur sehr seltenen Auftretenswahrscheinlichkeit der multiplen Fehlerkategorie lex-phon (*studio*: 3,4%, *desktop*: 1,3%) findet sich in beiden VK-Settings kein CF von den Interlokutoren, das an eine lexikalisch-phonetische Fehlerkombination in einem *L2-error-turn* anschließt.

In der Übersicht von den Daten aus beiden Stichproben kann kein konsistenter CF-Fokus auf eine bestimmte Sprachebene von mündlichen Fehlern ermittelt werden.

Erst durch einen genaueren Blick speziell auf die mit CF befeedbackten multiplen Fehler (Tab. 46) werden Regelmäßigkeiten zwischen Sprachebene des Fehlers und der Anwendung von korrektivem Feedback (unabhängig vom CF-Typ) sichtbar.

Tab. 46 Ausgestaltung CF (gram-lex) und CF (gram-phon)

CF (<i>multiple</i> OE) CF (gram-lex)	studio N = 1	desktop N = 2
gram-ignored, lex-CF	1 (= 100%)	2 (= 100%)
CF (gram-phon)	N = 1	N = 2
gram-CF, phon-CF	1 (= 100%)	2 (= 100%)

Hier sticht hervor, dass alle mit CF befeedbackten mündlichen Fehler der Kodierung gram-lex gesamtheitlich so korrigiert werden, dass dabei der grammatische Fehler ignoriert wird und nur der lexikalische Fehler mit CF beantwortet wird. Anders gesagt, tritt ein multipler Fehler der Kategorie gram-lex in einem *error-turn* auf und erhält dieser ein CF als Feedback, wird dabei der grammatische Fehler durchgängig zu 100% in beiden VK-Settings *studio* und *desktop* ignoriert.

Umgekehrt dazu werden bei der OE-Koding-Kategorie gram-phon immer beide Fehlertypen, nämlich gram *und* phon mit CF bedacht. Bei gram-CF und phon-CF kommt interessanterweise ausnahmslos der Feedback-Typ *recast* zur Anwendung.³⁵

Greift man nochmal den Aspekt des ignorierten grammatischen Fehlers (gram-lex-CF: gram-ignored, lex-CF) auf, so lohnt es sich einen Blick auf die gänzlich ignorierten mündlichen Fehlertypen nach Sprachebene (Tab. 47) zu richten.

Tab. 47 Verteilung ignoriierter mündlicher Fehler nach Sprachebene

OE <i>totally ignored</i>	studio (N = 4)	desktop (N = 1)
gram	2 (= 50%)	1 (= 100%)
gram-lex	1 (= 25%)	
lex-phon	1 (= 25%)	

Auch hier zeigt sich ein relativ hoher Anteil an grammatischen Fehlern oder multiplen Fehlern, wo ein grammatischer Fehler beteiligt ist. Von allen ignorierten Fehlern in beiden Stichproben (N = 5) sind 80% (n = 4) der grammatischen Sprachebene zuzuordnen.

Möchte man eine Schlussfolgerung aus diesen Daten generieren, so lassen der Nachweis über den ignorierten grammatischen Fehler im Falle von CF nach der Fehlerkombination gram-lex (gram-lex-CF), wo nur der lexikalische Fehler mit CF beantwortet wird, sowie der hohe Anteil an grammatischen Fehlern, die gänzlich ignoriert werden (*totally ignored*), folgende Hypothesen zu:

³⁵ Die besonderen OE-CF-Kombinationen gram-phon-CF (gram-*recast*, phon-*recast*) und gram-lex-CF (gram-*ignored*, lex-*recast/explicit correction*) werden in Kap. 4.7.1.4 vertieft.

- a) Wird ein mündlicher Fehler im Zuge eines einseitigen CF auf einen multiplen Fehler oder gar gänzlich ignoriert, handelt es sich vielfach um grammatische Fehler.
- b) Treten grammatische und lexikalische mündliche Fehler (gram-lex) kombiniert in einer L2-Äußerung auf, befeedbacken die Interlokutoren vorrangig den lexikalischen Fehler und vernachlässigen den grammatischen Fehler, was den Einsatz von CF betrifft. Der lexikalische Fehler scheint im Vergleich zum grammatischen Fehler ‚schwerer‘ zu wiegen und bedarf *eher* einer Korrektur.

Das CF-Verhalten der Interlokutoren, welches zeigt, dass der grammatische Fehler bei mündlichen Fehlerkorrekturen keine ernstzunehmende Rolle spielt, kann mit Aussagen aus dem Forschungsstand im Bereich der Fehlerevaluation begründet werden. Für den schriftlichen Fehlerbereich weiß man, „dass grammatische Fehler die Verständlichkeit einer Äußerung nicht ernsthaft behindern“ (Guntermann, 1978, zit. n. Blex, 2001: 6) und lexikalische Fehler mehr als grammatische Fehler die Verständlichkeit beeinträchtigen bzw. im Vergleich als kommunikationsgefährdender gelten (vgl. Chastain, 1980, Hecht & Green, 1983, zit. n. ebd.). Auch für den mündlichen Fehlerbereich besteht ein Konsens darüber, dass „morphosyntaktische Fehler für das gegenseitige Verständnis gewöhnlich nicht entscheidend sind und daher ignoriert werden können“ (Schoormann & Schlak, 2011b: 64).

Über die Frage, ob die vermeintlich geringe Kommunikationsbehinderung von grammatischen Fehlern tatsächlich im Bewusstsein der Interlokutoren verankert ist, ihr Korrekturverhalten dadurch beeinflusst wird und grammatische Fehler bei Korrekturen deshalb bei den feedbackgebenden Personen nicht oberste Priorität haben, kann an dieser Stelle nur spekuliert werden. Auch die Möglichkeit, dass die Häufung an ignorierten grammatischen Fehlern ein Zufallsbefund ist, der dem hohen Anteil an grammatischen Fehlern im Allgemeinen geschuldet ist, muss in diesem Zusammenhang in Betracht gezogen werden.

Zusammenfassend kann hinsichtlich FF5 festgehalten werden, dass im Bereich der multiplen Fehler gram-phon und gram-lex, sowie im Bereich von Nichtreaktionen der Interlokutoren auf mündliche Fehler (*totally ignored*) einzelne Korrelationen zwischen Fehlertyp (OE) und CF auftreten. Somit finden sich auf der Mikroebene Korrelationen zwischen OE und CF. Eine Korrelation auf der Makroebene zwischen OE und CF, wie

z.B. ein genereller, konsistenter Fokus von CF auf eine gewisse Sprachebene kann in den Stichproben *studio* und *desktop* nicht ermittelt werden.

4.7.1.3 Anteil mündlicher Fehler nach Sprachebene mit CF

Die Befunde aus Kap. 4.7.1.2 geben Auskunft darüber, auf welche sprachlichen Fehlertypen die getätigten korrektiven Feedbacks abzielen bzw. welche Fehlertypen ignoriert werden. In weiterer Folge müssen aber diese Werte aus einem anderen Betrachtungswinkel untersucht werden. Um die Frage zu beantworten, welche Fehlertypen nach Sprachebene am häufigsten bzw. am wenigsten häufig korrigiert werden, muss die Anzahl der korrigierten Fehler nach Sprachebene (OE mit CF) mit der Gesamtzahl der einzelnen Fehlertypen (N (OE)) in Bezug gesetzt werden (Tab. 48).

Tab. 48 Anzahl und Anteil von korrigierten mündlichen Fehlern nach Sprachebene

studio:

OE <i>per error-turn</i> (N = 59)	gram	lex	phon	gram-lex	gram-phon	lex-phon
OE mit CF / N (OE)	2/19	3/10	1/6	1/16	1/6	0/2
Anteil OE mit CF (%):	10,5%	30%	16,7%	6,25%	16,7%	0%

desktop:

OE <i>per error-turn</i> (N = 76)	gram	lex	phon	gram-lex	gram-phon	lex-phon
OE mit CF / N (OE)	5/36	3/9	3/18	2/8	2/4	0/1
Anteil OE mit CF (%):	13,9%	33,3%	16,7%	25%	50%	0%

Aus Tab. 48 ergibt sich, dass im *studio-based videoconferencing* 30% der lexikalischen Fehler mit CF beantwortet werden und somit dieser Fehlertyp dort am meisten korrigiert wird. Im *desktop videoconferencing* ist es die multiple Fehlerkombination gram-phon, die am meisten korrigiert wird und zu 50% korrektives Feedback erhält. Ähnlich wie in *studio* werden auch in *desktop* lexikalische Fehler häufig korrektiv befeedbackt, indem 33,3% der lexikalischen Fehler mit einem anschließenden CF einhergehen. Was die lexikalischen Fehler betrifft, ist bemerkenswert, dass sie, obwohl sie in beiden Stichproben (*studio*: n = 10, *desktop*: n = 9) nur zwischen 11,8% (*desktop*) und 16,9% (*studio*) von allen mündlichen Fehlern (OE *per error-turn*) ausmachen (Tab. 18), verhältnismäßig oft korrigiert werden. Diese Zahlen sind jedoch ungenau, da unklar ist, wie viele lexikalische Fehler im OE-Koding gram-lex enthalten sind. Einzeln ausgezählt in der Verteilung OE *total* (Tab. 19) liegt die Häufigkeit von lexikalischen Fehlern auf dem zweiten bzw. dritten Platz (*studio*: 29,8%, *desktop*: 16,8%) nach den grammatischen Fehlern (*studio*: 57%, *desktop*: 59,7%) und vor bzw. nach den phonetischen Fehlern (*studio*: 13,2%, *desktop*: 23,5%). Angesichts dieser Werte erscheint eine Korrekturquote

von 30% (*studio*) und 33,3% (*desktop*) von lexikalischen Fehlern dennoch relativ hoch. Vereinfacht gesagt, wird jeder dritte lexikalische Fehler pro *error-turn* mit CF korrigiert³⁶, obwohl lexikalische Fehler in beiden VK de facto nicht übermäßig häufig vorkommen.

Aus Tab. 48 geht weiter hervor, dass grammatische Fehler in beiden VK-Settings verhältnismäßig wenig korrigiert werden. In *studio* folgt nur nach zwei von 19 grammatischen Fehlern (= 10,5%) und in *desktop* auf fünf von 36 (= 13,9%) eine mündliche Fehlerkorrektur mittels CF. Beim grammatischen Fehler handelt es sich eindeutig um den häufigsten Fehlertyp in beiden untersuchten VK (*studio*: 32,2%, *desktop*: 47,4%). Auch hier ist die OE-Kategorie gram-lex nicht miteinbezogen und einzeln ausgezählt liegen die Verteilungswerte für grammatische Fehler noch höher (*studio*: 57%, *desktop*: 59,7%). In Anbetracht dessen lassen die Daten keinen Zweifel daran, dass der häufigste Fehlertyp verhältnismäßig am wenigsten korrigiert wird, wodurch Hyp. 6 bestätigt wird.

Was die phonetischen Fehler in den beiden beobachteten VK anbetrifft, so kommen diese in *studio* nur selten vor (n = 6) und machen 10,2% aller OE aus. In *desktop* liegt die Zahl phonetischer Fehler etwas höher (n = 18) mit einem Anteil von 23,7% aller OE. Unter Berücksichtigung der Gesamtzahlen von phonetischen Fehlern ist der Anteil an phonetischen Fehlern mit einem korrektiven Feedback im Anschluss mit 16,7% sowohl in *studio* als auch in *desktop* vergleichsweise niedrig (Tab. 48).

Auffallend hoch ist der Korrekturanteil in der *desktop*-Stichprobe bei den nur wenig auftauchenden multiplen Fehlern gram-phon (n = 4), wo zwei Fehler dieser Fehlerkategorie mit CF korrigiert werden. Somit liegt die Korrekturquote von gram-phon-Fehlern in *desktop* bei 50%.

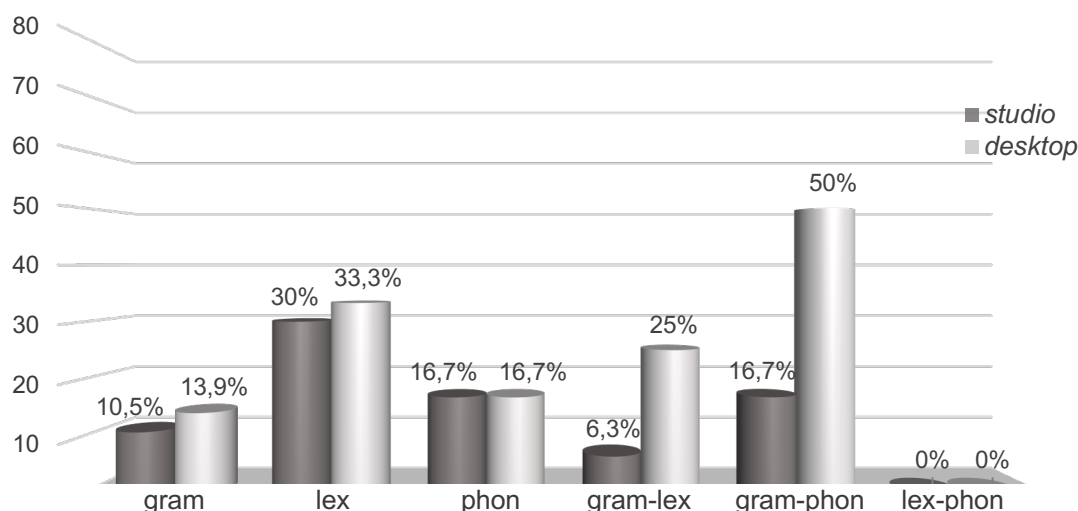
Um bei der Frage, welche Fehlertypen – unter Berücksichtigung dessen, wie häufig diese jeweils auftreten – am meisten korrigiert werden, einen besseren Abgleich mit dem Forschungsstand leisten zu können, werden die Korrekturquoten für die einzelnen Fehlerkategorien nach Sprachebene (Tab. 48) aus den beiden VK-Formaten nochmals gerankt (Tab. 49) und grafisch (Abb. 16) dargestellt.

³⁶ Bei dieser Aussage ist die OE-Koding-Kategorie gram-lex nicht miteinbezogen.

Tab. 49 Ranking der korrigierten mündlichen Fehler nach Sprachebene

Anteil OE mit CF	<i>studio</i>	n/N (OE)	<i>desktop</i>	n/N (OE)
	1. lex	(30%)	1. gram-phon	(50%)
	2. phon	(16,7%)	2. lex	(33,3%)
	gram-phon	(16,7%)	3. gram-lex	(25%)
	3. gram	(10,5%)	4. phon	(16,7%)
	4. gram-lex	(6,3%)	5. gram	(13,9%)
	5. lex-phon	(0%)	6. lex-phon	(0%)

Abb. 16 Prozentuale Anteile von korrigierten mündlichen Fehlern nach Sprachebene



Zusammenfassend ergeben sich für die beiden VK-Formate *studio* und *desktop* folgende konsistente Aussagen (Tab. 18, Tab. 48):

- Lexikalische Fehler, die nur am dritthäufigsten von allen OE auftreten (11,8-16,9%), werden verhältnismäßig oft korrigiert (30-33,3%).
- Die am häufigsten auftauchenden grammatischen Fehler (32,2-47,4%) werden verhältnismäßig selten korrigiert (10,5-13,9%).
- Die am zweit- bzw. dritthäufigsten auftretenden phonetischen Fehler (10,2-23,7%) werden zu einem nicht zu vernachlässigenden Anteil von 16,7% korrigiert.
- Die seltene multiple Fehlerkombination gram-phon (5,3-10,2%) wird in *desktop* am häufigsten mit 50% und in *studio* am zweithäufigsten mit 16,7% korrigiert.

Die in diesem Beitrag ermittelten Korrekturanteile der verschiedenen mündlichen Fehlertypen decken sich nur teilweise mit den Resultaten aus dem Forschungsstand. Grund dafür ist, dass sich die Forschungslage hinsichtlich Distributionswerten von Anteilen korrigierter mündlicher Fehler nach Sprachebene uneinheitlich präsentiert.

Das Ergebnis dieser Untersuchung, dass die quantitativ weniger auftauchenden lexikalischen Fehler verhältnismäßig oft und demgegenüber die am zahlreichsten vertretenen grammatischen Fehler nur sehr selten korrigiert werden, wird von Studien sowohl in F2F (Lyster, 1998a: 198–200; Morris, 2002: 400) als auch im *oral* SCMC-Kontext (Saito & Akiyama, 2017: 61) abgesichert. Damit wird auch die von Chaudron (1988: 140–141) bereits früh postulierte Annahme, dass, je häufiger ein mündlicher Fehler auftritt, desto seltener dieser Fehler korrigiert wird und umgekehrt seltener auftretende Fehler häufiger korrigiert werden, von vorliegendem Beitrag bestätigt. Somit verhalten sich Fehlerfrequenzen indirekt proportional zum Anteil der jeweils korrigierten Fehler. Anders gesagt bedeutet dies, dass die Quantität eines Fehlers einer gewissen Sprachebene – d.h. wie oft ein bestimmter Fehler nach Sprachebene auftritt – nicht mit der Quantität der Korrektur einhergeht. Der Anteil von korrigierten Fehlern einer Sprachebene ist entgegengesetzt zur Auftretenshäufigkeit des jeweiligen Fehlertyps. Einige SCMC-Studien deuten in eine ähnliche Richtung, nämlich dass lexikalische Fehler häufiger als grammatische Fehler korrigiert werden. Dabei wird der vorwiegend lexikalische Fokus von CF aber nur über eine erhobene CF-Verteilung belegt, ohne dabei aber den tatsächlichen Anteil der korrigierten lexikalischen Fehler zu erheben (z.B. Debras et al., 2015: 18; Lai et al., 2009: 80; Ziegler & Mackey, 2017: 88).

Umgekehrt dazu kommen andere Studien aus dem F2F-Bereich zu dem Ergebnis, dass grammatische Fehler häufiger als lexikalische bzw. phonetische korrigiert werden (Blex, 2001: 96; Brown, 2016: 436; Lochtman, 2002: 211; Mackey et al., 2000: 483) oder dass der Anteil an korrigierten grammatischen und lexikalischen Fehlern nahezu gleich ist (Ellis et al., 2001b: 308). Diese Feststellungen können durch die Daten aus vorliegender Untersuchung (Abb. 15) nicht untermauert werden.

Hinsichtlich der Effektivität von CF in Bezug auf den zu korrigierenden sprachlichen Fehlertyp erhalten die Interlokutoren der beiden beforschten VK-Formate *studio* und *desktop* für ihr tatsächliches Feedbackverhalten ‚Rückendeckung‘ aus der CF-F2F-Forschungsliteratur. Demnach ist die Korrektur von lexikalischen Fehlern bzw. phonetischen Fehlern vergleichsweise gewinnbringender und führt zu mehr *uptakes* bei L2-Lernenden als die Korrektur von grammatischen Fehlern (Ellis et al., 2001b: 308–310; Lyster, 1998a: 202; Mackey et al., 2000: 492; Mackey & Goo, 2007: 427; Morris, 2002: 401; Sheen, 2006: 379). Im Gegensatz dazu sieht Havranek (2001: 24; 2002b: 267–268) CF bei grammatischen Fehlern effektiver als bei phonetischen.

Im Gesamten findet sich im Bereich der Korrekturanteile nach Sprachebene im Hinblick auf FF5 eine Korrelation zwischen OE und CF. Gemessen an der Auftretenshäufigkeit der kodierten Fehlerkategorien finden sich verhältnismäßig hohe Korrekturanteile bei lexikalischen Fehlern, geringe Korrekturanteile bei grammatischen Fehlern, und wiederum eine hohe Korrekturquote bei der multiplen Fehlerkategorie gram-phon.

4.7.1.4 Korrelation: Sprachebene der mündlichen Fehler und CF-Typ

Nachdem Kap. 4.7.1.2 dahingehend einen Zusammenhang herstellt, inwieweit welcher mündlicher Fehlertyp nach Sprachebene im Allgemeinen korrekatives Feedback erhält oder ignoriert wird und Kap. 4.7.1.3 die Anteile der korrigierten Fehler nach verschiedenen Sprachebenen beleuchtet, wird im Folgenden spezifisch auf die Korrelation zwischen sprachlichem Fehlertyp und dem konkret angewendeten CF-Typ fokussiert.

Tab. 50 Verteilung der CF-Typen auf mündliche Fehlertypen nach Sprachebene

studio						
OE <i>per error-turn</i>	gram (N = 19)	lex (N = 10)	phon (N = 6)	gram-lex (N = 16)	gram-phon (N = 6)	lex-phon (N = 2)
CF (N = 8)	n = 2	n = 3	n = 1	n = 1	n = 1	n = 0
<i>recast</i>	1	2	1	1 (gram-ign)	1 (double)	
<i>explicit correction</i>		1				
<i>clarification request</i>	1					
<i>metalinguistic feedback</i>						
<i>elicitation</i>						
<i>repetition</i>						
desktop						
OE <i>per error-turn</i>	gram (N = 36)	lex (N = 9)	phon (N = 18)	gram-lex (N = 8)	gram-phon (N = 4)	lex-phon (N = 1)
CF (N = 15)	n = 5	n = 3	n = 3	n = 2	n = 2	n = 0
<i>recast</i>	5	2	2	1 (gram-ign)	2 (double)	
<i>explicit correction</i>		1		1 (gram-ign)		
<i>clarification request</i>			1			
<i>metalinguistic feedback</i>						
<i>elicitation</i>						
<i>repetition</i>						

Im Überblick auf Tab. 50 lassen sich in *studio* in *desktop* anders als in der CF-Forschungsliteratur nur schwierig Zusammenhänge zwischen der Verteilung von CF-Typen und mündlichen Fehlertypen nach Sprachebene herstellen. Aus der Frequenzanalyse dieser Studie gehen keine bedingten Korrelationen zwischen CF-Typen und mündlichen Fehlertypen nach Sprachebene hervor.

Gründe dafür sind die fast ausschließliche Verwendung von *reformulations*, die durchgehende *recast*-Präferenz der Interlokutoren in beiden Stichproben und eine verhältnismäßig niedrige Anzahl an CF. Aufgründdessen sind Aussagen in puncto Korrelationen von OE-Typen und CF-Typen nur eingeschränkt möglich.

Diverse F2F-Studien³⁷ finden die meisten *recasts* nach morphosyntaktischen Fehlern (Carpenter et al., 2006; Kim & Han, 2007; Loewen & Philp, 2006; Lyster, 1998a; Mackey et al., 2000; Milla & García Mayo, 2021; Morris, 2002; Nabei & Swain, 2002). Dies deckt sich mit der CF-Verteilung in der *desktop*-Stichprobe, wo ebenfalls die grammatischen Fehler die meisten *recasts* (n = 5) erhalten.

Ergänzend dazu zeichnet sich in der F2F-CF-Forschungsliteratur die Tendenz ab, dass phonetische Fehler überwiegend mit *recasts* und lexikalische Fehler vorzugsweise mit *prompts* befeedbackt werden (Lochtman, 2002; Lyster, 1998a; Milla & García Mayo, 2021; Morris, 2002). Diese Auffassung kann durch die Daten aus dieser Studie (Tab. 50) nicht belegt werden.

Unabhängig vom Forschungsstand fallen für beide Stichproben jedoch drei andere Aspekte³⁸ in der Korrelation OE-Typ und CF-Typ in Tab. 48 auf:

- a) Nimmt man beide Stichproben zusammen, sind zwei von drei durchgeführten *explicit corrections* (= 66,6%) an lexikalische Fehler adressiert und auch bei der expliziten Korrektur von gram-lex-Fehlern wird nur der lexikalische Fehler befeedbackt. Somit richten sich 100% der *explicit corrections* in beiden Stichproben auf lexikalische Fehler.
- b) Die multiple Fehlerkategorie gram-phon wird zu 100% in beiden Stichproben einheitlich mit einem ‚Doppel-recast‘ befeedbackt. Alle drei gram-phon-Fehler werden so mit CF beantwortet, dass dabei der grammatische Fehler und auch der phonetische Fehler im *recast* abgedeckt werden (gram-phon-CF -> gram-recast, phon-recast).

Beispiel für *turn-taking* mit ‚Doppel-recast‘ nach gram-phon:

VK_W_SP_d/23:

L2: Wo kann man heute die (...?) sehen?

R: (...) Ahm (..) in Schloss Schönbrunn [ʃø:n'brʏn]?

gram

phon

error-turn (DaF-Stud)
OE-Koding: gram-phon

L2: Immer genau 'im- richtig. Schloss Schönbrunn.

gram-recast

phon-recast

CF (DaF-ALP)
CF-Koding: gram-phon-CF
gram-recast, phon-recast

³⁷ sh. auch Kap. 2.2.2, Tab. 2

³⁸ für die Aspekte b) und c) sh. auch Kap. 4.7.1.2, Tab. 45

- c) Die multiple Fehlerkategorie gram-lex zieht zu 100% in beiden Stichproben einheitlich ein ‚einseitiges CF‘ in Richtung lexikalischen Fehler nach sich. Dabei richten sich die zwei auf gram-lex-Fehler angewendeten Reformulierungen *recast* bzw. *explicit correction* ausschließlich auf den lexikalischen Fehler, während der grammatische Fehler nicht mit CF korrigiert, sondern ignoriert wird (gram-lex-CF -> gram-ignored, lex-recast / *explicit correction*).

Beispiel für *turn-taking* mit ‚einseitiger lexikalischer Reformulierung‘ nach gram-lex:

VK_W_SP_d/33:

L1: [...] aber‘ (.) wie siehst du das?

A: [...] sie fühlt sehr einsam und sie musstet, keine Ahnung fit, [...] *error-turn* (DaF-Stud)

gram gram lex OE-Koding: gram-lex

L1: Genau], auf sich schauen, Fitness [hm, mhm CF (DaF-ALP)

explicit correction (lex)

CF-Koding: gram-lex-CF
gram-ignored, lex-expl

In der Rundschau auf die Anwendung von einzelnen CF-Typen nach bestimmten Fehlertypen nach Sprachebene befinden sich die Interlokutoren in *studio* und *desktop* in ihrem Korrekturverhalten nach Lysters (1998a: 208) Auffassung nur teilweise „on the right track“. Ihm zufolge (ebd.) sind *recasts* nach phonetischen Fehlern und *prompts* nach lexikalischen und grammatischen Fehlern am günstigsten hinsichtlich eines *learner-uptakes* einzuschätzen. So folgen die Interlokutoren der beiden VK wenigstens mit der Anwendung von *recasts* nach grammatischen und phonetischen Fehlern – wenn auch nicht mit der Anwendung von *prompts* nach lexikalischen Fehlern – den Hinweisen von Lyster (1998a: 208), was die Effektivität in Bezug auf den Fehlertyp betrifft.

Abschließend kann mit Bezug auf FF5 festgehalten werden, dass keine wesentlichen Korrelationen zwischen OE-Typ und CF-Typ in den Daten der beiden untersuchten VK-Formate aufscheinen.

Dennoch zeichnen sich Tendenzen im Datenmaterial ab, die auf eine Korrelation zwischen lexikalischem Fehler und dem CF-Typ *explicit correction*, auf eine Korrelation zwischen dem OE-Typ gram-phon und einem ‚Doppel-recast‘ und auf eine Korrelation zwischen dem OE-Typ gram-lex und einer ‚einseitigen lexikalischen Reformulierung‘ durch *recast* bzw. *explicit correction* hindeuten.

4.7.2 Korrelation mündlicher Fehlertypen mit nicht-korrektivem Feedback

4.7.2.1 Korrelation: Art der mündlichen Fehler und NCF

Tab. 51 Verteilung von NCF nach Art der mündlichen Fehler

NCF/OE-style	studio (N = 47)	desktop (N = 60)
NCF (<i>single</i> OE)	21 (= 44,7%)	35 (= 58,3%)
NCF (<i>uniform</i> OE)	6 (= 12,8%)	15 (= 25%)
NCF (<i>multiple</i> OE)	20 (= 42,6%)	10 (= 16,7%)

Aus Tab. 51 wird ersichtlich, dass die meisten NCFs auf *single errors* entfallen (*studio*: 44,7%, *desktop*: 58,3%). Dies ist ein überschneidender Befund zur CF-Verteilung nach Fehlerart (Tab. 44), wo ebenso die meisten CFs nach *single errors* seitens der Interlokutoren gesetzt werden (*studio*: 75%, *desktop*: 66,7%). Trotzdem zeigt sich die NCF-Verteilung in puncto Fehlerarten ausgewogener verglichen zur CF-Verteilung. In *studio* folgen 55,4% der NCFs der Interlokutoren auf *error-turns* der DaF-Stud mit mehr als einem Fehler in Form von *uniform errors* oder *multiple errors*. In *desktop* sind es 41,7%. Im Schnitt entfallen die Hälfte aller NCFs auf *multiple* bzw. *uniform errors* und die andere Hälfte auf *single errors*. Dies lässt sich im CF-Bereich so nicht beobachten, da dort nur 25-40% der CFs im Zusammenhang mit *uniform* bzw. *multiple errors* stehen und deutlich mehr CFs an *error-turns* mit *single errors* adressiert sind.

Die NCF-Verteilung hinsichtlich der mündlichen Fehlerart lässt sich so interpretieren, dass die Interlokutoren DaF-ALP auf Einzelfehler (*single errors*) und Mehrfachfehler (*uniform errors*, *multiple errors*) relativ gleichmäßig mit nicht-korrektiven Hörersignalen reagieren.

Basierend auf dieser Feststellung kann vorliegender Beitrag bezüglich FF5 keine Korrelationen zwischen dem Einsatz von NCF und der Art des vorausgegangenen mündlichen Fehlers identifizieren.

4.7.2.2 Korrelation: Sprachebene der mündlichen Fehler und NCF

Die Verteilung von NCFs (Tab. 34, Abb. 14) weicht von der tatsächlichen Fehlerverteilung (Tab. 18: OE *per error-turn*) nicht auffallend ab. Die Rankings der Verteilung mündlicher Fehler und der Verteilung von NCFs sind deckungsgleich (Tab. 52).

Tab. 52 Verteilung von NCF nach Sprachebene der mündlichen Fehler

NCF/OE-type	studio (N = 47)	desktop (N = 60)
NCF (gram)	15 (= 31,9%)	30 (= 50%)
NCF (lex)	7 (= 14,9%)	6 (= 10%)
NCF (phon)	5 (= 10,6%)	15 (= 25%)
NCF (gram-lex)	14 (= 29,8%)	6 (= 10%)
NCF (gram-phon)	5 (= 10,6%)	2 (= 3,3%)
NCF (lex-phon)	1 (= 2,1%)	1 (= 1,7%)

Somit ergeben sich keine abweichenden Korrelationen zwischen den Frequenzen nicht-korrektiver Feedbacks und der Frequenzen der Sprachebene von mündlichen Fehlern. Die NCF-Frequenzen sind direkt proportional dazu, wie häufig jeweilige sprachliche Fehlertypen auftreten. Das bedeutet, je häufiger oder seltener ein mündlicher Fehler nach Sprachebene in den *error-turns* der DaF-Stud in den beiden untersuchten VK auftaucht, desto häufiger bzw. seltener werden Hörersignale (NCF), diese sprachliche Fehlerebene betreffend, seitens der Interlokutoren DaF-ALP abgegeben.

Um FF5 für diesen Teilbereich zu beantworten, korrelieren die Frequenzen eines sprachlichen Fehlertyps mit den Frequenzen von NCF für diesen Fehlertyp in beiden aufgezeichneten VK. Je häufiger anteilsmäßig ein sprachlicher Fehler von den L2-Lernenden DaF-Stud gemacht wird, desto häufiger werden von den DaF-ALP als interagierende GesprächspartnerInnen NCF in Form von Hörersignalen, die diese sprachliche Fehlerkategorie betreffen, abgegeben.

4.7.2.3 Anteil mündlicher Fehler nach Sprachebene mit NCF

Begutachtet man die Anteile von mündlichen Fehlern mit NCF (Tab. 53, Tab. 54) für die einzelnen Fehlerkategorien, so ergibt sich konsequenterweise ein Spiegelbild zu den Werten aus Kap. 4.7.1.3 (Tab. 48, Abb.15), wo die Anteile von mündlichen Fehlern mit CF nach Sprachebene vorgestellt werden.

Tab. 53 Anzahl und Anteil von mündlichen Fehlern nach Sprachebene mit NCF

studio:

OE <i>per error-turn</i> (N = 59)	gram	lex	phon	gram-lex	gram-phon	lex-phon
OE mit NCF / N (OE)	15/19	7/10	5/6	14/16	5 /6	1/2
Anteil OE mit NCF (%):	78,9%	70%	83,3%	87,5%	83,3%	50%

desktop:

OE <i>per error-turn</i> (N = 76)	gram	lex	phon	gram-lex	gram-phon	lex-phon
OE mit NCF / N (OE)	30/36	6/9	15/18	6/8	2/4	1/1
Anteil OE mit NCF (%):	83,3%	66,7%	83,3%	75%	50%	100%

Tab. 54 Ranking mündlicher Fehler mit NCF nach Sprachebene

Anteil OE mit NCF	<i>studio</i>	n/N (OE)	<i>desktop</i>	n/N (OE)
	1. gram-lex	(87,5%)	1. lex-phon	(100%)
	2. phon	(83,3%)	2. phon	(83,3%)
	gram-phon	(83,3%)	gram	(83,3%)
	3. gram	(78,9%)	3. gram-lex	(75%)
	4. lex	(70%)	4. lex	(66,7%)
	5. lex-phon	(50%)	5. gram-phon	(50%)

Möchte man Gemeinsamkeiten aus *studio* und *desktop* ableiten, so präsentieren sich die Anteile von mündlichen Fehlern mit NCF (OE mit NCF) nicht unbedingt einheitlich in beiden Stichproben. Die relativ niedrigen Korrekturanteile (OE mit CF) von *error-turns* in *studio* und *desktop* (0-50%) haben zur Folge, dass sich in beiden VK reziprok hohe Anteile von *error-turns* mit NCF (50-100%) für die einzelnen Fehlerkategorien ergeben. Folglich erhält in *studio* und *desktop* jeder mündliche Fehler unabhängig von der Sprachebene zu mehr als 50% ein nicht-korrektives Hörersignal (Rezeptionspartikel, Responsivpartikel, Interjektionen, Fortfahren mit dem Thema, etc.) von den Interlokutoren und *keine* mündliche Fehlerkorrektur.

Als Gegenstück zum vergleichsweise hohen Anteil an lexikalischen Fehlern mit CF (30-33%) ergibt sich im Ranking der prozentualen Anteile von Fehlern mit NCF (Tab. 54) für den lexikalischen Fehler ein eher hinterer Platz in beiden Stichproben. Das bedeutet, dass nur auf 70% aller lexikalischen Fehler in *studio* und auf 66,7% in *desktop* ein nicht-korrektives Feedback von DaF-ALP-Seite folgt, während verglichen dazu nach grammatikalisch-lexikalischen Fehlern (75-87,5%), phonetischen Fehlern (83,3%) oder grammatischen Fehlern (78,9-83,3%) anteilsmäßig deutlich mehr NCFs durch die Interlokutoren abgesetzt werden. Dass bei den genannten Fehlerkategorien gram-lex, phon und gram mehr NCFs als bei lexikalischen Fehlern im Datenmaterial zu verzeichnen sind, liegt daran, dass lexikalische Fehler mehr mit CF korrigiert werden.

Zur Beantwortung von FF5, inwiefern die Frequenzen mündlicher Fehler mit denen nicht-korrektiver Feedbacks miteinander korrelieren, kann folgendes festgehalten werden:

Ein mündlicher Fehlertyp erhält dann anteilsmäßig *vielen* nicht-korrektiven Hörersignale, wenn dieser verhältnismäßig *wenig* mit CF korrigiert wird. Wird ein mündlicher Fehlertyp verstärkt mit CF beantwortet, so treten entgegengerichtet die Frequenzen von NCFs bei dieser Fehlerkategorie zurück. Je höher die CF-Quote bei einem sprachlichen Fehlertyp, desto niedriger ist die dortige NCF-Quote und umgekehrt. Somit verhalten sich die Anteile von mündlichen Fehlern mit CF und NCF reziprok zueinander.

4.7.2.4 Korrelation: Sprachebene der mündlichen Fehler und NCF-Typ

Nachdem allgemein der Zusammenhang von NCF-Frequenzen mit der Fehlerart (Kap. 4.7.2.1) und der Sprachebene des Fehlers (Kap. 4.7.2.2), sowie die Anteile von Fehlern mit NCF (Kap. 4.7.2.3) erörtert wurden, wird nun ein etwaiger direkter Zusammenhang zwischen Fehlertyp nach Sprachebene und NCF-Typ erörtert.

Tab. 55 Verteilung der NCF-Typen auf mündliche Fehlertypen nach Sprachebene

studio							
OE per error-turn		gram	lex	phon	gram-lex	gram-phon	lex-phon
		(N = 19)	(N = 10)	(N = 6)	(N = 16)	(N = 6)	(N = 2)
NCF (N = 47)		n = 15	n = 7	n = 5	n = 14	n = 5	n = 1
<i>listening-overlap</i>	(N = 17)	5	1	2	5	4	---
<i>expressive-overlap</i>	(N = 0)	---	---	---	---	---	---
<i>listening-final</i>	(N = 15)	4	4	1	4	1	1
<i>responsive-final</i>	(N = 7)	1	1	1	4	---	---
<i>expressive-final</i>	(N = 5)	3	1	1	---	---	---
<i>topic continuation</i>	(N = 3)	2	---	---	1	---	---

desktop							
OE per error-turn		gram	lex	phon	gram-lex	gram-phon	lex-phon
		(N = 36)	(N = 9)	(N = 18)	(N = 8)	(N = 4)	(N = 1)
NCF (N = 60)		n = 30	n = 6	n = 15	n = 6	n = 2	n = 1
<i>listening-overlap</i>	(N = 18)	7	3	6	1	1	---
<i>expressive-overlap</i>	(N = 5)	2	3	2	---	---	---
<i>listening-final</i>	(N = 8)	5	---	3	---	---	---
<i>responsive-final</i>	(N = 14)	7	1	3	3	---	---
<i>expressive-final</i>	(N = 3)	2	---	1	---	---	---
<i>topic continuation</i>	(N = 12)	7	1	---	2	1	1

Im Überblick über die Distribution der sechs kodierten NCF-Typen auf die sechs kodierten Fehlerkategorien (Tab. 55) ist bis auf wenige Ausnahmen bei fast allen Fehlertypen der NCF-Typ *listening-overlap* in beiden VK-Settings dominant. Außer bei lexikalischen Fehlern in *studio*, grammatisch-lexikalischen Fehlern in *desktop* und lexikalisch-phonetischen Fehlern (*studio* und *desktop*) ist überall in allen Fehlerkategorien ein überlappendes, rezeptives Zuhörersignal (*listening-overlap*) der bestimmende NCF-Typ (*studio*: N = 17, *desktop*: N = 18).

Weiter fällt auf, dass überlappende, expressive Hörersignale (*expressive-overlaps*) – überwiegend dargeboten als Interjektionen – in *studio* überhaupt nicht vorkommen und in *desktop* von den Interlokutoren DaF-ALP nur bei *single errors* (gram, lex, phon) und in zurückhaltender Form (N = 7) eingesetzt werden. Ein ähnliches Bild zeichnet sich bei den finalen, expressiven Zuhörersignalen (*expressive-final*) ab, welche ebenfalls von den Interlokutoren nur sparsam nach fehlerhaften L2-Redebeiträgen angewendet werden

(*studio*: N = 5, *desktop*: N = 3). Der NCF-Typ *expressive final* wird in den beiden Stichproben *studio* und *desktop* ausschließlich nach *single errors* verwendet.

Hiervon kann eine interessante Korrelation abgeleitet werden. Im Allgemeinen finden sich nicht-korrektive Hörersignale der DaF-ALP, die eine expressive Reaktion nach *error-turns* der DaF-Stud zum Ausdruck bringen, vergleichsweise selten im untersuchten Datenmaterial. Kommen in den aufgezeichneten VK nach fehlerhaften Redebeiträgen der L2-Lernenden dennoch expressive NCF zum Einsatz, so werden diese von den angehenden DaF-Lehrpersonen (DaF-ALP) in beiden VK-Settings durchgängig nur nach *single errors* (gram, lex, phon) eingesetzt. Im Umkehrschluss ziehen demnach multiple Fehler keine expressiven Reaktionen der Interlokutoren nach sich.

Beim NCF-Typ *topic continuation* ist im Überblick auf beide VK-Formate eine schwerpunktmäßige Anwendung nach grammatischen Fehlern (*studio*: n = 2, *desktop*: n = 7) und grammatisch-lexikalischen Fehlern (*studio*: n = 1, *desktop*: n = 2) erkennbar.

Bei der Distribution der zwei verbleibenden NCF-Typen *listening-final* und *responsive-final* ergeben sich in beiden Stichproben keine konsistenten Korrelationen zu den Fehlertypen. In *studio* ist der NCF-Typ *listening-final* (N = 15) dominanter und verteilt sich ausgeglichen auf alle sechs Fehlertypen. Es zeichnet sich eine häufigere Anwendung nach grammatischen und lexikalischen Fehlern ab (n = 4). In *desktop* dagegen ist der NCF-Typ *responsive-final* (N = 14) im Verhältnis stärker vertreten und taucht überwiegend nach grammatischen Fehlern auf (n = 7).

Möchte man Aussagen zur Korrelation zwischen dem meist angewendeten NCF-Typ *listening-overlap* und mündlichen Fehlertypen nach Sprachebene treffen, so zeigt sich in der Datenanalyse, dass es notwendig ist, nochmals im Detail auf die Frequenzen von *listening-overlaps* zu blicken. Hierzu wird die Anzahl von *listening-overlaps* im Verhältnis zur Gesamtzahl der jeweiligen mündlichen Fehlertypen nach Sprachebene und im Verhältnis zur Anzahl aller getätigten NCF nach einem mündlichen Fehler in Tab. 56 dargestellt.

Tab. 56 Anzahl und Anteil von *listening-overlaps*

studio (N = 17)

	gram	lex	phon	gram-lex	gram-phon	lex-phon
<i>OE-type</i>	N = 19	N = 10	N = 6	N = 16	N = 6	N = 2
<i>listening-overlap</i>	5	1	2	5	4	---
	26,3%	10%	33,3%	31,25%	66,6%	---
<i>NCF (OE-type)</i>	N = 15	N = 7	N = 5	N = 14	N = 5	N = 1
<i>listening-overlap</i>	5	1	2	5	4	---
	33,3%	14,3%	40%	35,7%	80%	0%

desktop (N = 18)

	gram	lex	phon	gram-lex	gram-phon	lex-phon
<i>OE-type</i>	N = 36	N = 9	N = 18	N = 8	N = 4	N = 1
<i>listening-overlap</i>	7	3	6	1	1	---
	19,4%	33,3%	33,3%	12,5%	25%	0%
<i>NCF (OE-type)</i>	N = 30	N = 6	N = 15	N = 6	N = 2	N = 1
<i>listening-overlap</i>	7	3	6	1	1	---
	23,3%	50%	40%	16,7%	50%	0%

Bei den Werten aus Tab. 56 sticht ins Auge, dass in *studio* bei 33,3% aller phonetischen Fehler und bei 66,6% aller grammatisch-phonetischen Fehler der NCF-Typ *listening-overlap* benützt wird. Äquivalent dazu machen dort *listening-overlaps* 40% von allen phonetischen NCFs und 80% von allen grammatisch-phonetischen NCFs aus. Diese Werte stellen Spitzen dar und zeigen auf, dass der NCF-Typ *listening-overlap* in *studio* hauptsächlich nach phonetischen bzw. grammatisch-phonetischen Fehlern angewendet wird.

In *desktop* wird ebenfalls von Seiten der DaF-ALP einem Drittel (33,3%) der phonetischen und auch lexikalischen Fehler mit *listening-overlaps* begegnet. Als überschneidender Befund zu *studio* ist auch hier der Anteil von *listening-overlaps* bei den phonetischen und grammatisch-phonetischen NCFs (40-50%) neben lexikalischen NCFs (50%) hoch.

Um eine Antwort auf FF5 zu geben, inwiefern OE-Typen mit NCF-Typen korrelieren, kann als zusammenfassendes, für beide Stichproben gültiges Ergebnis festgehalten werden, dass sowohl in *studio* als auch *desktop* eine Korrelation zwischen dem NCF-Typ *listening-overlap* und den sprachlichen Fehlertypen phon und gram-phon vorliegt. Das heißt, dass von den DaF-ALP rezeptive, überlappende Hörersignale mit der Funktion, Aufmerksamkeit und Zuhören zum Ausdruck zu bringen vermehrt nach *error-turns* der DaF-Stud erfolgen, welche phonetische bzw. grammatisch-phonetische Fehler beinhalten.

Weiter zeigt sich aus den Daten, dass expressive Hörersignale in Form von Interjektionen ausschließlich nach *single errors* eingesetzt werden.

Die nicht-korrektive Feedbackstrategie *topic continuation* wird häufiger nach grammatischen Fehlern seitens der Interlokutoren benutzt.

4.8 Sequenzielles Feedback in *studio-based videoconferencing*

Das Phänomen ‚sequenzielles Feedback‘ (*sequ FB*) taucht vorwiegend im *studio-based videoconferencing* auf und wurde eingangs in Kap. 4.1 bereits in Grundzügen vorgestellt. Bei *sequ FB* gibt nicht ein Interlokutor einen FB-move nach einem *error-turn* ab, sondern die Besonderheit und typisch für das *studio-based videoconferencing* ist, dass die zwei DaF-ALP als Interlokutoren mit gleichem Rederecht innerhalb eines Interaktionsraums (Wien) nacheinander (sequenziell) oder teilweise überlappend zwei oder mehrere *reactive moves* in Form von CF und/oder NCF nach *error-turns* der DaF-Stud aus dem Interaktionsraum Tokio setzen.

Das während der Datenanalyse dieses Beitrags induktiv entdeckte Phänomen *sequ FB* zeigt auf, dass das Gesprächs- und Interaktionsverhalten in bestimmten VK-Formaten – ähnlich wie in F2F-Gesprächskontexten – dynamisch ist. Dabei kann ein deduktives Kodierschema wie in dieser Untersuchung nicht alle Phänomene des Gesprächsverlaufs vorhersehen und dadurch abdecken und erfassen. *Sequ FB* ist sozusagen ein unerwartetes ‚Nebenprodukt‘ aus der Frequenzanalyse des studiobasierten *turn-takings* zwischen den Interaktanten DaF-ALP und DaF-Stud und dem dortigen Zusammenspiel von mündlichen Fehlern in *error-turns* und CF und NCF als *reactive interlocutor moves*.

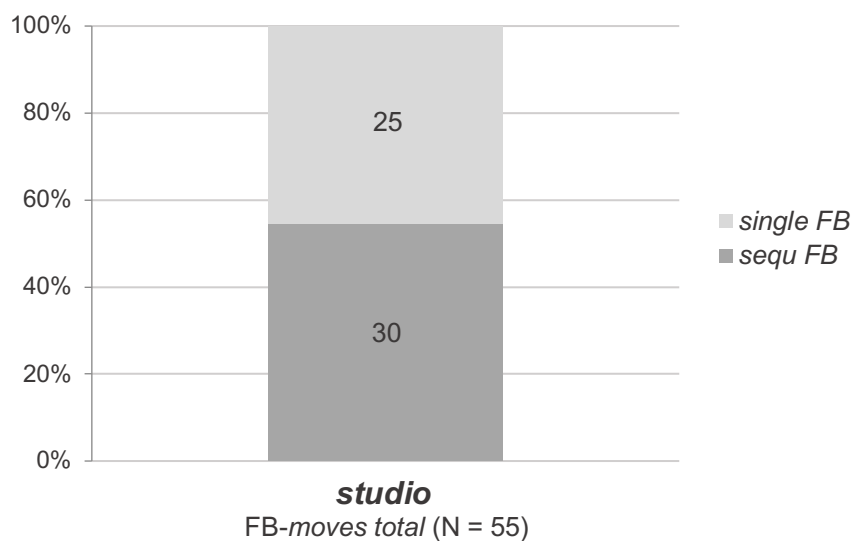
Zu dem Phänomen *sequ FB*, bei dem zwei Interlokutoren interaktiv auf einen *error-turn* der L2-InteraktionspartnerInnen reagieren, liegen tiefergehende Frequenz- und Distributionsdaten vor, welche im Zuge dieser Forschung erhoben wurden³⁹. Dabei wurde nur die Stichprobe *studio-based videoconferencing* (Wien-Tokio) auf *sequ FB* untersucht.

Tab. 57 Anzahl und Anteil von sequenziellem Feedback bei den FB-moves in *studio*

FB-moves	studio	N = 55
<i>single FB</i>		25 (= 45,5%)
<i>sequ FB</i>		30 (= 54,5%)
CF		8
<i>sequ CF</i>		6/8 (= 75%)
NCF		47
<i>sequ NCF</i>		24/47 (= 51%)

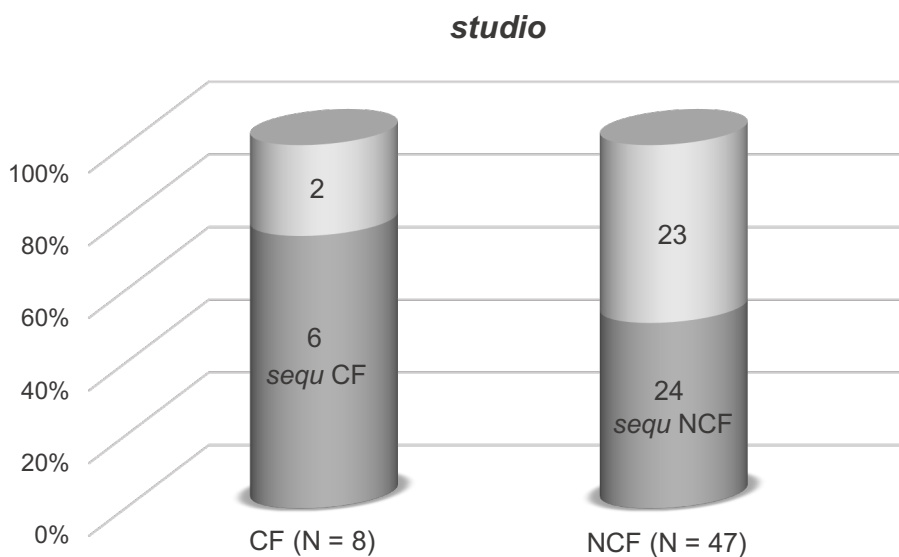
³⁹ vgl. Kap. 8.7

Abb. 17 Anzahl und Anteil von einzelnen und sequenziellen FB-moves nach *error-turns* in *studio*



Ein erster Eindruck von dem tatsächlichen ‚Gewicht‘ sequenzieller Feedback-moves zeigt sich in Tab. 57 und Abb. 17, wo deutlich wird, dass 30 von 55 FB-moves und somit über die Hälfte (54,5%) aller Reaktionen nach *error-turns* durch die Beteiligung beider Interlokutoren sequenziell ausgeführt werden. Bei über der Hälfte aller fehlerhaften Redebeiträge von DaF-Stud melden sich folglich immer die beiden DaF-ALP-Interlokutoren L1 und L2 nacheinander oder überlappend zu Wort und feedbacken doppelt oder mehrfach mit CF und/oder NCF (z.B. CF+NCF, NCF + CF, NCF + NCF, NCF+NCF+NCF, etc.).

Abb. 18 Anzahl und Anteil sequenzieller CFs bzw. NCFs in *studio*



In Abb. 18 wird veranschaulicht, dass sechs von acht CF (= 75% aller CF) als sequenzielle FB-*moves* eingeordnet werden können. Identisch dazu sind ebenfalls mehr als die Hälfte aller NCFs (51%) keine ‚Einzelgänger‘, sondern stehen im Verbund mit anderen FB-*moves*, meist anderen NCFs. Diese Befunde sind als durchaus relevante Ergebnisse dieses Beitrags zu betrachten und zeigen, dass im Falle des *studio-based videoconferencing*, wo mehrere Interlokutoren mit gleichem Rederecht aus einem Interaktionsraum heraus interagieren, die Interlokutoren nach fehlerhaften Äußerungen der L2-Lernenden aus dem anderen Interaktionsraum mehrheitlich beidseitig reagieren und sowohl korrektive als auch nicht-korrektive Feedbackhandlungen interaktiv und sequenziell tätigen.

Es können jedoch an dieser Stelle im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht mehr Informationen bzw. Ergebnisse aus den Daten zu *sequ* FB erörtert werden. Als Argument für diese Handhabung spricht, dass es sich bei *sequ* FB merklich um ein ‚eigenständiges‘ Phänomen bei SprecherInnenwechsel rund um mündliche Fehler handelt, weswegen dieser Teilbereich, auch in Anbetracht mit einer einhergehenden komplexen Datenlage, eigens in einem Forschungsbeitrag thematisiert werden sollte.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Vorliegender Beitrag möchte einem in der CF-Forschung für den F2F-Bereich im Allgemeinen und für den *oral* SCMC-Bereich im Speziellen vorhandenen Mangel an Distributionsstudien mit der Erhebung von mündlichen Fehler- und Feedbackfrequenzen, welche nicht nur korrektive Feedbacks (CF), sondern auch nicht-korrektive Feedbacks (NCF) in Form von Hörersignalen umfasst, für die beiden spezifischen Sprachlernkontexte *studio-based videoconferencing* und *desktop videoconferencing* (*studio* und *desktop*) entgegenwirken und eine forschungsseitige Leerstelle in der L2-Interaktionsforschung für den Teilbereich Distribution von mündlichen Fehlern und Feedback-moves in Videokonferenzumgebungen bearbeiten.

Dabei gelten als die beiden übergeordnete Leitfragen:

1. Wie verhält sich das Fehler- und Feedbackgeschehen zwischen den Interaktanten²⁵ im *studio-based videoconferencing* (Wien-Tokio) und *desktop videoconferencing* (Wien-São Paulo)?
2. Inwiefern korrelieren mündliche Fehlerfrequenzen mit Frequenzen korrekativer bzw. nicht-korrektiver Feedbacks?

Ausgehend von diesen Leitfragen beantwortet dieser Beitrag sieben konkrete Forschungsfragen, die dieses Kapitel abschließend beantwortet, wobei die Resultate dieses Beitrags zusammengefasst werden. Parallel dazu werden die aufgestellten Hypothesen geprüft sowie auch Erkenntnisse, welche nicht in den Forschungsfragen abgebildet sind, als neu generierte Hypothesen präsentiert.

Die *turn-* und *turn-taking* Strukturen in *studio* und *desktop* sind unterschiedlich. In *studio* werden 54,5% der FB-moves nach *error-turns* sequenziell von beiden DaF-ALP ausgeführt.

Ein erstes Ergebnis dieser Forschung ist es, dass die Untersuchung der zwei Stichproben *studio* und *desktop* zeigt, dass sich der Aufbau der SprecherInnenwechsel (*turn-takings*) zwischen den Interlokutoren DaF-ALP und den L2-Lernenden DaF-Stud strukturell in beiden VK-Formaten unterscheidet, was auch die Ausgestaltung von FB-moves der Interlokutoren nach *error-turns* der DaF-Stud miteinschließt.

Unterschiedliche Ausgangsbedingungen im Bereich des Rederechts der jeweils zwei in *studio* und *desktop* als Interlokutoren agierenden DaF-ALP (*studio*: gleiches, paralleles Rederecht der beiden Interlokutoren in einem Interaktionsraum; *desktop*: Mikrofon-laut-

²⁵ angehende DaF-Lehrkräfte (DaF-ALP) und internationale DaF-Studenten/Studentinnen (DaF-Stud)

leise-Funktion befördert einzelnes Rederecht eines Interlokutors) haben zur Folge, dass sich vor allem in *studio* sequenzielles Feedback (*sequ FB*), wo beide DaF-ALP gleichzeitig oder sukzessive auf fehlerhafte Redebeiträge der DaF-Stud mit *FB-moves* reagieren, als dominante FB-Struktur mit 54,5% aller *FB-moves* nach *error-turns* herauskristallisiert.

Forschungsfrage 1: Wie verteilen sich mündliche Fehlertypen und Fehlerfrequenzen in den *turns* der L2-SprecherInnen?

Verglichen mit *desktop* gibt es in *studio* weniger *error-turns* der L2-SprecherInnen, aber gleichzeitig eine höhere Fehlerdichte pro *error-turn*.

In *studio* finden weniger fehlerhafte Redebeiträge (*error-turns*) (N = 59) als in *desktop* (N = 76) auf L2-Seite der DaF-Studierenden statt. Die Gesamtzahl der einzeln auftretenden mündlichen Fehler (*studio*: N = 114; *desktop*: N = 119) ist jedoch in beiden VK fast gleich hoch, weshalb die Fehlerdichte in *studio* mit durchschnittlich 1,93 Fehler pro *error-turn* höher als in *desktop* mit 1,57 Fehler pro *error-turn* ist. Das bedeutet in einem fehlerhaften Redebeitrag eines L2-Sprechers/einer L2-Sprecherin sind in *studio* (Wien-Tokio) mehr mündliche Fehler als in *desktop* (Wien-São Paulo) enthalten.

Als mögliche Auslöser für die unterschiedliche Gesprächsdynamik und Anzahl an *error-turns* auf DaF-Stud-Seite sind z.B. die verschiedenen Themenstellungen in den VK (*studio*: Arbeitswelt in Österreich, *desktop*: Filme und Literatur in Österreich und Brasilien), ein verhältnismäßig niedrigeres Sprachniveau bei den japanischen *studio-learners* als bei den brasilianischen *desktop-learners*, unterschiedlich lange Input-Phasen der Interlokutoren DaF-ALP bzw. unterschiedlich lange Pause- und Wartephase in den VK zu nennen, welche als Faktoren auf die Sprechzeiten der DaF-Stud in *studio* und *desktop* einwirken und eine divergierende Anzahl an Redebeiträgen (*turns*) der DaF-Stud und somit auch fehlerhaften Redebeiträgen (*error-turns*) bzw. SprecherInnenwechsel nach *error-turns* (*error-turn-taking*) produzieren.

Hypothese 8: In *studio* ist die Fehleranzahl pro *error-turn* höher als in *desktop*.

Hyp. 8 wird durch die Ergebnisse dieser Untersuchung bestätigt. Ein geringeres Sprachniveau der DaF-Stud in *studio* hat L2-Redebeiträge, welche mehr Zeit in Anspruch nehmen, zur Folge. Das geringere Sprachniveau führt zu einer durchschnittlich höheren Fehlerfrequenz einerseits und zeitlich länger andauernde Redebeiträge zu einer verminderten Gesprächsdynamik (weniger SprecherInnenwechsel, geringere *turn-taking*-Anzahl, weniger *error-turns*) andererseits.

In *studio* und *desktop* treten *single errors* als häufigste Fehlerart auf. *Multiple errors* kommen in *studio* wesentlich häufiger vor als in *desktop*. Dies bedingt eine höhere Fehlerdichte pro *error-turn* in *studio*.

In beiden VK-Formaten treten Einzelfehler (*single errors*) am meisten in den *error-turns* der L2-Sprechenden auf (*studio*: 49,2%; *desktop*: 59,2%). ‚Mehrfach-Fehler‘ entweder in Form von mehreren mündlichen Fehlern der gleichen Sprachebene (*uniform errors*) oder aus zwei verschiedenen Sprachebenen (*multiple errors*) finden sich stärker in den *error-turns* der DaF-Stud in *studio* (50,9%) als in *desktop* (40,8%). Speziell beim Anteil der *multiple errors* zeigt sich der Unterschied deutlich (*studio*: 40,7%; *desktop*: 18,4%). Hier kann eine Brücke zur erhöhten Fehlerdichte (1,93 Fehler pro *error-turn*) in *studio* geschlagen werden. Die erhöhte Fehlerfrequenz in *studio* liegt darin begründet, dass dort eine höhere Anzahl an *uniform errors* bzw. *multiple errors* vorliegt.

Hypothese 9: *Uniform* bzw. *multiple errors* treten häufiger in *studio*, *single errors* häufiger in *desktop* auf.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung bestätigen Hyp. 9 weitgehend, jedoch nicht gänzlich. Die Datenauswertung bestätigt, dass mehr *multiple errors* in *studio* als in *desktop* vorkommen (*studio*: n = 24; *desktop*: n = 14). Dass *single errors* umgekehrt öfter in *desktop* als in *studio* auftreten (*studio*: n = 29; *desktop*: n = 45) kann ebenfalls bestätigt werden. Als nicht bestätigt gilt, dass mehrere mündliche Fehler der gleichen Sprachebene (*uniform errors*) häufiger in *studio* in den *error-turns* der DaF-Stud auftauchen, denn diese Fehlerart wird in der Datenanalyse fast dreimal so häufig in *desktop* erfasst. (*studio*: n = 6; *desktop*: n = 17).

Bei den Fehlerfrequenzen nach Sprachebene ist in *studio* und *desktop* der grammatische Fehler der quantitativ führende Fehlertyp. Von den multiplen Fehlerkategorien tritt die Fehlerkombination gram-lex am häufigsten und lex-phon am seltensten auf.²⁶

In beiden VK-Formaten handelt es sich beim grammatischen Fehler mit Abstand um den häufigsten mündlichen Fehlertyp nach Sprachebene unter den mündlichen Fehlern (*oral errors*: OE).

In der Einzelauszählung aller mündlichen Fehler (OE *total*) mit einem dreifachen OE-Koding (gram, lex, phon) sticht der grammatische Fehler mit über der Hälfte aller OE

²⁶ Abkürzungen innerhalb der Fehler-Kodierung: gram = grammatischer Fehler, lex = lexikalischer Fehler, phon = phonetischer Fehler, gram-lex = grammatisch-lexikalischer Fehler, gram-phon = grammatisch-phonetischer Fehler, lex-phon = lexikalisch-phonetischer Fehler

sowohl in *studio* (57%) als auch in *desktop* (59,7%) heraus. Die Häufigkeiten von lexikalischen und phonetischen OE unterscheiden sich hingegen in beiden VK. In *studio* kommen lexikalische OE am zweithäufigsten (29,8%), in *desktop* phonetische OE am zweithäufigsten (23,5%) vor. Drittplatziert im Fehlerdistributions-Ranking sind phonetische OE in *studio* (13,2%) und lexikalische OE in *desktop* (16,8%). Die Rankings bei den Fehlerfrequenzen divergieren somit in *studio* (1. gram, 2. lex, 3. phon) und in *desktop* (1. gram, 2. phon, 3. lex).

Aus dem Sechsfach-OE-Koding (gram, lex, phon, gram-lex, gram-phon, lex-phon), mittels dem eine sprachliche Fehlerkategorie pro *error-turn* gesammelt wurde (OE *per error-turn*), tut sich ebenfalls der grammatische OE als der ‚*leading oral error type*‘ in beiden VK (*studio*: 32,2%; *desktop*: 47,4%) hervor. Unter den drei *multiple-errors*-Kategorien findet sich die OE-Kombination gram-lex vergleichsweise am meisten (*studio*: 27,1%; *desktop*: 10,5%). Die OE-Kategorien gram-phon und lex-phon spielen eine nebengeordnete Rolle bei der Fehlerdistribution in beiden VK. Vor allem die OE-Kombination lex-phon tritt mit einem 1,3-3,4%-Anteil aller *error-turns* in den Gesprächsdaten beider VK selten als Fehlerkategorie auf.

Hypothese 3: Der grammatische Fehler ist der am häufigsten auftretende mündliche Fehlertyp.

Die Datenanalyse dieser Untersuchung untermauert Hyp. 3 und registriert den grammatischen OE als den häufigsten sprachlichen Fehlertyp in den L2-Äußerungen der DaF-Stud in beiden VK. Der Forschungsstand präsentiert nur sehr wenige Studien zu OE-Frequenzen. Verschiedene F2F-Studien erheben konsistent zu diesem Beitrag, dass grammatische OE am häufigsten auftreten (z.B. Lyster, 1998a; Mori, 2002; Morris, 2002), während die *oral* SCMC-Studie von Saito & Akiyama (2017) und die F2F-Studie von Milla & García Mayo (2021) hingegen phonetische OE als häufigste mündliche Fehlerart sampeln. Somit bleibt weiter unklar, ob es sich bei dem grammatischen OE tatsächlich generell um den häufigsten mündlichen Fehlertyp handelt. Die Ergebnisse aus der OE-Distribution dieses Beitrags zeigen jedenfalls in diese Richtung. Offensichtlich scheint, dass die kontextuellen Faktoren Lernumgebung (F2F, SCMC), Sprachlernkontext (NS-NNS, NNS-NNS) oder die jeweilige Zielsprache (L2) *nicht* auf die Verteilung mündlicher Fehlertypen einwirken. Trotzdem bedarf es hier weiterer

Forschung, um etwaige Korrelationen zwischen lernerexternen bzw. -internen Faktoren²⁷ und mündlichen Fehlerfrequenzen zu überprüfen.

Bei *uniform errors* handelt es sich überwiegend um grammatische Fehler. Häufiger als andere Fehlertypen tritt der grammatische Fehler zusammen mit anderen Fehlern der gleichen Sprachebene auf.

Abseits von Forschungsfragen und Hypothesen liefert vorliegender Beitrag einen wichtigen Seitenbefund, nämlich, dass bei der Fehlerart *uniform errors* vor allem der grammatische Fehlertyp heraussticht. Zirka ein Drittel (*studio*: 31,6%; *desktop*: 36,1%) aller grammatischen OE können als *uniform errors*, d.h. als Fehler, die mit anderen Fehlern der gleichen Sprachebene in einem *error-turn* auftreten, eingestuft werden. Umgekehrt handelt es sich bei *uniform errors* fast ausschließlich um grammatische OE (*studio*: 100%; *desktop*: 76,5%). Diese Ergebnisse sind konsistent in beiden VK-Settings und deuten darauf hin, dass der grammatische OE – mehr als andere Fehlertypen – häufig im Verbund mit einem oder mehreren anderen Fehlern der gleichen Sprachebene innerhalb einer fehlerhaften L2-Äußerung steht.

Forschungsfrage 2: Wie gestalten sich FB-moves der Interlokutoren nach fehlerhaften Äußerungen der L2-Lernenden? In welcher Frequenz kommt dabei korrektives Feedback (CF) und nicht-korrektives Feedback (NCF) zum Einsatz?

Auf fast alle *error-turns* der DaF-Stud folgt eine kommunikative Reaktion der Interlokutoren in Form von korrektiven oder nicht-korrektiven FB-moves. Nur sehr wenige fehlerhafte L2-Redebeiträge erhalten keine Reaktion (*totally ignored*).

Im Überblick über die *turn-takings* der Interaktanten in beiden beobachteten VK *studio* und *desktop* stellt sich heraus, dass nach fast allen *error-turns* der DaF-Stud (*studio*: 93,2%; *desktop*: 98,7%) eine Reaktion von Interlokutoren-Seite entweder in Form eines korrektiven Feedbacks (CF) oder nicht-korrektiven Feedbacks via eines oder mehrerer Hörersignale (NCF) anschließt. Nur ein sehr kleiner Anteil an fehlerhaften Redebeiträgen der L2-Sprechenden (*studio*: 6,8%; *desktop*: 1,3%) wird von den Interlokutoren ignoriert und mit überhaupt keiner Reaktion beantwortet (*totally ignored*).

²⁷ Mori (2002: 41–45) stellt zum Beispiel einen Zusammenhang zwischen dem LernerInnenalter und der Distribution von Fehlern her und hält fest, dass bei L2-LernerInnen im Kindergartenalter mehr lexikalische Fehler und bei älteren L2-Lernenden mehr grammatische Fehler auftreten.

80-85% aller FB-moves nach error-turns sind nicht-korrektive Hörersignale in studio und desktop. Weniger als ein Fünftel aller error-turns (studio: 13,6%; desktop 19,7%) werden von den Interlokutoren korrektiv mit CF beantwortet. Diese niedrige Korrekturquote von mündlichen Fehlern deckt sich mit dem bisherigen Forschungsstand zur CF-Distribution im oral SCMC.

Die überwiegende Mehrheit der FB-moves nach error-turns der L2-Lernenden nehmen keine korrektive Funktion ein. Das bedeutet, bei den mit Abstand meisten FB-moves nach error-turns handelt es sich um nicht-korrektive Feedbacks (studio: 85,5%; desktop: 80%) und nur jede durchschnittlich fünfte bis siebte Reaktion der Interlokutoren auf mündliche Fehler der DaF-Stud stellt ein korrekatives Feedback dar (studio: 14,5%; desktop: 20%).

Hypothese 1: Fehlerhafte Äußerungen werden von den Interlokutoren in den VK viel häufiger mit NCF als mit CF beantwortet.

Der hohe NCF-Anteil und niedrige CF-Anteil in beiden beobachteten VK bestätigt Hyp. 1 und lässt die Schlussfolgerung zu, dass die Verwendung von nicht-korrektiven Hörersignalen während oder nach fehlerhaften L2-Redebeiträgen die dominante Reaktionsform von Interlokutoren nach error-turns in VK-Formaten darstellt.

In studio werden lediglich 8 von 59 error-turns (13,6%) seitens der DaF-ALP korrektiv befeedbackt; in desktop sind es 15 von 76 error-turns (19,7%). Die korrektive Feedbackbereitschaft liegt in desktop geringfügig höher als in studio. Die Gesamtkorrekturrate von error-turns in den zwei beobachteten videogestützten oral SCMC-Sprachlernkontexten beläuft sich somit auf 13,6-19,7%.

Dieses Ergebnis reiht sich in die Tradition bisheriger Befunde der SCMC-CF-Forschung ein. In den technisch vermittelten Sprachlernkontexten written SCMC oder oral SCMC wurden verhältnismäßig niedrigere Korrekturraten als in F2F-Studien erhoben. Dieser Forschungsbeitrag ermittelt in einer Mini-Metaanalyse von 13 F2F-CF-Studien in diversen Sprachlernkontexten eine durchschnittliche Korrekturquote von 55% von mündlichen Fehlern. Im written SCMC liegen CF-Quoten von 29-48% von Fehlern vor (Sotillo, 2005: 483–484). Vor allem aber für den videobasierten oral SCMC zeigen bisherige Studien, dass die CF-Quoten von mündlichen Fehlern niedriger (z.B. Akiyama, 2017: 67; Hoshii & Schumacher, 2012: 64–65) als in F2F-Kontexten sind. Bei Saito & Akiyama (2017: 59–60) im videobasierten distance language learning zwischen NS und NNS mit nur 13-23% Anteil an korrigierten mündlichen Fehlern ist die CF-Quote ähnlich niedrig wie in diesem Forschungsbeitrag.

Hypothese 2: Es wird in der videokonferenzgestützten Kommunikation verhältnismäßig weniger CF als in F2F-Sprachlernkontexten eingesetzt.

Die Behauptung, dass im *oral* SCMC weniger mit CF korrigiert wird als in F2F, wird durch diesen Beitrag bestätigt.

Immer eine/r der beiden DaF-ALP in *studio* und *desktop* gilt als ‚dominanter Interlokutor‘ und führt mehrheitlich FB-moves (CF und NCF) nach *error-turns* aus.

Hinsichtlich der beteiligten Interaktanten an den FB-moves (CF und NCF) liefert diese Untersuchung eindeutige Ergebnisse, nämlich dass es bei den beiden DaF-ALP-Paaren in *studio* und *desktop*, die die VK jeweils zu zweit anmoderieren und als feedbackgebende Interlokutoren mit den L2-Lernenden DaF-Stud interagieren, stets eine/n dominante/n und eine/n nicht-dominante/n FeedbackgeberIn gibt. Immer jeweils eine/r der beiden angehenden DaF-Lehrkräfte aus Wien übernimmt eine offensichtlich aktive ‚Führungsrolle‘ im Interaktionsverhalten mit den DaF-Stud in den VK. In *studio* stellt ein/e DaF-ALP zwei Drittel (67,3%) aller FB-moves nach *error-turns* bereit und in *desktop* werden drei Viertel (75,7%) aller Reaktionen nach mündlichen Fehlerbeiträgen ebenfalls von nur einem/einer DaF-ALP ausgeführt. Diese Dominanz eines Interlokutors (*leading interlocutor*) bei den FB-moves nach *error-turns* im Gesamten ist auf den Teilbereich NCF vollständig übertragbar. Mit ganz ähnlichen Prozentsätzen gibt der jeweilige *leading interlocutor* größere Anteile an nicht-korrektiven Hörersignalen nach *error-turns* in beiden VK ab. Im CF-Bereich hingegen spiegelt sich der FB-move-leading *interlocutor* nur in der *desktop*-Stichprobe wieder. Von 14 CFs führt der *leading interlocutor* 12 CFs in *desktop* aus, während die zweite DaF-ALP lediglich zwei CFs einsetzt. In *studio* ergibt sich bei fünf CFs mit einem 2:3-Verhältnis eine eher ausgeglichene CF-Distribution auf die zwei DaF-ALP-Interlokutoren.

In *studio* stellen neben den DaF-ALP auch vermehrt andere Interakteure CF nach *error-turns* der DaF-Stud bereit.

Werden neben den moderierenden alle potentiellen CF-GeberInnen in beiden VK in Betracht gezogen, so ergibt sich in der Datenanalyse ein interessanter Aspekt im Vergleich von den an den CFs beteiligten Interlokutoren in *studio* und *desktop*. In *studio* erfolgen von allen CFs (N = 8), 62,5% der CFs von den beiden DaF-ALP L1 und L2 (n = 5), 12,5% der CFs von einem DaF-Stud (n = 1) und 25% aller CFs von der Lehrperson (L0), welche im *studio* in Tokio mitanwesend ist. Das heißt, in *studio* beteiligen sich insgesamt vier verschiedene Interaktanten (L1, L2, DaF-Stud, L0) bei der Bereitstellung von CF. Demgegenüber finden fast alle CFs (93,3%) seitens der beiden DaF-ALP (L1, L2) statt. Von insgesamt 14 CFs werden 12 von den DaF-ALP ausgeführt. Nur ein CF

(6,7%) wird von einem DaF-Stud abgegeben. Es scheinen drei CF-Interlokutoren in *desktop* auf (L1, L2, DaF-Stud). Folglich ist die CF-Abgabe in *desktop* fast ausschließlich auf die DaF-ALP zentriert, während in *studio* mehrere unterschiedliche Interlokutoren in der Rolle als CF-GeberInnen nach *error-turns* der L2-Seite auftreten und sich die Interlokutoren-Gruppe in *studio* daher komplexer und diverser als in *desktop* präsentiert.

CF findet fast ausschließlich final statt. Mehr als ein Drittel der NCF überlappen zu den *error-turns*.

Das *timing* von CF gestaltet sich in beiden VK fast ausschließlich final. Das bedeutet fast alle auftretenden CF in beiden VK (*studio*: 100%; *desktop*: 93,3%) werden final und nicht überlappend zum fehlerhaften Redebeitrag der L2-SprecherInnen seitens der Interlokutoren abgegeben.

Anders verhält es sich im Bereich der NCFs, von denen in beiden VK durchschnittlich 36,2-38,3% als zum *error-turn* (teilweise) überlappendes Hörsignal (*overlap*) in Erscheinung treten und 61,7-63,8% der NCFs nach Beendigung des *error-turns* als finaler nicht-korrektiver FB-move gesetzt werden.

Forschungsfrage 3: Wie lassen sich NCF-Typen klassifizieren?

Zur Differenzierung von NCF-Typen wird eine sechsteilige Kategorisierung angelegt.

Da vorab für die Beobachtung von nicht-korrektiven Reaktionen der Interlokutoren nach mündlichen Fehlern keine geeignete Systematisierung für ein passgenaues Kodierschema vorliegt, arbeitet dieser Forschungsbeitrag die für NCF-Typen verwendete Kodierung weitgehend induktiv aus dem Datenmaterial heraus. Zur Beschreibung und Differenzierung von NCFs werden drei Ebenen berücksichtigt:

- a) Morphologische Dimension²⁸ (Art des Gesprächspartikels: Rezeptionspartikel, Responsivpartikel oder Interjektion)
- b) Illokutive Dimension (kommunikative Funktion des Hörsignals: zuhörend, responsiv, expressiv, fortfahrend/rückfragend)
- c) Zeitliche Dimension (zeitliches Verhältnis des Hörsignals zum fehlerhaft Gesprochenen: überlappend, final)

Auf dieser Grundlage werden sechs verschiedene NCF-Typen ermittelt:

²⁸ Die Einteilung der Partikelarten wird aus der Deutschen Dudengrammatik übernommen (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion, 2016: 606–610)

Tab. 58 NCF-Kodierung und prototypische Beispiele

Bezeichnung NCF-Typ:	Prototypische Realisierungen:
<i>listening-overlap (lis-over)</i>	- Mhm-] - Hm-] - Ja-ja.] - Okay']
<i>expressive-overlap (expr-over)</i>	- Ahh-] - Aha'] - U:I'] - Wow-] - (lacht)]
<i>listening-final (lis-fin)</i>	- Mhm- - A-h:- - Okay-, mhm&okay- - Okay.
<i>responsive-final (resp-fin)</i>	- Ja:' - O::kay- - Okay? (.) wirklich? - Perfekt- - A:bsolut ja- - Ge]nau, ja: das: stimmt-, ja&genau. - Versteh, okay&alles klar&okay&okay versteh.
<i>expressive-final (expr-fin)</i>	- Wo:w', okay- (..) - Ah:-&okay. (.)[mhm', cool. - A[h'h', aha - (lachend) O-kay- (+) Okay, - Okay'!
<i>topic continuation (tc)</i>	- >Und Praktikum?< - Ich glaube er hat über (..) mhm, ich glaube er hat sogar ein Buch über Brasilien geschrieben&ja- - (..) Ja.&sie war auch sehr jung, gä', [(lacht)

Forschungsfrage 4: Welche CF- und NCF-Typen werden wie häufig von den Interlokutoren als Reaktion auf *error-turns* angewendet?

In beiden VK kommen seitens der Interlokutoren fast nur *reformulations* als CF-Strategie zum Einsatz (87,5-93,3%). Der *recast* ist der bestimmende CF-Typ (75-80%). *Prompts* finden nur vereinzelt und nur in Form von *clarification requests* statt (6,7-12%).

Die verhältnismäßig selten eingesetzten korrektiven Feedbacks in *studio* (N = 8) und *desktop* (N = 15) setzen sich in beiden VK fast ausschließlich aus *reformulations*²⁹ (*studio*: n = 7; *desktop*: n = 14) zusammen. Gepromptet wird in beiden VK-Formaten jeweils nur ein Mal. *Reformulations* machen zwischen 87,5% (*studio*) und 93,3% (*desktop*) aller CFs aus und die Anteile von *prompts* bei CFs liegen zwischen 6,7% (*desktop*) und 12,5% (*studio*). Bei korrektiven Feedbackhandlungen wird in beiden VK

²⁹ *reformulations* = *recast*, *explicit correction*

hauptsächlich der CF-Typ *recast* von den Interlokutoren verwendet (*studio*: 75%; *desktop*: 80%). Sechs von acht CFs in *studio* und 12 von 15 CFs in *desktop* sind *recasts*. Dabei handelt es sich durchgängig um implizite, konversationelle *recasts* ohne didaktische Funktion. *Explicit corrections* machen zwischen 12,5-13,3% der CFs aus und *clarification requests* kommen als die einzige *prompt*-Strategie in *studio* und *desktop* jeweils nur ein Mal (6,7-12,5%) zum Einsatz. Andere *prompt*-Typen, wie *metalinguistic feedback*, *elicitation* und *repetition* werden von den Interlokutoren nicht benutzt. Somit werden überhaupt nur drei CF-Typen (*recast*, *explicit correction*, *clarification request*) in beiden VK beobachtet und die agierenden Interlokutoren bedienen sich einer komprimierten Auswahl von nur drei von sechs möglichen CF-Strategien nach Lyster & Ranta (1997).

Hypothese 4: Der *recast* ist der am häufigsten gebrauchte CF-Typ.

Hyp. 4 kann für beide VK-Kontexte bestätigt werden. Der CF-Typ *recast* hat einen durchschnittlichen Anteil von 77,5% aller CF nach *error-turns* in beiden Stichproben und ist durchgängig bei allen Interlokutoren als dominanter CF-Typ zu beobachten. Die *recast*-Dominanz kann mit Blick auf den Forschungsstand als ‚allgemeingültig‘ und unabhängig von kontextuellen Faktoren beschrieben werden, da diese auch im F2F-Kontext bei Metaanalysen von labor- und klassenzimmerbasierten Studien nachgewiesen werden kann und der *recast* dort als führender CF-Typ bei einem Mittelwert von 49-57% liegt (Brown, 2016: 445; Lyster et al., 2013: 6). Auch in der CF-Forschung in *oral* SCMC-Settings von videogestütztem Sprachenlernen tritt der *recast* als häufigster CF-Typ auf (z.B. Akiyama, 2017; Debras et al., 2015; Freschi & Cavalari, 2020; Hoshii & Schumacher, 2012; Saito & Akiyama, 2017). Der Anteil von *recasts* bei CFs liegt dort im Mittelwert zwischen 50-72% und somit deutlich höher als in F2F-Studien.

Der in dieser Studie ermittelte Durchschnittswert von 77,5% *recasts* liegt noch höher als bei anderen videokonferenzgestützten Studien und deutet in die Richtung, dass ein auffällig hoher Anteil von *recasts* in VK-Formaten und für den *oral* SCMC-Kontext scheinbar geradezu typisch ist.

Die CF-Frequenzen in *studio* und *desktop* stimmen mit denen aus anderen *oral* SCMC-Studien überein.

Bemerkenswert an den Ergebnissen dieses Beitrags zur CF-Distribution ist, dass die Reihung von CF-Typen nach Häufigkeit exakt mit denen aus verschiedenen anderen *oral*-SCMC-Studien (z.B. Akiyama, 2017: 67; Debras et al., 2015: 18; Hoshii & Schumacher, 2012: 65–66) korrespondiert. So scheint nicht nur der häufige *recast*-Gebrauch, sondern

auch die Anwendung von *explicit corrections* als zweithäufigsten CF-Typ und der sehr seltene *prompt*-Einsatz ausschließlich in Form von *clarification requests* signifikant und repräsentativ für die CF-Distribution im Videokonferenzbereich.

Der NCF-Typ *listening-overlap* ist die häufigste nicht-korrektive Interlokutorenstrategie nach bzw. während *error-turns* (30-36,2%). Finale Hörsignale mit zuhörender bzw. responsiver Funktion (*lis-fin*, *resp-fin*) rangieren an zweiter Stelle (13,3-31,9%). Expressive Hörsignale (*expr-over*, *expr-fin*) kommen wenig zum Einsatz (5-10,6%).

Bei der Verteilung von nicht-korrektiven Feedbacks (NCF) ist sowohl in *studio* als auch *desktop* beobachtbar, dass der NCF-Typ *listening-overlap* dominant ist und als häufigstes nicht-korrektives Hörsignal seitens der DaF-ALP als Interlokutoren nach bzw. während *error-turns* der DaF-Stud abgegeben werden. In *studio* nehmen *listening-overlaps* 36,2% aller NCFs und in *desktop* 30% aller NCF ein. Folglich handelt es sich bei rund einem Drittel aller nicht-korrektiven Reaktionen nach *error-turns* um überlappende Hörsignale, die Zuhören und Aufmerksamkeit suggerieren. Konsistent bei den NCF-Frequenzen in beiden Stichproben ist auch, dass expressive Hörsignale in Form von *expressive-overlaps* (*studio*: 0%; *desktop*: 8,3%) und *expressive finals* (*studio*: 10,6%; *desktop*: 5%) mit weniger als 10% aller NCFs verhältnismäßig selten nach fehlerhaften L2-Äußerungen auftauchen. Die Frequenzen für die NCF-Typen *listening-final* und *repsonsive-final* sind in *studio* und *desktop* unterschiedlich. Tatsache ist, dass die NCF-Typen *listening-final* (*studio*: 31,9%; *desktop*: 13,3%) und *responsive-final* (*studio*: 14,9%; *desktop*: 23,3%) im NCF-Ranking eine Art ‚zweiten Block‘ nach dem dominanten NCF-Typ *listening-overlap* darstellen. Folglich haben neben überlappenden Hörsignalen auch finale Hörsignale mit einer zuhörenden bzw. responsiven (meist bestätigenden) Funktion in *studio* zusammengefasst mit 46,8% und in *desktop* 36,6% ein gehöriges Gewicht bei den Frequenzen nicht-korrektiver Interlokutorenstrategien. Die Frequenzen für die NCF-Strategie *topic continuation* sind in beiden VK uneinheitlich (*studio*: 6,4%; *desktop*: 20%) und das Fortfahren mit dem Thema oder Rückfragen zu dem Thema nach *error-turns* findet verhältnismäßig oft in *desktop* statt. Dies deutet auf einen unterschiedlichen Moderierstil der DaF-ALP in den beiden Stichproben hin und in *desktop* wird durch häufigere *topic continuations* eine höhere Dynamik in der Moderation und Interaktion der Interlokutoren ersichtlich. Dieser Rückschluss wird auch durch die hohe Anzahl von acht Rückfragen (*topic questions*) von insgesamt zwölf *topic continuations* in *desktop* untermauert.

In *studio* und *desktop* wird am häufigsten der Rezeptionspartikel /Mhm/ bzw. /Hm/ als nicht-korrektives Hörersignal nach *error-turns* der L2-SprecherInnen von den DaF-ALP-Interlokutoren angewendet. Auch die Rezeptions- bzw. Responsivpartikel /Okay/ und /Ja/ werden oft gebraucht.

Von allen NCF-moves der DaF-ALP (*studio*: N = 47; *desktop*: N = 60) nach *error-turns* der DaF-Stud kommt der Rezeptionspartikel /Mhm/ bzw. /Hm/ am meisten zum Einsatz (*studio*: n = 18; *desktop*: n = 14). In *studio* beträgt der Anteil von /Mhm/ bzw. /Hm/ 38,3% und in *desktop* 23,3% aller nicht-korrektiven Hörersignale der Interlokutoren nach Fehlerbeiträgen der DaF-Studierenden. Weiter stechen von den in der Forschungsliteratur als Rezeptions- und Responsivpartikel kategorisierten Hörersignale die Wortformen /Okay/ und /Ja/ bei den NCF-Frequenzen hervor. /Okay/ taucht nach /Mhm/ bzw. /Hm/ ebenfalls sehr häufig auf (*studio*: n = 7; *desktop*: n = 13) und /Ja/ wird in *studio* als zweithäufigstes nicht-korrektives Hörersignal (n = 9) von den Interlokutoren nach *error-turns* benutzt.

Hypothese 5: /Mhm/ bzw. /Hm/ ist der am häufigsten gebrauchte Rezeptionspartikel.

Hyp. 5 wird durch die Ergebnisse dieses Beitrags bestätigt. Zusätzlich dazu ist /Mhm/ bzw. /Hm/ nicht nur der meist gebrauchte Rezeptionspartikel in der Interaktion zwischen den DaF-ALP und den DaF-Stud rund um *error-turns* in beiden VK, sondern im Allgemeinen das am häufigsten eingesetzte nicht-korrektive Hörersignal in den SprecherInnenwechsel nach L2-Fehlerbeiträgen.

Im Durchschnitt wird nach 40% aller *error-turns* in den VK mit den Hörersignalen /Mhm/ bzw. /Hm/ oder /Okay/ von den Interlokutoren reagiert.

In der Datenanalyse dieser Studie ist in diesem Zusammenhang ein Ergebnis beachtlich, nämlich dass die Partikel /Mhm/ bzw. /Hm/ und /Okay/ zusammengefasst in beiden Stichproben signifikante Anteile von allen FB-moves der Interlokutoren nach *error-turns* ausmachen. In *studio* stellen /Mhm/ bzw. /Hm/ und /Okay/ 45% aller Reaktionen der Wiener DaF-ALP auf fehlerhafte Äußerungen der japanischen DaF-Studierenden dar. In *desktop* werden 38,6% aller *error-turns* der brasilianischen Studierenden von den Wiener DaF-ALP mit /Mhm/, /Hm/ bzw. /Okay/ beantwortet. Im Mittelwert für die beiden beobachteten VK-Formate ergibt sich, dass fehlerhaften Äußerungen der L2-LernerInnen aus Tokio und São Paulo von den DaF-ALP in Wien zu 42,1% mit /Mhm/, /Hm/ oder /Okay/ entgegnet wird.

Es finden vielfältige, aber systematische Kombinationen von Partikeln bei nicht-korrektiven Hörersignalen statt. Varianten mit dem Partikel /Okay/ tauchen am meisten auf und repräsentieren 35,5% aller NCF.

In der Untersuchung der konkreten Realisierung von nicht-korrektiven Feedbacks stellt sich heraus, dass Partikel als Hörersignale sehr vielfältig, aber mit einer gewissen Systematik miteinander kombiniert werden. Dabei finden variantenreiche Kombinationen der einzelnen Partikel statt und es lassen sich Regelmäßigkeiten angesichts Verdopplungen bzw. Abfolgevertauschungen erkennen (Tab. 59).

Tab. 59 Beispielskombinationen von Partikel bei Hörersignalen

/Mhm/	/Okay/	/Mhm okay/	/Okay mhm/	/Okay mhm okay/
/Genau/	/Genau ja/	/Genau genau ja/	/Aha genau genau/	/Mhm genau mhm/
/Ah/	/Aha/	/Ah aha/	/Ah okay/	/Ah okay okay/
				/Okay aha verstehe/

Vor allem der Rezeptions- bzw. Responsivpartikel /Okay/ ist hierbei auffällig oft vertreten. Von insgesamt 107 NCFs in beiden untersuchten VK zusammen treten 38 Hörersignal-Varianten mit der Beteiligung des Partikels /Okay/ auf (= 35,5%). Das bedeutet mehr als ein Drittel der gesamten NCFs aus *studio* und *desktop* sind nicht-korrektive Hörersignalvariationen mit dem Partikel /Okay/ als Bestandteil (Tab. 60).

Tab. 60 Hörersignalvariationen mit /Okay/

/Mhm okay/, /Okay mhm okay/, /Okay okay/, /Ah okay/, /Okay genau/, /Ah okay okay/, /Ah okay mhm cool/, /Super okay/, /Wow okay/, /Okay wirklich/ oder /Versteh alles klar okay okay versteh/

Es treten Kombinationen von CF und NCF auf. In *studio* werden 50% aller CFs und in *desktop* 86,7% aller CFs von nicht-korrektiven Hörersignalen begleitet. NCF dämpft den Korrektur-Charakter von CF ab.

Ein weiterer Befund dieser Studie ist es, dass CFs und NCFs nicht ausschließlich getrennt voneinander ausgeführt werden. Aus dem CF-Sampling geht hervor, dass bei 50% aller CFs in *studio* und 86,7% aller CFs in *desktop* immer ein nicht-korrektives Hörersignal entweder das CF einleitet (*fade-in*), abschließt (*fade-out*) oder einleitet und abschließt (*embedded*).

Beispiele für CF-NCF-Kombinationen:

/Ah/CF/	(NCF vorne: <i>fade-in</i>)	VK_W_T_s/10
/CF/na gut/	(NCF hinten: <i>fade-out</i>)	VK_W_SP_d/39
/Mhm genau genau/CF/okay/	(NCF vorne und hinten: <i>embedded</i>)	VK_W_SP_d/6

In diesem Zusammenhang tauchen NCFs in der *fade-in* und *embedded*-Funktion bei CF am meisten auf. Der Beitrag versucht dieses Phänomen aus diskursanalytischer Sicht einzuordnen und vermutet, dass dem NCF als nicht-korrektives Hörersignal dabei die Funktion zukommt, den korrektiven Charakter des korrektiven Feedbacks ‚abzudämpfen‘. Das dem CF anhaftende ‚Wesen der Korrektur‘ wird durch die Kombination mit nicht-korrektiven Hörersignalen abgeschwächt und neben dem Korrekturfokus auf die sprachliche Fehlerebene der L2-Äußerung auch eine bejahende, wertschätzende Intention auf Inhaltsebene, entbunden vom mündlichen Fehler, verfolgt.

Forschungsfrage 5: Inwiefern korrelieren mündliche Fehler und CF bzw. NCF miteinander?

CF wird hauptsächlich nach *single errors* eingesetzt. NCF erfolgt auf die Fehlerarten (Einzel- bzw. Mehrfachfehler) gleichmäßiger verteilt.

Der Beitrag stellt einen Zusammenhang zwischen der Art des mündlichen Fehlers und der Beantwortung mit CF bzw. NCF her. Dabei zeichnet sich ab, dass CF von den Interlokutoren vorwiegend nach *single errors* eingesetzt wird (*studio*: 75% aller CFs; *desktop*: 66,7% aller CFs) und sich weniger an L2-Redebeiträge richtet, wo mehrere mündliche Fehler derselben Sprachebene (*uniform errors*) oder verschiedener Sprachebenen (*multiple errors*) enthalten sind.

Der Einsatz von NCF verteilt sich im Hinblick auf die verschiedenen Fehlerarten gleichmäßiger und es stechen keine augenscheinlichen Korrelationen zwischen Fehlerart und NCF hervor. Zwar finden auch hier die meisten NCFs nach *single errors* statt, doch verglichen zum CF-Bereich geben die Interlokutoren verhältnismäßig ausgeglichen nicht-korrektive Hörersignale auch nach Mehrfachfehlern ab.

Ob die Korrelation *single errors*-CF darin begründet liegt, dass das Arbeitsgedächtnis der Interlokutoren im Hinblick auf die Bereitstellung von CF nach Mehrfachfehlern überlastet ist und deshalb die mündliche Fehlerkorrektur eher Einzelfehler im Fokus hat, bleibt offen. Ungeachtet dessen, stellen Debras et al. (2015: 18) ebenfalls einen vermehrten Einsatz von CF nach *single errors* statt nach *multiple errors* im *oral SCMC*-Kontext fest.

Die weniger auftretenden lexikalischen Fehler werden sehr häufig mit CF korrigiert (30-33,3%). Die am häufigsten auftretenden grammatischen Fehler werden nur wenig korrektiv befeedbackt (10,5-13,9%). Die CF-Anteile bei der selten auftretenden OE-Kategorie gram-phon sind hoch (16,7-50%).

Bei der Frage danach, wie der Einsatz von CF mit der Sprachebene des mündlichen Fehlers verknüpft ist, unterscheidet dieser Beitrag zwei Ebenen. Einerseits wird von allen getätigten CFs der Fokus auf die Sprachebene des Fehlers erhoben (CF-Fokus) und andererseits werden von den Fehlern nach Sprachebene die jeweiligen Korrekturanteile berechnet (OE mit CF).

Der CF-Fokus hinsichtlich der Sprachebene von OE ist in *studio* und *desktop* uneinheitlich. In *studio* richten sich die meisten CFs (37,5%) auf lexikalische OE und in *desktop* 33,3% aller CFs auf grammatische OE. Die restlichen Werte bei der Distribution von CF nach Sprachebene des OE verteilen sich unübersichtlich und scheinen nicht aussagekräftig wegen der geringen Gesamtzahl an CFs in beiden Stichproben.

Klarere Resultate erbringt die Datenanalyse bei der Untersuchung der Korrekturanteile der verschiedenen mündlichen Fehler nach Sprachebene (OE mit CF). Hier sticht der lexikalische OE hervor und es zeigt sich, dass durchschnittlich jeder dritte lexikalische OE korrektiv befeedbackt wird. In *studio* werden drei von zehn (30%) der lexikalischen OE und in *desktop* drei von neun (33,3%) der lexikalischen OE mit CF korrigiert. Der Korrekturanteil bei den lexikalischen OE ist insofern als hoch zu bewerten, da mit Blick auf die Fehlerdistribution lexikalische Fehler in beiden VK nicht als häufigste OE in Erscheinung treten und lediglich 11,8-16,9% in der Kodierung OE per *error-turn* und 16,8-29,8% in der Einzelauszählung (OE *total*) ausmachen. Umgekehrt dazu wird der zweifellos am häufigsten auftretende mündliche Fehlertyp, der grammatische Fehler (32,2-47,4% bei OE *per error-turn*; 57-59,7% bei OE *total*), in beiden VK-Settings auffallend wenig korrigiert. In *studio* erhalten nur zwei von 19 grammatischen OE (10,5%) ein korrektives Feedback, in *desktop* sind es fünf von 36 (13,9%). Hervorzuheben ist auch die multiple OE-Kombination gram-phon, welche in *desktop* die höchste Korrekturquote mit 50% erreicht und in *desktop* zweitplatziert zu 16,7% korrektiv befeedbackt wird. Auch als hoch zu beurteilen ist in *desktop* der Korrekturanteil bei der OE-Kategorie gram-lex mit 25%. Phonetische OE werden in beiden VK zu 16,7% mit CF von den Interlokutoren korrigiert. Der OE-Kategorie lex-phon wird in beiden VK überhaupt nicht korrektiv entgegnet. Methodenkritisch muss hier angemerkt werden, dass unklar ist, inwiefern die OE-Kategorie gram-lex die Korrekturquoten bei lexikalischen und grammatischen OE verzerrt.

Hypothese 6: Der am häufigsten auftretende Fehlertyp wird verhältnismäßig am wenigsten mit CF korrigiert.

Die Ergebnisse dieses Beitrags bestätigen Hyp. 6 nahezu fast. Richtig ist, dass der grammatische OE, obwohl er am häufigsten auftritt, verhältnismäßig wenig korrigiert wird, jedoch nicht *am wenigsten*.

Ebenfalls durch diesen Beitrag bestätigt wird Chaudrons (1988: 140–141) Annahme, dass je häufiger ein mündlicher Fehler auftritt, desto seltener dieser Fehler korrigiert wird und umgekehrt seltener auftretende Fehler häufiger korrigiert werden. Somit verhalten sich Fehlerfrequenzen indirekt proportional zu Korrekturfrequenzen. Auch von der CF-Forschung kommt ‚Rückenwind‘ für die hier gewonnenen Resultate, dass die quantitativ weniger auftauchenden lexikalische OE häufig mit CF beantwortet werden und die am häufigsten auftauchenden grammatischen OE wenig CF erhalten, wie ähnliche Ergebnisse aus einigen F2F-Studien (Lyster, 1998a: 198–200; Morris, 2002: 400) und *oral* SCMC-Studien (Saito & Akiyama, 2017: 61) belegen. Auch andere SCMC-Studien kommen bei der Untersuchung von CF-Fokus – ohne Erhebung der OE-Distribution – zu dem Ergebnis, dass lexikalische OE häufiger als grammatische korrigiert werden (z.B. Debras et al., 2015: 18; Lai et al., 2009: 80; Ziegler & Mackey, 2017: 88). Jedoch gibt es auch Gegenstimmen aus der CF-Forschung zur hohen Korrekturquote bei lexikalischen OE, indem Studien Daten liefern, dass grammatische OE häufiger als lexikalische OE korrigiert werden (Blex, 2001: 96; Brown, 2016: 436; Lochman, 2002: 211; Mackey et al., 2000: 483).

Bei gram-lex mit CF wird zu 100% in beiden VK immer der grammatische OE ignoriert und der lexikalische OE korrigiert. Bei gram-phon-CF werden zu 100% in beiden VK immer beide Fehlerebenen durch das CF abgedeckt.

Ein Teilergebnis dieses Beitrags in der Korrelation zwischen Fehlerkategorien und CF ist bemerkenswert. Betroffen sind die zwei multiplen OE-Kategorien gram-lex und gram-phon, welche beide einheitlich in den zwei untersuchten VK-Settings auf dieselbe spezifische Art und Weise korrektiv befeedbackt werden. So wird der *multiple error* gram-lex in beiden VK zu 100% mit dem Schema gram-*ignored* und lex-CF befeedbackt. Das bedeutet, tauchen in einem L2-error-turn Fehler der grammatischen *und* lexikalischen Sprachebene auf, und folgt daraufhin von Interlokutoren-Seite ein CF, so ist dieses CF durchgängig nur auf den lexikalischen OE gerichtet, während der grammatische OE ignoriert wird (gram-lex-CF = gram-*ignored*, lex-CF).

Für die Ausführung von CF nach der OE-Kategorie gram-phon kann festgehalten werden, dass ebenfalls zu 100% in beiden VK immer beide Fehlerebenen (grammatische und phonetische Fehler) durch das nachfolgende CF abgedeckt werden (gram-phon-CF = gram-CF, phon-CF).

Lexikalische Fehler ziehen verglichen zu anderen Fehlern verhältnismäßig wenige nicht-korrektive Hörersignale (NCF) nach sich.

Die Werte der NCF-Anteile bei den verschiedenen mündlichen Fehlern nach Sprachebene bilden sozusagen das Gegenstück zur Korrelation von OE- und CF-Frequenzen. Das bedeutet, ein mündlicher Fehlertyp erhält dann anteilmäßig viele nicht-korrektive Hörersignale, wenn dieser verhältnismäßig wenig mit CF korrektiv befeedbackt wird. Je höher die CF-Quote bei einem sprachlichen Fehlertyp, desto niedriger ist die dortige NCF-Quote und umgekehrt. Somit verhalten sich die Anteile von mündlichen Fehlern mit CF und NCF reziprok zueinander. Das hat in den Daten dieser Studie zur Folge, dass lexikalische OE im Ranking der NCF-Quoten nach Fehlertyp eher hinten gereiht sind und durchschnittlich weniger nicht-korrektive Hörersignale (66,7-70%) als andere OE (75-100%) nach sich ziehen. Dies liegt an der verhältnismäßig hohen CF-Quote von 30-33,3% korrektiv befeedbackten lexikalischen OE.

Beim Feedbackverhalten der Interlokutoren gegenüber mündlichen Fehlern gilt tendenziell, dass grammatische Fehler als *totally ignored* gelten.

Was die gänzlich ignorierten Fehlertypen nach Sprachebene betrifft, so deuten die Ergebnisse aus *studio* und *desktop* darauf hin, dass sich hier ein grammatischer Schwerpunkt ausmachen lässt. Bei 80% der von den Interlokutoren ignorierten mündlichen Fehler (*totally ignored*) handelt es sich mitunter um die grammatische Fehlerebene, nach der weder CF noch NCF als Reaktion erfolgt.

In *studio* und *desktop* ist eine durchgängige *recast*-Dominanz verteilt auf verschiedene mündliche Fehlertypen gegeben. In *desktop* werden *recasts* häufiger nach grammatischen OE eingesetzt. Der CF-Typ *explicit correction* folgt ausschließlich auf lexikalische OE. Die OE-Kategorie gram-phon wird durchwegs mit ‚Doppel-*recast*‘ korrektiv befeedbackt.

Den von der F2F-CF-Forschung postulierten Korrelationen zwischen mündlichen Fehlertypen und CF-Typen kann vorliegender Beitrag nur bedingt Folge leisten. Diverse Studien orten die meisten *recasts* nach morphosyntaktischen Fehlern (z.B. Carpenter et

al., 2006; Kim & Han, 2007; Loewen & Philp, 2006; Lyster, 1998a; Mackey et al., 2000; Milla & García Mayo, 2021; Morris, 2002; Nabei & Swain, 2002). Dies kann dieser Beitrag in der *desktop*-Stichprobe mit fünf von 12 *recasts* auf grammatische OE bestätigen.

Die Auffassung einiger F2F-CF-Arbeiten, dass phonetische Fehler überwiegend mit *recasts* und lexikalische Fehler vorzugsweise mit *prompts* befeedbackt werden (Lochtman, 2002; Lyster, 1998a; Milla & García Mayo, 2021; Morris, 2002), manifestiert sich in den Ergebnissen zur OE-CF-Korrelation in vorliegender Untersuchung nicht ausdrücklich, da in *studio* und *desktop* hauptsächlich *reformulations* und dabei großteils nur *recasts* quer verteilt auf die Fehlertypen zur Anwendung kommen. Die Distributionsdaten von CF- und OE-Typen dieses Beitrags untermauern allenfalls die Korrelation zwischen phonetischen OE und *recasts*.

Eine weitere Wechselbeziehung kann zwischen dem lexikalischen OE und dem CF-Typ *explicit correction* vermutet werden. Letzterer findet zwar nur einmal in *studio* und zweimal in *desktop* statt, dafür aber in beiden VK immer nach einem lexikalischen OE.

Eine dritte Korrelation ist zwischen dem *multiple error* gram-phon und dem CF-Typ *recast* festzuhalten. Es ist auffallend, dass in beiden VK dieser Fehlertyp immer mit einem ‚Doppel-recast‘ beantwortet wird und sowohl der grammatische OE als auch der phonetische OE mittels einer beidseitigen Reformulierung befeedbackt werden. Im Gegensatz dazu sind beim multiplen Fehler gram-lex die Ergebnisse in beiden VK dahingehend konsistent, dass der grammatische OE durchgängig ignoriert wird und jeweils nur eine einseitige lexikalische Reformulierung stattfindet.

***Listening-overlaps* werden am häufigsten nach OE-Kategorien phon und gram-phon angewendet. Expressive NCFs werden ausschließlich nach *single errors* eingesetzt. *Topic continuations* korrelieren mit grammatischen OE. Die NCF-Typen *listening-final* und *responsive final* stehen in *studio* in Verbindung der grammatisch-lexikalischen und in *desktop* mit der grammatischen Fehlerebene.**

Neben dem CF-Bereich soll auch für den NCF-Bereich eine Antwort auf FF5 und darauf, inwiefern mündliche Fehlertypen mit NCF-Typen miteinander korrelieren, gegeben werden. Bei dem Großteil aller mündlichen Fehlertypen ist der zahlenmäßig bei den NCF-Frequenzen am stärksten vertretene NCF-Typ *listening-overlap* dominant. Ein überschneidender Befund aus *studio* und *desktop* ist, dass *listening-overlaps* als rezeptive, überlappende Hörsignale mit der Funktion, Aufmerksamkeit und Zuhören zum

Ausdruck zu bringen, anteilmäßig am häufigsten nach phonetischen OE (33,3%) bzw. grammatisch-phonetischen OE (25-66,6%) von den Interlokutoren abgesetzt werden.

Expressive Hörersignale in Form von Interjektionen (*expressive-overlap*, *expressive-final*) werden sowohl in *studio* als auch *desktop* von den Interlokutoren ausschließlich nach *single errors* (gram, lex, phon) eingesetzt. Nach *multiple errors* finden in beiden VK keine expressiven Reaktionen seitens der Interlokutoren statt.

Der größte Anteil der nicht-korrektiven Hörerstrategie *topic continuation* (*studio*: 66,6%; *desktop*: 58,3%) wird in beiden VK-Settings nach grammatischen OE eingesetzt.

Für die verbleibenden zwei NCF-Typen *listening-final* und *responsive-final* können keine konsistenten Korrelationen zu gewissen OE-Typen festgehalten werden. Die Daten signalisieren aber in *studio* eine schwerpunktmäßige Anwendung nach grammatischen bzw. lexikalischen OE und in *desktop* nach grammatischen OE.

Forschungsfrage 6: Treten Korrekturroutinen bei den einzelnen Interlokutoren in der Auswahl von CF- bzw. NCF-Typen auf?

Alle Interlokutoren setzen überwiegend oder ausschließlich konversationelle *recasts* ein. Andere Korrekturroutinen sind nicht ersichtlich.

Abgesehen von dem Fakt, dass in beiden VK immer eine angehende DaF-Lehrperson als ‚korrektur-affiner‘ Interlokutor agiert, L2^{*studio*} drei von acht CFs (37,5%) und L1^{*desktop*} 11 von 15 CFs (73,3%) als Reaktion auf *error-turns* der DaF-Stud absetzen, stechen im CF-Bereich abseits der durchgängigen *recast*-Präferenz von allen Interlokutoren keine spezifischen Korrekturroutinen in der Auswahl von CF-Typen hervor. Da der CF-Typ *recast* von allen beteiligten Feedbackgebern/-geberinnen sowohl in *studio* als auch *desktop* entweder am häufigsten oder ausschließlich angewendet wird, ist fraglich, ob dies als eine ‚Korrekturroutine‘ ausgelegt werden kann oder der Gebrauch von *reformulations* – im Speziellen von *recasts* – nicht eher interlokutorenunabhängig auf die Sprachlernumgebung von VK zurückzuführen ist. Festgehalten werden aber kann, dass nur konversationelle *recasts* und keine didaktischen *recasts* zur Anwendung kommen.

Hypothese 7: Die FB-moves der Interlokutoren (DaF-ALP) sind gekennzeichnet von Korrekturroutinen.

Mit Blick auf Hyp. 7 sind die CF-moves der Interlokutoren geprägt von einer konversationellen *recast*-Dominanz. Daneben sind keine CF-Routinen erkennbar.

Im NCF-Bereich haben alle Interlokutoren ausgeprägte Routinen in der Anwendung von Hörersignalen.

Anders als im CF-Bereich liegen im NCF-Bereich ausgeprägte Routinen bei dem Einsatz von nicht-korrektiven Hörersignalen vor. Drei von vier DaF-ALP (75%) wenden den Rezeptionspartikel /Mhm/ bzw. /Hm/ als häufigstes von den von ihnen benutzen nicht-korrektiven Hörersignalen an (L2^{studio}: 34,4%, L1^{studio}: 40%, L2^{desktop}: 50%). Da der Rezeptionspartikel /Mhm/ bzw. /Hm/ jedoch im Allgemeinen am häufigsten auftritt, ist ähnlich wie bei der *recast*-Dominanz unklar, ob dies als nicht-korrektive Routine gilt.

Eindeutigere Routinen bei den Hörersignalen zeigen sich bei L1^{studio}, da die Interjektionen /Ah/ bzw. /Aha/ und der Responsivpartikel /Verstehe/ nur von diesem Interlokutor zu 100% benutzt werden und ein Drittel aller von L1^{studio} abgegebenen Hörersignale nach *error-turns* der L2-SprecherInnen ausmachen. Bei L2^{studio} tut sich besonders der Partikel /Ja/ hervor, welcher insgesamt neun Mal und zwar wiederum nur von diesem Interlokutor benutzt wird. Bei L1^{desktop} sind es 12 Variationen mit /Okay/ und sechs Variationen mit /Genau/, die nur L1^{desktop} und nicht mitunter ein anderer Interlokutor ausführt. L2^{desktop} tendiert zu einem starken Einsatz von /Mhm/ bzw. /Hm/, die 50% aller NCF von L2^{desktop} einnehmen. Außerdem reagiert L2^{desktop} drei Mal nach *error-turns* mit einem Lachen. Auch hier wendet niemand sonst diese nicht-korrektive Strategie an und sie kann zu 100% L2^{desktop} zugeschrieben werden.

Hyp. 7 wird folglich für den NCF-Bereich bestätigt. *Jede/r* der DaF-ALP zeigt eindeutige Routinen im Gebrauch von nicht-korrektiven Hörersignalen nach fehlerhaften Äußerungen der DaF-Stud.

Forschungsfrage 7: Wie kann die ermittelte CF-Distribution anhand kontextueller Faktoren begründet werden?

Die nicht klar definierte Interaktionsebene der VK-Teilnehmenden (*tutor-learner* vs. *peers*), die technischen Gegebenheiten der videokonferenzgestützten Sprachlernumgebung und die geringe Erfahrung der Interlokutoren im Umgang mit CF sind denkbare kontextuelle Faktoren für das ‚*reformulations only*‘- geprägte CF-Verhalten.

Möchte man die in diesem Beitrag erhobene hohe Anzahl an *reformulations* und insbesondere *recasts* bei einer gleichzeitig sehr niedrigen Gesamt-CF-Frequenz in beiden Stichproben theoretisch einordnen, so können verschiedene kontextuelle Faktoren herangezogen werden. Zum einen steht die Auswahl und Quantität von korrektiven

Feedbacks in Verbindung mit Lehrerfahrungen von Interlokutoren im Umgang mit CF (vgl. Zourou, 2009: 9–11). Alle als FeedbackgeberInnen interagierende angehende DaF-Lehrkräfte in Wien bringen entweder keine oder lediglich eine geringe Unterrichtserfahrung zum Zeitpunkt der VK-Aufzeichnungen mit. Dies könnte im Zusammenhang mit der relativ einseitigen *recast*-Anwendung bei den korrektiven Feedbacks stehen und darauf hindeuten, dass ein variantenreicher Einsatz verschiedener CF-Typen erst im Laufe einer gewissen Sprachlehrerfahrung ausgebildet wird.

Eine zweite Interpretationsmöglichkeit für die fast ausschließliche Verwendung von *reformulations* seitens der Interlokutoren im hier untersuchten *studio-based* und *desktop videoconferencing* ist, dass auch die Interaktionsebene der VK-Teilnehmenden auf die CF-Frequenzen einwirkt. Zwar treffen in *studio* und *desktop* einerseits Studierende mit Studierenden als ‚peers‘ zusammen, doch treten gleichzeitig andererseits sprachlich kompetente L1-SprecherInnen (Experten/Expertinnen) mit sprachlich weniger kompetenten L2-Sprechern/Sprecherinnen (Novizen/Novizinnen) in einen kommunikativen Austausch. Vor diesem Hintergrund können als Motive für den Rückgriff auf CF-Strategien, die die Zielsprache vorgeben (*recasts*, *explicit correction*), die Aufrechterhaltung des kommunikativen ‚Flows‘ (vgl. Benedetti & Gianini, zit. n. Freschi & Cavalari, 2020: 164; Zourou, 2009: 13–14), der Wunsch von Videokonferenz-peers sich als Freunde statt als Tutoren/Tutorinnen zu sehen (vgl. Akiyama, 2017: 69), oder die Verunsicherung der Interlokutoren durch die Doppelrolle als Lehrende/r und Kommunikationspartner/-in (vgl. Hoshii & Schumacher, 2012: 74–75) angeführt werden. Zudem wird der CF-Typ *recast* in videokonferenzgestützten Kommunikationskontexten als unmittelbare, zeitsparende, unaufdringliche und einfach zu handhabende CF-Methode empfunden (vgl. Akiyama, 2017: 68) und vor allem explizite *reformulations* von L2-Lernenden als unangenehm wahrgenommen (vgl. Cavalari, 2022: 17), weshalb implizite, konversationelle statt explizite, didaktische *recasts* im Videokonferenz-Interaktionskontext im Vordergrund stehen (Hoshii & Schumacher, 2012: 71).

Da in vorliegender Untersuchung keine introspektiven Interviews mit den VK-Teilnehmenden durchgeführt werden, gelten o.g. Faktoren und Erklärungen lediglich als mögliche Interpretationen für die hier ermittelte CF-Distribution.

Dass generell nur selten mit CF korrigiert wird, dass seitens der Interlokutoren fast nicht gepromptet wird und sich die CF-Auswahl auf die drei CF-Typen *recast*, *explicit correction* und *clarification request* beschränkt, ist aber kein zufälliger Einzelbefund dieses Beitrags, sondern die Zeichen stehen auf ‚Eintracht‘ mit ganz ähnlichen CF-

Frequenzen aus anderen *oral* SCMC-Studien (z.B. Akiyama, 2017; Debras et al., 2015; Freschi & Cavalari, 2020; Hoshii & Schumacher, 2012; Saito & Akiyama, 2017), wodurch man mehr als nur vermuten kann, dass das hier erhobene Feedbackverhalten charakteristisch für videokonferenzgestützte *distance language learning*-Kontexte ist.

Forschungsfrage 8: Wie verhält sich das Fehler- und Feedbackgeschehen in den beiden VK-Settings *studio* und *desktop* im Vergleich? Wie können die Resultate gegenüber anderen *oral* SCMC- und *face-to-face*-Sprachlernkontexten (F2F) eingeordnet werden?

Die ermittelten Fehler- und CF-Frequenzen decken sich mit anderen *oral* SCMC-Studien und scheinen typisch für sprachliche Interaktionen in VK-Formaten. Überschneidungen zeigen sich auch teilweise mit F2F-Befunden, wie z.B. dass häufig auftretende mündliche Fehler verhältnismäßig wenig korrigiert und weniger auftretende Fehler häufig korrigiert werden.

FF8 versucht zur Ausgangs- und Leitfrage der Studie, wie sich Fehler- und Feedbackfrequenzen in den zwei videokonferenzgestützten Sprachlernumgebungen *studio-based* und *desktop videoconferencing* verhalten, zurückzukehren und eine abschließend vergleichende Gesamtschau über die ermittelten Ergebnisse aus den beiden untersuchten Stichproben zu liefern. Dabei wird versucht, den Blick auch auf bisherige Resultate zur Fehler- und Feedbackdistribution in der labor- und klassenzimmerbasierten CF-Forschung zu werfen.

Die Gesamtzahl an mündlichen Fehlern in Äußerungen der DaF-Studierenden liegt in *studio* (Wien-Tokio) und *desktop* (Wien-São Paulo) fast gleich auf. Bei den japanischen DaF-Stud ist die Fehlerdichte in ihren Redebeiträgen höher als bei den brasilianischen DaF-Stud, was durch die Faktoren Sprachniveau, Zeitlichkeit im Kommunikationsverhalten (Länge der L2-Redebeiträge, Dynamik bei den SprecherInnenwechsel) und Fehlerart (Einzel-, Mehrfachfehler) mitbeeinflusst wird. In beiden VK treten mündliche Fehler in Form von *single errors* am häufigsten auf. In den *error-turns* der japanischen DaF-Stud finden sich vergleichsweise mehr *multiple errors*, was auch die höhere Fehlerdichte in *studio* erklärt. Der grammatische Fehler ist mit Abstand der in beiden VK häufigste mündliche Fehlertyp in L2-Redebeiträgen. Den grammatischen Fehler als häufigsten Fehlertyp bestätigen auch die Studien zur Fehlerdistribution aus der F2F-CF-Forschung (Lyster, 1998a; Mori, 2002; Morris, 2002). Eine Fehlerdistribution dahingehend, dass phonetische Fehler am meisten auftauchen

(Saito & Akiyama, 2017; Milla & García Mayo, 2021), kann durch die Fehlerfrequenzen dieses Beitrags (*studio*: 1. gram, 2. lex, 3. phon; *desktop*: 1. gram, 2. phon, 3. lex) nicht belegt werden. Bei den *multiple errors* ist die Fehlerkombination gram-lex in beiden VK zahlenmäßig führend und die Fehlerkategorie lex-phon kommt in beiden VK am seltensten vor. Ein verhältnismäßig interessanter Befund dieser Arbeit ist, dass in beiden VK gerade der grammatische Fehler in rund einem Drittel der Fälle zusammen mit einem oder mehreren anderen grammatischen Fehlern in einem *error-turn* auftaucht. Gleichzeitig handelt es sich bei diesen *uniform errors* (mehrere auftretende Fehler der gleichen Sprachebene in einem *error-turn*) fast nur um grammatische Fehler, während lexikalische oder phonetische Fehler nicht im Verbund mit Fehlern derselben Sprachebene stehen. Nach fast allen fehlerhaften L2-Redebeiträgen erfolgt eine korrektive Reaktion (CF) oder nicht-korrektive Reaktion (NCF) durch die Interlokutoren. Nur ein sehr geringer Teil an *error-turns* in den untersuchten VK bleibt gänzlich unbeantwortet (*totally ignored*). Die Korrekturquote von mündlichen Fehlern ist in *studio* und *desktop* sehr niedrig und nur 14-20% aller fehlerhaften Redebeiträge der DaF-Stud werden korrektiv befeedbackt. Auf rund 80% aller *error-turns* in den beiden VK wird von den Interlokutoren mit nicht-korrektiven Hörersignalen bzw. Strategien reagiert. Im Vergleich dazu kann im Überblick auf 13 F2F-Studien eine durchschnittliche Korrekturquote von 55% aller mündlichen Fehler im F2F-Kontext ermittelt werden. Das bedeutet, dass in den beobachteten videokonferenzgestützten Interaktionsformaten sehr viel weniger korrigiert wird als in F2F-Sprachlernkontexten und die niedrige CF-Quote typisch für das Sprachenlernen im videobasierten *oral SCMC* scheint (Akiyama, 2017; Hoshii & Schumacher, 2012; Saito & Akiyama, 2017). Als ebenso ‚typisch‘ bei korrektiven Feedbackhandlungen in *oral SCMC*-Untersuchungen tut sich hervor, dass als CF-Typen nahezu ausschließlich *reformulations* zum Einsatz kommen und keine oder nur kaum *prompts* angewendet werden (Akiyama, 2017; Debras et al., 2015; Freschi & Cavalari, 2020; Hoshii & Schumacher, 2012). In den bisherigen Studien wird der CF-Typ *recast* überdurchschnittlich oft und *clarification request* als einzige nicht-zielsprachliche Form liefernde *prompt*-Strategie eingesetzt. Vorliegender Beitrag liefert einen deckungsgleichen Befund zu genau jenen Beobachtungen. Reformulierende CFs in Form von *recasts* oder *explicit corrections* machen in beiden VK einen Anteil von 88-93% aller CFs aus und *prompts* 7-12%. Der *recast* ist mit 75-80% aller ausgeführten CFs als die beliebteste korrektive Feedbackstrategie bei allen Interlokutoren feststellbar. *Prompts* finden ausschließlich als klärende Rückfragen statt. In der F2F-CF-Forschung gilt der *recast* unumstritten mit 49-57% als häufigster CF-Typ (Brown, 2016; Lyster et al., 2013).

Verglichen dazu sind die durchschnittlichen *recast*-Anteile in der videokonferenzgestützten Interaktion (50-72%) höher (Akiyama, 2017; Debras et al., 2015; Freschi & Cavalari, 2020; Hoshii & Schumacher, 2012; Saito & Akiyama, 2017) und werden von den hier erhobenen *recast*-Frequenzen noch deutlich übertroffen.

CF wird in *studio* und *desktop* hauptsächlich nach *single errors* eingesetzt und weniger nach *multiple* oder *uniform errors*. Sehr viele F2F-Studien finden die häufigsten mündlichen Fehlerkorrekturen nach grammatischen Fehlern (Blex, 2001; Brown, 2016; Ellis et al., 2001b; Havranek, 2002a; Kim & Han, 2007; Kleppin & Königs, 1991; Lochtmann, 2002; Mackey et al., 2000; Nabei & Swain, 2002). Andere Forschungen sehen lexikalische Fehlerkorrekturen quantitativ vorne (Debras et al., 2015; Lai et al., 2009; Whigham & Chanier, 2015; Ziegler & Mackey, 2017). Da bei diesen Studien jedoch keine Fehlerfrequenzen erhoben werden, ist der CF-Fokus nicht aussagekräftig dahingehend, welche Fehler anteilmäßig am meisten korrigiert werden. Die Ergebnisse dieses Beitrags unterfüttern die These von Chaudron (1988: 140–141), dass die am häufigsten auftretenden mündlichen Fehler verhältnismäßig am wenigsten korrigiert werden und stützen die F2F-Befunde von Lyster (1998a) und Morris (2002) sowie Saito & Akiyama (2017), dass in *studio* und *desktop* die weniger auftretenden lexikalischen Fehler (12-17%) häufig (30-33%) korrigiert werden und die am häufigsten auftretenden grammatischen Fehler (32-47%) wenig (11-14%) korrigiert werden. Vorliegender Beitrag ermittelt für die beiden multiplen Fehlerkategorien gram-phon und gram-lex Auffälligkeiten, wenn sie korrektiv befeedbackt werden. Während auf gram-phon-Fehler in beiden VK immer ‚Doppel-*recasts*‘ folgen, die beide sprachlichen Fehlerebenen reformulieren, wird bei gram-lex-Fehlern durchgängig auch in beiden VK der grammatische Fehler ignoriert und nur der lexikalische Fehler korrigiert.

Der CF-Typ *explicit correction* wird in *studio* und *desktop* nur nach lexikalischen Fehlern von den Interlokutoren benutzt. Diese Korrelation scheint auch in einer *written* SCMC-Studie auf (Kim, 2014). Die F2F-CF-Forschung kommt bei der Distribution und Korrelation von Fehler- und CF-Typen überein, dass vor allem phonetische Fehler *recasts* erhalten und bei lexikalischen Fehlern eher gepromptet wird (Gass & Lewis, 2007; Lochtmann 2002; Lyster, 1998a; Mackey et al., 2000; Milla & García Mayo, 2021; Morris, 2002), was in F2F- und *oral* SCMC-Kontext auch als effektiv eingeschätzt wird, bei diesen Fehlertypen diese FB-Strategien anzuwenden (Bryfonski & Ma, 2020; Lyster, 1998a).

In jeder der untersuchten VK ist bei den zwei DaF-ALP-Paaren jeweils ein Interlokutor feststellbar, welcher in der Interaktion mit den DaF-Studierenden dominant erscheint

(*leading interlocutor*) und deutlich mehr *FB-moves* (korrektiv, nicht-korrektiv) nach *error-turns* der L2-SprecherInnen als der/die andere DaF-ALP ausführt. In der *studio*-Stichprobe treten neben den zwei DaF-ALP auch andere feedbackgebende Personen (z.B. DaF-Stud, Lehrperson auf DaF-Stud-Seite) in Erscheinung und geben CF ab.

Das *timing* von CF ist so gestaltet, dass nahezu alle CF final zum *error-turn*, d.h. wenn der L2-Redebeitrag beendet ist, abgegeben werden. Nicht-korrektive Hörersignale (NCF) überlappen hingegen zu einem Drittel als ‚*overlaps*‘ zu den *error-turns* der DaF-Stud und finden nicht nur final statt. Für die *studio*-Stichprobe wird sequenzielles Feedback erfasst, wobei alle beide DaF-ALP auf einen fehlerhaften Redebeitrag (parallel oder nacheinander) reagieren. Dabei stellt sich heraus, dass über die Hälfte aller *FB-moves* (55%) nach *error-turns* sequenziellen Charakter haben und die Mehrheit von korrektiven und nicht-korrektiven Reaktionen gekennzeichnet ist durch die Beteiligung von zwei Interlokutoren.

Korrekturroutinen können für den CF-Bereich, abseits von einer durchgängigen *recast*-Präferenz aller Interlokutoren, keine gesichtet werden. Die *recast*-Präferenz von NS-Sprechern/Sprecherinnen gegenüber NNS-Sprechern/SprecherInnen wird im *written SCMC* (Sotillo, 2005) *oral SCMC* (Guichon et al., 2012; Hoshii & Schumacher, 2012; Saito & Akiyama, 2017) und auch F2F (Sato & Lyster, 2007) festgestellt. Ähnlich wie bei Hoshii & Schumacher (2012) finden sich bei den ermittelten *recasts* in *studio* und *desktop* nur konversationelle *recasts* und keine didaktischen *recasts*. Im NCF-Bereich hingegen sind ausgeprägte Routinen der DaF-ALP in der Anwendung von nicht-korrektiven Hörersignalen erkennbar.

Die Frequenzen von NCF, welche 80-85% aller *FB-moves* nach *error-turns* in beiden VK ausmachen, können knapp so beschrieben werden, dass der NCF-Typ *listening-overlap* am häufigsten von den Interlokutoren ausgeführt wird und 30-36% aller NCF ausmacht. Finale nicht-korrektive Hörersignale mit zuhörender bzw. responsiver Funktion werden am zweithäufigsten benutzt (13-32%) und expressive Hörersignale (überlappend oder final) kommen nur wenig zum Einsatz (5-11%). Der Rezeptionspartikel /Mhm/ bzw. /Hm/ wird mit Abstand am meisten von allen nicht-korrektiven Hörersignalen (23-38%) verwendet. /Mhm/, /Hm/ ist als häufigster Rezeptionspartikel in der deutschen Dudengrammatik (Wöllstein & Dudenredaktion, 2016) beschrieben. Vorliegender Beitrag erweitert diese Aussage dahingehend, dass /Mhm/, /Hm/ nicht nur der am häufigsten gebrauchte Rezeptionspartikel, sondern in dieser Untersuchung im Allgemeinen als das am häufigsten eingesetzte nicht-korrektive Hörersignal gilt. Die Responsivpartikel /Okay/ und /Ja/ kommen am zweithäufigsten in den VK *studio* und

desktop vor. Durchschnittlich wird von den angehenden DaF-Lehrkräften in Wien in *studio* und *desktop* auf 42% aller fehlerhaften Redebeiträge von den japanischen bzw. brasilianischen DaF-Studierenden mit den Hörersignalen /Mhm/ bzw. /Hm/ oder /Okay/ reagiert. Bei den NCFs gibt es vielfach systematische Variationen, wobei Partikel unterschiedlich miteinander kombiniert werden. Oft finden in diesem Zusammenhang verschiedene Abfolgevertauschungen und Verdopplungen von Partikeln statt. Auch legt die Datenanalyse dieses Beitrags offen, dass die Mehrheit aller CFs (50-87%) von nicht-korrektiven Hörersignalen begleitet (*fade-in*, *fade-out*) oder eingebettet (*embedded*) werden. Im Gegensatz zu CFs finden NCFs nicht verstärkt nach *single errors*, sondern gleichmäßig verteilt auf alle Fehlerarten, mitunter auch Mehrfachfehlern, statt. Bezüglich der Korrelation Fehlertyp und NCF-Typ kann für diesen Beitrag festgehalten werden, dass der NCF-Typ *listening-overlap* mit der Fehlerkategorie phon und gramphon korreliert. Expressive NCFs finden sich ausschließlich nach *single errors*. Die NCF-Typen *listening-final* und *responsive-final* tendieren zum Einsatz nach L2-Redebeiträgen mit grammatischen und lexikalischen Fehlern.

6 Fazit und Ausblick

Das 2019/20 durchgeführte universitäre Kooperationsprojekt zwischen angehenden DaF-Lehrkräften in Wien und DaF-Studierenden in Tokio und in São Paulo, bei denen die zwei VK-Formate *studio-based* und *desktop videoconferencing* zum Einsatz kommen, bietet eine ideale Gelegenheit für eine vergleichende Videointeraktionsanalyse der Konferenzaufzeichnungen aus diesen beiden Settings. Die Leitfrage dieses Beitrags möchte beantwortet wissen, wie sich das Fehler- und Feedbackgeschehen in beiden Sprachlernumgebungen verhält. Dabei stehen die *turn-takings* zwischen L2-Sprechern/Sprecherinnen und feedbackgebenden Personen als Interaktanten im Mittelpunkt der videobasierten Beobachtung und des *event-samplings*. Im Zuge dessen werden Frequenzen von mündlichen Fehlern in *error-turns* auf L2-Seite und Frequenzen von korrektiven bzw. nicht-korrektiven Feedbacks auf Seite der Interlokutoren ermittelt. Was Fehler- und Feedback-Distributionsstudien betrifft, stehen innerhalb der CF-Forschung empirisch gut beforschte F2F-Kontexte einer bisher bescheidenen Forschungslage im *oral* SCMC-Kontext gegenüber. Dies gibt Anlass für eine Auseinandersetzung mit Fehler- und Feedbackfrequenzen in der Sprachlernumgebung von VK-Settings. Dieser Beitrag versucht zudem den Blickwinkel bei Distributionsstudien in der kognitivistischen CF-Forschung zu erweitern und neben korrektiven Feedbacks (CF) als Reaktion von Interlokutoren auf mündliche Fehler (OE) von L2-Lernenden auch nicht-korrektive Hörersignale bzw. -strategien (NCF) in die Häufigkeitsanalyse mitaufzunehmen. Zeitgleich sind mit Blick auf die zweite Leitfrage dieses Forschungsbeitrags etwaige Korrelationen zwischen OE und CF/NCF von Interesse.

Als wesentliche Aussagen dieser Studie für die Fehler- und Feedbackverteilung gelten, dass der grammatische Fehler am meisten in den zwei untersuchten VK-Formaten auftaucht und von den Interlokutoren auf Wiener Seite fast ausschließlich *reformulations* (mit starker *recast*-Präferenz) nach fehlerhaften Redebeiträgen der japanischen bzw. brasilianischen DaF-Studenten/Studentinnen eingesetzt werden. Gepromptet wird nur in Einzelfällen und nur in Form von *clarification requests*. *Single errors* kommen verglichen zu *multiple errors* und *uniform errors* häufiger vor. Bei den *multiple errors* sind grammatisch-lexikalische Fehler dominant. Grammatische Fehler in einer L2-Äußerung treten häufiger als andere Fehlertypen in Form von *uniform errors* auf und sind innerhalb eines *turns* oft im Verbund mit anderen Fehlern derselben Sprachebene vorzufinden.

Grundsätzlich werden *error-turns* nur sehr selten von den Interlokutoren mit CF korrektiv befeedbackt. Die Korrekturquote von *error-turns* ist sehr niedrig und die überwiegende Mehrheit aller Reaktionen auf *error-turns* haben einen nicht-korrektiven Charakter und die Gestalt von kommunikativen Hörersignalen bzw. -strategien. Dabei werden vor allen Dingen die Rezeptions- und Responsivpartikel /Mhm/, /Hm/ und /Okay/ angewendet. Gleichzeitig kommt die NCF-Strategie *listening-overlap* quantitativ am häufigsten zum Einsatz. Final-responsive Hörersignale sowie *topic continuations* finden weniger statt und expressive Hörersignale in Form von Interjektionen bilden das Schlusslicht bei den nicht-korrektiven Reaktionsformen der Interlokutoren nach L2-Fehlerbeiträgen. Als Leistung dieses Beitrags ist die induktive Kategorisierung von NCF-Typen aus dem Datenmaterial und das Abbilden von nicht-korrektiven Hörersignalen bzw. -strategien in einem Kodierschema zu nennen, sowie die Beobachtung, dass hinter den vielfach stattfindenden Kombinationsformen von verschiedenen Partikeln eine gewisse Systematik zu erkennen ist.

Überdies ist ein weiteres Ergebnis dieser Forschung, dass bei der Mehrheit der abgegebenen korrektiven Feedbacks auch nicht-korrektive Hörersignale beteiligt sind und sich hier der CF-Bereich mit dem NCF-Bereich überschneidet. Bei den angehenden DaF-Lehrkräften, die als Paare in den beiden untersuchten VK-Settings mit den DaF-Studierenden interagieren und die Konferenzen anmoderieren, ist immer ein Interlokutor jeweils der/die dominante CF-GeberIn, was sich auch beim Tätigen von nicht-korrektiven FB-moves nach *error-turns* widerspiegelt. Korrekturroutinen werden für den CF-Bereich außerhalb einer durchgängigen *recast*-Präferenz keine festgestellt, während sich aber ausgeprägte Routinen bei der Verwendung von nicht-korrektiven Hörersignalen bei allen Interlokutoren zeigen.

Die hier ermittelten Resultate einer niedrigen CF-Quote und einer fast ausschließlichen Anwendung von *reformulations*, insbesondere in Form von konversationellen *recasts*, überschneiden sich mit bisherigen Befunden der CF-Forschung für den Interaktionskontext *oral* SCMC (z.B. Akiyama, 2017; Debras et al., 2015; Freschi & Cavalari, 2020; Hoshii & Schumacher, 2012). Auch bestätigt vorliegender Beitrag weitgehend die Hypothese aus der CF-Forschung (Chaudron, 1988; Lyster, 1998a; Morris, 2002), dass die am häufigsten auftretenden mündlichen Fehler verhältnismäßig am wenigsten korrigiert werden. Eine niedrige CF-Frequenz bei einem hochfrequenten grammatischen Fehler steht häufigeren mündlichen Fehlerkorrekturen nach weniger auftretenden lexikalischen Fehlern gegenüber und untermauert diese Annahme.

Als weitere Korrelationen zwischen mündlichen Fehlertypen und CF-Typen ergeben sich, dass *explicit corrections* nur nach lexikalischen Fehlern zum Einsatz kommen, dass bei grammatisch-lexikalischen Fehlern exklusiv der lexikalische Fehler korrigiert und der grammatische Fehler ignoriert wird, und dass bei grammatisch-phonetischen Fehlern immer ein ‚Doppel-recast‘ seitens der Interlokutoren zur Anwendung kommt, welcher beide sprachlichen Fehlerebenen zielsprachlich reformuliert. Bei den nicht-korrektiven Hörsignalen korreliert der Einsatz von *listening-overlaps* tendenziell mit phonetischen Fehlern, und zwar der von *topic continuations* mit grammatischen Fehlern und der von expressive NCFs mit *single errors*.

Bezüglich des *timings* von CF und NCF werden alle CFs ausschließlich final zum *error-turn* von den Interlokutoren abgegeben, während ein Drittel der NCF mit den *error-turns* zeitlich überlappt.

Als Unterschiede beim Fehler- und Feedbackgeschehen in *studio-based videoconferencing* (Wien-Tokio) und *desktop videoconferencing* (Wien-São Paulo) zeigt sich in der Fehlerverteilung ein höherer Anteil an lexikalischen Fehlern in *studio* und ein höherer Anteil an phonetischen Fehlern in *desktop*. Die Fehlerdichte pro *error-turn* ist bei den japanischen DaF-Studierenden höher als bei den brasilianischen, was daran liegt, dass in *studio* mehr *multiple errors* vertreten sind als in *desktop*. Für den CF- und NCF-Bereich gibt es keine gravierenden Differenzen in den beiden Stichproben und die Resultate zeigen überwiegend in eine gemeinsame Richtung. Eine Ausnahme ist, dass die Dominanz des *leading interlocutors* beim Ausführen von CF in *desktop* ausgeprägter ist als in *studio*. Eine zweite Ausnahme stellt der Bereich sequenzielles Feedback dar, wo zwei Interlokutoren parallel oder sukzessive korrektive oder nicht-korrektive FB-moves nach *error-turns* abgeben. Auch wenn dieses Phänomen nur in *studio* untersucht wird, ist davon auszugehen, dass sequenzielles Feedback unter der Beteiligung von zwei Interlokutoren an FB-moves nach *error-turns* gerade für dieses VK-Setting typisch ist und stärker als in *desktop* auftritt, da die technischen Rahmenbedingungen in *studio* ein gleiches Rederecht für mehrere Interlokutoren zulassen, während in *desktop* in der Regel nur ein Interlokutor aufgrund der ‚Mikrofon laut-leise-Funktion‘ am Wort ist.

Als signifikantes Kennzeichen des Feedbackgeschehens im *studio-based videoconferencing* ermittelt dieser Beitrag, dass der Großteil (über die Hälfte) aller FB-moves (CF oder NCF) nach fehlerhaften L2-Redebeiträgen sequenziell unter Beteiligung von zwei Interlokutoren ausgeführt werden.

Möchte man künftigen Studien, die ähnlich gelagert wie dieser Beitrag sind, Verbesserungsvorschläge anbieten, so sind Probleme des Forschungsdesigns, vor allem in der Kodierung und im Sampling, zu benennen. Eine Empfehlung wäre, das *event-sampling* mit *time-sampling* zu verknüpfen, um bei der Erhebung von mündlichen Fehlerfrequenzen in VK die gleiche Länge an Sprechzeiten der L2-Lernenden zu analysieren und miteinander zu vergleichen und eine validere Messung von Fehleranzahl, Fehlerverteilung und Fehlerdichte pro *error-turn* bei videokonferenzgestützten Vergleichsstudien zu gewährleisten. Im gleichen Zusammenhang ist die Kodierung von mündlichen Fehlern als problematisch zu erwähnen, da die angewendeten Fehlerkategorien *uniform errors* und *multiple errors* zu einer Verzerrung bei den Fehlerfrequenzen führen. Die tatsächlichen Fehlerfrequenzen werden durch die vorgenommene Raffung und Bündelung von mehreren mündlichen Fehlern in einem *error-turn* nicht präzise abgebildet. Ähnlich problemreich gestaltet sich die Frequenzbestimmung der Interlokutoren-Reaktionen in Form von CF/NCF, sowohl wenn mehrere Fehler in einem *error-turn* als auch wenn mehrere korrektive bzw. nicht-korrektive Feedbacks als Reaktion auf einen *error-turn* auftauchen. Der Grund dafür ist, dass dem Sampling das 1:1-Konzept im Sinne von ‚Fehler-Feedback‘ zugrunde liegt, an welches die Kodierung geknüpft ist. Dies hat ein Aufstellen von Hierarchien im Kodierprozess (z.B. CF > NCF, 1. NCF > 2. NCF, *overlap* > *final*, etc.) zur Konsequenz, was mit einer bewussten Inkaufnahme eines gewissen Informationsverlusts einhergeht und eine graduelle Verzerrung in der Ergebnisdarstellung zur Folge hat. Zudem ist bei der Beobachtung von Fehlern und Feedbacks in *turn-takings* zwischen mehreren Sprechern/Sprecherinnen, bei der zeitliche Komponenten, wie z.B. Überlappungen oder Sequenzialität mituntersucht werden, ein computergestütztes Transkriptionsverfahren, bei dem Ereignis, Zeitachse, Spur und SprecherIn berücksichtigt werden (z.B. EXMARaLDA) im Hinblick auf die Exaktheit der Daten und die zeitlichen Ressourcen im Forschungsprozess zwingend zu empfehlen.

Die Frage danach, welche Fragen diese Studie offenlässt, steht in Verbindung mit dem gewählten Forschungsdesign, das methodische Entscheidungen mit sich bringt, und immer auch empirische Leerstellen bzw. methodische Schwächen birgt. Da dieser Beitrag einen deskriptiven Ansatz bei der Beobachtung des Fehler- und Feedbackverhaltens in den VK verfolgt, bleiben neben der Beschreibung des Interaktionsverhaltens empirische Begründungen aus und können nur angedeutet werden.

Beispielsweise ist unklar, inwiefern kontextuelle Faktoren, wie z.B. die doppeldeutige Interaktionsebene der Kommunikationspartner/-partnerinnen (*tutor* (NS)-*learner* (NNS) oder *peers*), (mangelnde?) Erfahrungen der Interlokutoren im Umgang mit CF oder individuelle Intentionen, den kommunikativen ‚Flow‘ aufrechtzuerhalten (vgl. dazu Akiyama, 2017; Freschi & Cavalari, 2020; Hoshii & Schumacher, 2012; Zourou, 2009) Auslöser für die ‚*reformulations-only-policy*‘ und die hauptsächliche Anwendung konversationeller *recasts* in den untersuchten VK sind. Auch eine Einschätzung dahingehend, inwiefern kulturelle Aspekte ein Motiv für das Feedbackverhalten und den Umgang mit Fehlern zwischen Interlokutoren und DaF-Lernenden aus kulturell unterschiedlichen Kontexten darstellen, bleibt dieser Beitrag schuldig. Um hier eine Querverbindung zwischen dem beobachteten ‚Produkt‘ (das CF-Verhalten der angehenden DaF-Lehrkräfte) mit den Entstehungsprozessen herzustellen (vgl. Heine, 2014: 123) wären retrospektive Interviews oder Tagebucheinträge der beteiligten Interlokutoren zu ihrem Korrekturverhalten von Vorteil und würden für ein mehrperspektivisches, triangulatives Forschungsdesign sprechen.

Auch ob ein Zusammenhang zwischen Fehlerverteilung und Videokonferenz-Interaktionskontext besteht, kann dieser Beitrag nicht beantworten, da in den beiden beobachteten VK-Formaten *studio* und *desktop* zwei verschiedene L2-LernerInnengruppen mit unterschiedlicher L1 (japanische bzw. brasilianische DaF-Studierende) teilnehmen und um eine Korrelation zwischen Fehlerdistribution und Sprachlernumgebung herstellen zu können, dieselben Lernenden in den zwei verschiedenen VK-Formaten untersucht werden müssten. Hinterfragt werden muss ebenso, ob eine Miteinbeziehung der kontrastiven Linguistik bei der Fehleranalyse sinnvoll sein kann oder sogar notwendig ist, um bei der Beobachtung von Fehlerfrequenzen auch Rückschlüsse auf ‚typische‘ Fehler, welche zwischen der L1 der DaF-Lernenden (Japanisch bzw. Brasilianisch) und der L2 Deutsch als Zielsprache auftauchen, ziehen zu können.

Methodenkritisch zu betrachten ist auch, dass Selbstkorrekturen der L2-SprecherInnen nicht Teil der videobasierten Beobachtung und des Samplings sind, wodurch interessante Aussagen zu Frequenzen selbstregulativer Strategien bei der Sprachproduktion der DaF-Studierenden und deren Korrelation zum jeweiligen Fehlertyp verloren geht.

Im Allgemeinen bieten die aufgezeichneten VK aus dem hochschulischen Kooperationsprojekt eine ideale Datengrundlage für soziokulturelle Forschungsperspektiven. In der Beobachtung des Datenmaterials zeigen sich einige dynamische, interaktive, ko-konstruierende Bedeutungsaushandlungen, die sich unter Beteiligung verschiedener Interaktanten über mehrere *turn-takings* erstrecken als

Gegenposition zum kognitivistisch-dualistischen Konzept von Input und Output bzw. Aktion (mündlicher Fehler) und Reaktion (Feedback) zwischen Interlokutoren und L2-Lernenden. Diese Beschaffenheit der Datenausgangslage stellt grundsätzlich den in diesem Beitrag gewählten kognitiv-interaktionistischen Ansatz in Frage und es muss darüber reflektiert werden, ob das an das Datenmaterial herangetragene, deduktive Koding-Korsett im Sampling, welches einseitig auf Frequenzen von mündlichen Fehlern, CF und NCF ausgerichtet ist, das tatsächliche Kommunikationsverhalten in den VK abbildet oder durch einen zu engen Blickwinkel verzerrt oder fälschlich simplifiziert. Hier wäre es hilfreich, sich einem dynamischen *negotiation of meaning* mit einem ganzheitlichen, offenen Ansatz anzunähern und anzuerkennen, dass sich sprachliche Interaktion mitunter sehr individuell und spontan gestaltet und sich Bedeutungsaushandlungen nicht generalisierend in ein duales ‚Fehler-Reaktion-System‘ einteilen lassen.

Eine Aufgabe der künftigen CF-Forschung wird es sein, sich weiter mit diesen unterschiedlichen Auffassungen von Kommunikationskonzepten auseinanderzusetzen, eine verstärkte Zusammenführung von kognitivistischen und soziokulturellen Ansätzen zu forcieren und in bevorstehenden Forschungen auszubauen. Vor allem im Sprachlernkontext des *oral* SCMC sieht sich bisher die soziokulturelle Perspektive unterrepräsentiert.

Der Anspruch dieser Forschungsarbeit ist es, dem generellen Mangel an Distributionsstudien zu Fehler- und Feedbackfrequenzen in der CF-Forschung, der sowohl im F2F-, aber speziell im *oral* SCMC-Kontext markant ist, mit einem Beitrag aus einer kognitivistisch-interaktionistischen Sichtweise entgegenzuwirken. Neben dem grundsätzlichen Mangel an Distributionsstudien fehlen im Allgemeinen vor allem Vergleichsstudien hinsichtlich der zwei Interaktionskontexte *studio-based* und *desktop videoconferencing* in der videokonferenzgestützten CF-Forschung. Auch komparative Studien zwischen *oral* SCMC und F2F sind für den Bereich der Fehler- und Feedbackdistribution bisher ausständig.

Einen ersten Schritt hinsichtlich einer Verknüpfung von kognitivistischen und soziokulturellen Blickwinkeln unternimmt dieser Beitrag mit der Untersuchung von Frequenzen nicht-korrektiver Hörersignale (NCF) nach fehlerhaften L2-Äußerungen. Nicht nur korrektive Feedbacks werden als mögliche Reaktionen auf *error-turns* in Betracht gezogen, sondern einem ganzheitlichen Ansatz folgend wird jegliche Reaktion der Interlokutoren in die Frequenzanalyse aufgenommen. Das Feld an Untersuchungen von nicht-korrektiven Hörersignalen nach mündlichen Fehlern liegt in der CF-Forschung

bis dato gänzlich brach und hier besteht die Möglichkeit zu einer neuen Forschungsrichtung in der Fehler- und Feedbackforschung, wozu diese Studie mitunter auch einen Anstoß geben möchte.

Als weiterer Impuls für die SCMC-CF-Forschung lässt sich das hier beobachtete Phänomen ‚sequenzielles Feedback‘ nennen. Gewiss gilt es dies intensiver zu bearbeiten, vor allem in computergestützten Sprachlernkontexten mit mehreren Interlokutoren, wie z.B. dem *group-to-group*-Setting des *studio-based videoconferencings*. Eine weitere Auseinandersetzung mit sequenziellen Feedbacks ist neben *oral* SCMC auch in *written* SCMC im Kontext von Text-Chats oder innerhalb multimodaler Feedbackhandlungen mit mehreren Interlokutoren denkbar. Da sich in dieser Studie zeigt, dass im Fall von mehreren feedbackgebenden Personen verstärkt der Bereich nicht-korrektiver Hörsignale von Sequenzialität geprägt ist, empfiehlt sich ein Forschungsansatz, bei dem nicht nur korrektive Feedbacks auf Sequenzialität hin untersucht werden.

Im Gesamten bietet die CF-Forschung nicht nur für den Bereich deskriptiver Interaktionsstudien im *oral* SCMC in den nächsten Jahren eine ertragreiche Forschungslage, bei der unterschiedliche Schwerpunkte in den Designs gesetzt, Ansätze, Korpora und Interaktanten gewählt und Vergleiche gezogen werden können. Ein Ausbau an soziokulturellen Studien in diesem Forschungsfeld ist in jedem Fall wünschenswert, genauso wie Synergien von kognitivistischen und soziokulturellen Blickwinkeln auf Bedeutungsaushandlungen in audiovisuellen Kommunikationsformaten sehr vielversprechend sind. *Videoconferencing* gilt mittlerweile nicht mehr als ein ‚besonderer‘, sondern als ein ‚gängiger‘ Sprachlernkontext, aufgrunddessen sich die L2-Forschung aktuell damit konfrontiert sieht, der Videokonferenzforschung mehr als nur einen ‚Trend-Status‘ beizumessen.

7 Literaturverzeichnis

- AbuSa'aleek**, A. O. (2016). Analyzing Recent Research in Computer Mediated Corrective Feedback from the Period 2008-2014. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 5(1), 178–191. doi:10.7575/aiac.ijalel.v.5n.1p.178
- Aguado**, K. (2000). Empirische Fremdsprachenerwerbsforschung. Ein Plädoyer für mehr Transparenz. In K. Aguado (Hg.), *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache. Bd. 13* (S. 119–131). Schneider Verlag Hohengehren.
- Aguado**, K. (2010). Sozial-interaktionistische Ansätze. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer, (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Halbbd. 2* (S. 817–825). De Gruyter. doi: 10.1515/9783110240252
- Aguado**, K. (2015). Triangulation: Möglichkeiten, Grenzen, Desiderate. In D. Elsner & B. Viebrock (Hg.), *Triangulation in der Fremdsprachenforschung. Kolloquium Fremdsprachenunterricht 51* (S. 203–219). Lang. doi:10.3726/978-3-653-04899-5
- Ahrenholz**, B. (2014). Lernaltersanalyse. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 167–180). Schöningh.
- Akiyama**, Y. (2017). Learner Beliefs and Corrective Feedback in Telecollaboration: A Longitudinal Investigation. *System*, 64, 58–73. doi:10.1016/j.system.2016.12.007
- Aljaafreh**, A., & **Lantolf**, J. P. (1994). Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development. *The Modern Language Journal*, 78(4), 465–483. doi:10.2307/328585
- Ammar**, A., & **Spada**, N. (2006). One Size Fits All? Recasts, Prompts, and L2 Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(4), 543–574. doi:10.1017/S0272263106060268
- Appel**, J., & **Rauin**, U. (2015). Methoden videogestützter Beobachtungsverfahren in der Lehr-Lern-Forschung. In D. Elsner & B. Viebrock (Hg.), *Triangulation in der Fremdsprachenforschung. Kolloquium Fremdsprachenunterricht 51* (S. 59–79). Lang. doi:10.3726/978-3-653-04899-5
- Arellano-Soto**, G., & **Parks**, S. (2021). The Role of Multimodality during the Negotiation of Meaning in an English/Spanish eTandem Video-Conferencing Exchange. *The Canadian Modern Language Review*, 77(2), 129–153. doi:10.3138/cmlr-2019-0030
- Bach**, G., & **Viebrock**, B. (2012). Was ist erlaubt? Ethik in der Fremdsprachenforschung. In S. Doff (Hg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung* (S. 17–33). Narr Francke Attempto.
- Baralt**, M. (2013). The Impact of Cognitive Complexity on Feedback Efficacy During Online Versus Face-to-Face Interactive Tasks. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(4), 689–725. doi:10.1017/S0272263113000429
- Blex**, K. (2001). *Zur Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht auf den Fremdsprachenerwerb* [Dissertation, Universität Bielefeld]. <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2305810>
- Blex**, K. (2008). Korrekatives Feedback und Lerner-Uptake im Fremdsprachenunterricht. *人文研究*, 59, 111–125. https://dlisv03.media.osaka-cu.ac.jp/il/meta_pub/G0000438repository_KJ00004898089
- Braid**, S. M. (2002). Reexamining the Role of Recasts in Native-Speaker/Nonnative-Speaker Interactions. *Language Learning*, 52(1), 1–42. doi:10.1111/1467-9922.00176
- Brammerts**, H. (2001). Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts. In H. Brammerts & K. Kleppin (Hg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Stauffenburg.
- Brinker** F., & **Sager**, S. F. (2010). *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung* (5. Aufl.). Erich Schmidt.
- Brown**, D. (2016). The Type and Linguistic Foci of Oral Corrective Feedback in the L2 Classroom: A Meta-Analysis. *Language Teaching Research*, 20(4), 436–458. doi:10.1177/1362168814563200
- Bryfonski**, L., & **Ma**, X. (2020). Effects of Implicit Versus Explicit Corrective Feedback on Mandarin Tone Acquisition in a SCMC Learning Environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(1), 61–88. doi:10.1017/S0272263119000317
- Burt**, M. K., & **Kiparsky**, C. (1980). *The Gooficon. A Repair Manual for English* (7. Aufl.). Newbury House.
- Cappellini**, M. (2016). Roles and Scaffolding in Teletandem Interactions: A Study of the Relations between the Sociocultural and the Language Learning Dimensions in a French-Chinese Teletandem. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(1), 6–20. doi:10.1080/17501229.2016.1134859
- Carpenter**, H., **Jeon**, K. S., **MacGregor**, D., & **Mackey**, A. (2006). Learners' Interpretations of Recasts. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 209–236. doi:10.1017/S0272263106060104

- Caspari, D. (2022). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M.K. Legutke & K. Schramm (Hg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 7–21). Narr Francke Attempto.
- Cavalari, S., Freschi, A., & Pereira Filho, F. (2022). Peer Corrective Feedback: Face-saving Strategies in Teletandem Oral Sessions. *The ESPecialist*, 43(1), 1–20. doi:10.23925/2318-7115.2022v43i1a4
- Chan, W. M., Chin, K. N., Nagami, M., & Suthiwan, T. (2011). *Media in Foreign Language Teaching and Learning*. De Gruyter. doi:10.1515/9781614510208
- Chapelle, C. A. (1997). CALL in the Year 2000: Still in Search of Research Paradigms? *Language Learning & Technology*, 1(1), 19–43. <http://llt.msu.edu/vol1num1/chapelle/default.html>
- Chaudron, C. (1977). A Descriptive Model of Discourse in the Corrective Treatment of Learners' Errors. *Language Learning*, 27(1), 29–46. doi:10.1111/j.1467-1770.1977.tb00290.x
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms. Research on Teaching and Learning*. Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139524469
- Chu, R.-X. (2013). *Effects of Peer Feedback on Taiwanese Adolescents' English Speaking Practices and Development* [Dissertation, University of Edinburgh]. <https://era.ed.ac.uk/bitstream/handle/1842/8045/Chu2013.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Chun, D. M. (2011). Computer-Assisted Language Learning. In E. Hinkel (Hg.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Vol. 2* (S. 663–680). Routledge.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161–70. doi:10.1515/iral.1967.5.1-4.161
- Debras, C., Horgues, C., & Scheuer, S. (2015). The Multimodality of Corrective Feedback in Tandem Interactions. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 212, 16–22. doi:10.1016/j.sbspro.2015.11.292
- Demirkaya, S. (2014). Analyse qualitativer Daten. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 213–227). Schöningh.
- Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung DGFF. (2019). *Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. Stand: 09. September 2019*. https://www.dgff.de/assets/Uploads/dokument_e/Ethikkodex-der-Deutschen-Gesellschaft-fur-Fremdsprachenforschung.pdf
- Donato, R. (1994). Collective Scaffolding in Second Language Learning. In J.P. Lantolf & G. Appel (Hg.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (S. 33–56). Ablex.
- Dörnyei, Z., & Scott, M. L. (1997). Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. *Language Learning*, 47(1), 173–210. doi: 10.1111/0023-8333.51997005
- Doughty, C. (1993). Fine Tuning of Feedback by Competent Speakers to Language Learners. In J. E. Alatis (Hg.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1993. Strategic Interaction and Language Acquisition: Theory, Practice, and Research* (S. 96–108). Georgetown University Press. https://repository.library.georgetown.edu/bitstream/handle/10822/555486/GU_RT_1993.pdf#page=106
- Doughty, C., & Varela, E. (1998). Communicative Focus on Form. In C. Doughty & J. Williams (Hg.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (S. 114–138).
- Edge, J. (1992). *Mistakes and Correction* (3. Aufl.). Longman.
- Egi, T. (2010). Uptake, Modified Output, and Learner Perceptions of Recasts: Learner Responses as Language Awareness. *The Modern Language Journal*, 94(1), 1–21. doi:10.1111/j.1540-4781.2009.00980.x
- Ellis, R. (2007). The Differential Effects of Corrective Feedback on Two Grammatical Structures. In A. Mackey (Hg.), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition* (S. 339–377). Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, 1(1), 3–18. doi:10.5070/l2.v1i1.9054
- Ellis, R. (2010). Epilogue. A Framework for Investigating Oral and Written Corrective Feedback. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 335–349. doi:10.1017/S0272263109990544
- Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Wiley-Blackwell. doi:10.1002/9781118271643
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2017). Oral Corrective Feedback in L2 Classrooms. What We Know so Far. In H. Nassaji & E. Kartchava (Hg.), *Corrective Feedback in Second Language Teaching and Learning. Research, Theory, Applications, Implications* (S. 3–18). Routledge. doi:10.4324/9781315621432
- Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2001a). Preemptive Focus on Form in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 35(3), 407–432. doi:10.2307/3588029
- Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2001b). Learner Uptake in Communicative ESL Lessons. *Language Learning*, 51(2), 281–318. doi:10.1111/1467-9922.00156

- Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 339–368. doi:10.1017/S0272263106060141
- Ellis, R., & Sheen, Y. (2006). Reexamining the Role of Recasts in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(4), 575–600. doi:10.1017/S027226310606027X
- Fernández-García, M., & Martínez-Arbelaiz, A. (2003). Learners' Interactions: A Comparison of Oral and Computer-Assisted Written Conversations. *ReCall*, 15(1), 113–136. doi:10.1017/S0958344003000910
- Fernández-García, M., & Martínez-Arbelaiz, A. (2014). Native Speaker–Non-Native Speaker Study Abroad Conversations: Do They Provide Feedback and Opportunities for Pushed Output? *System*, 42(1), 93–104. doi:10.1016/j.system.2013.10.020
- Filho, S. (2020). A correção por pares nas sessões orais de teletandem em língua inglesa: um estudo longitudinal. *CIETEnPED 2020*, 1–6. <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1070>
- Foster, P. (1998). A Classroom Perspective on the Negotiation of Meaning. *Applied Linguistics*, 19(1), 1–23. doi:1093/applin/19.1.1
- Foster, P., & Ohta, A. S. (2005). Negotiation for Meaning and Peer Assistance in Second Language Classrooms. *Applied Linguistics*, 26(3), 402–430. doi:10.1093/applin/ami014
- Freschi, A., & Cavalari, S. (2020). Corrective Feedback and Multimodality: Rethinking Categories in Telecollaborative Learning. *TESL Canada Journal*, 37(2), 154–180. doi:10.18806/tesl.v37i2.1335
- Friebel, M., Loenhoff, J., Schmitz, W., & Schulte, O. A. (2003). „Siehst Du mich?“ – „Hörst Du mich?“ – Videokonferenzen als Gegenstand kommunikationswissenschaftlicher Forschung. *kommunikation@gesellschaft*, 4(1), 1–23. http://www.uni-frankfurt.de/fb03/K.G/B1_2003_Friebel_Loenhoff_Schmitz_Schulte.pdf
- Friedrichs, J. (2019). Forschungsethik. In N. Baur & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl.) (S. 81–91). Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-21308-4
- Fuß, S., & Karbach, U. (2019). *Grundlagen der Transkription*. (2. Aufl.). Budrich/UTB.
- Gánem-Gutiérrez, G. A. (2013). Sociocultural Theory and Second Language Development: Theoretical Foundations and Insights from Research. In M. P. García Mayo, M. J. Gutierrez Mangado & M. Martínez Adrián (Hg.), *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition* (S. 129–152). John Benjamins.
- Gass, S. M., & Lewis, K. (2007). Perceptions about Interactional Feedback: Differences between Heritage Language Learners and Non-Heritage Language Learners. In A. Mackey (Hg.), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition* (S. 79–100). Oxford University Press.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2020). Input, Interaction, and Output in L2 Acquisition. In B. VanPatten, G. D. Keating & S. Wulff (Hg.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* (3. Aufl.) (S.192–222). Routledge. <https://ebookcentral-proquest-com.uaccess.univie.ac.at/lib/univie/detail.action?docID=6120993>
- Goo, J. (2016). Corrective Feedback and Working Memory Capacity. A Replication. In G. Granena, D. O. Jackson & Y. Yilmaz (Hg.), *Cognitive Individual Differences in Second Language Processing and Acquisition* (S. 279–302). John Benjamins. doi:10.1075/bpa.3
- Goo, J. (2019). Interaction in L2 Learning. In J. W. Schwieter & A. Benati (Hg.), *The Cambridge Handbook of Language Learning* (S. 233–257). Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108333603
- Goo, J. (2020). Research on the Role of Recasts in L2 Learning. *Language Teaching*, 53(3), 289–315. doi:10.1017/S026144482000004X
- Goo, J., & Mackey, A. (2013). The Case Against the Case Against Recasts. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(1), 127–165. doi:10.1017/S02722631120000708
- Grum, U., & Legutke, M. K. (2022). Sampling. In D. Caspari, F. Klippel, M.K. Legutke & K. Schramm (Hg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (2. Aufl.) (S. 85–96). Narr Francke Attempto. doi:10.24053/9783823394327
- Guichon, N., Bétrancourt, M., & Prié, Y. (2012). Managing Written and Oral Negative Feedback in A Synchronous Online Teaching Situation. *Computer Assisted Language Learning*, 25(2), 181–197. doi:10.1080/09588221.2011.636054
- Guichon, N., & Cohen, C. (2014). The Impact of the Webcam on an Online L2 Interaction. *The Canadian Modern Language Review*, 70(3), 331–354. doi:10.3138/cmlr.2102
- Gurzynski-Weiss, L., & Baralt, M. (2014). Exploring Learner Perception and Use of Task-Based Interactional Feedback in FTF and CMC Modes. *Studies in Second Language Acquisition*, 36(1), 1–37. doi:10.1017/S0272263113000363
- Hampel, R., & Stickler, U. (2012). The Use of Videoconferencing to Support Multimodal Interaction in an Online Language Classroom. *ReCall*, 24(2), 116–137. doi:10.1017/S095834401200002X
- Han, Z. (2002). A Study of the Impact of Recast on Tense Consistency in L2 Output. *TESOL Quarterly*, 36(4), 543–572. doi:10.2307/3588240

- Havranek, G.** (1999). The Effectiveness of Corrective Feedback: Preliminary Results of an Empirical Study. *Aile*, 2, 189–206.
- Havranek, G.** (2000). Die Korrektur im Fremdsprachenerwerb: Nicht alle Lerner finden sie bemerkenswert. In A. James (Hg.), *Aktuelle Themen im Zweitsprachenerwerb. Österreichische Beiträge* (S. 9–41). Edition Praesens.
- Havranek, G.** (2001). Zur Effizienz der mündlichen Fehlerkorrektur. In M. B. Sellner (Hg.), *Fremdsprachendidaktik & Zweitspracherwerb im Kontext* (S. 9–27). Lang.
- Havranek, G.** (2002a). *Die Rolle der Korrektur beim Fremdsprachenlernen*. Lang.
- Havranek, G.** (2002b). When is Corrective Feedback Most Likely to Succeed? *International Journal of Educational Research*, 37(3), 255–270. doi:10.1016/S0883-0355(03)00004-1
- Havranek, G., & Cesnik, H.** (2001). Factors Affecting the Success of Corrective Feedback. *EUROSLA Yearbook*, 1(1), 99–122. doi:10.1075/eurosla.1.10hav
- Heift, T., & Chappelle, C. A.** (2012). Language Learning through Technology. In S. M. Gass & A. Mackey (Hg.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (S. 555–570). Routledge. doi:10.4324/9780203808184
- Heine, L.** (2014). Introspektion. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 123–135). Schöningh.
- Henrici, G.** (2000). Methodologische Probleme bei der Erforschung des Fremdsprachenerwerbs. In K. Aguado, (Hg.), *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 13* (S. 31–40). Schneider Verlag Hohengrehren.
- Henrici, G., & Herlemann, B.** (1986). *Mündliche Korrekturen im Fremdsprachenunterricht*. Goethe-Institut München.
- Hohenstein, C., & Kameyama, S.** (2010). Kontrastive Analyse Japanisch–Deutsch. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer, (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Halbbd. 1* (S. 593–602). doi: 10.1515/9783110240245
- Holzman, L.** (2018). Zones of Proximal Development. Mundane and Magical. In J. P. Lantolf, M. E. Poehner & M. Swain (Hg.), *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development* (S. 42–55). Routledge. doi:10.4324/9781315624747
- Hoshii, M.** (2013). Mündliche Fehlerkorrektur als Schnittstelle von Kognition und Interaktion – Einige Überlegungen zur Äußerungskonstruktion in der fremdsprachlichen Interaktion. *Neue Beiträge zur Germanistik*, 147, 112–131. doi:10.11282/jgg.147.0_112
- Hoshii, M., & Schramm K.** (2017). Von den Kommunikationsstrategien zum produktions- und verständnissichernden Handeln. *Deutsch als Fremdsprache*, 54(4), 195–201. doi:10.37307/j.2198-2430.2017.04.02
- Hoshii, M., & Schumacher N.** (2010). Videokonferenz als interaktive Lernumgebung – am Beispiel eines Kooperationsprojekts zwischen japanischen Deutschlernenden und deutschen DaF-Studierenden. *GFL Journal*, 1, 71–91. http://www.gfl-journal.de.uaccess.univie.ac.at/1-2010/Hoshii_Schumacher.pdf
- Hoshii, M., & Schumacher, N.** (2012). Kommunikation und Fehlerkorrektur in Videokonferenzen. *Fremdsprachen und Hochschule*, 85, 53–82.
- Hoshii, M., & Schumacher, N.** (2017). Verständnissicherung und gemeinsamer Äußerungsaufbau in der Interaktion per Videokonferenz. In G. Schwab, S. Hoffmann & A. Schön (Hg.), *Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Beiträge aus der empirischen Forschung* (S. 79–92). LIT.
- Hoshii, M., & Schumacher, N.** (2021). Interaktionale Kompetenz als Lernziel für Lernende und Lehrende des Deutschen als Fremdsprache. Einblicke in kollaboratives Lernen per Videokonferenz. *ZIAF*, 1(1), 13–34. doi:10.17192/ziaf.2021.1.8416
- Imo, W., & Lanwer, J. P.** (2019). *Interaktionale Linguistik. Eine Einführung*. Metzler.
- Ishida, M.** (2004). Effects of Recasts on the Acquisition of the Aspectual Form -te i-(ru) by Learners of Japanese as a Foreign Language. *Language Learning* 54(2), 311–394. doi:10.1111/j.1467-9922.2004.00257.x
- Iwashita, N.** (2001). The Effect of Learner Proficiency on Interactional Moves and Modified Output in Nonnative–Nonnative Interaction in Japanese as a Foreign Language. *System*, 29(2), 267–287. doi:10.1016/S0346-251X(01)00015-X
- Iwashita, N.** (2003). Negative Feedback and Positive Evidence in Task-Based Interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, 25(1), 1–36. doi:10.1017/S0272263103000019
- Jean, G., & Simard, D.** (2011). Grammar Teaching and Learning in L2: Necessary, but Boring? *Foreign Language Annals*, 44(3), 467–494. doi:10.1111/j.1944-9720.2011.01143.x
- Kameyama, S.** (2004). *Verständnissicherndes Handeln. Zur reparativen Bearbeitung von Rezeptionsdefiziten in deutschen und japanischen Diskursen*. Waxmann.
- Kartchava, E., & Ammar, A.** (2014). The Noticeability and Effectiveness of Corrective Feedback in Relation to Target Type. *Language Teaching Research*, 18(4), 428–452. doi:10.1177/1362168813519373

- Kaufmann, G.** (2010). Kontrastive Analyse Portugiesisch–Deutsch. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer, (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Halbbd. 1* (S. 660–666). De Gruyter. doi: 10.1515/9783110240245
- Kelle, Udo** (2019). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl.) (S. 159–172). Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-21308-4
- Kelle, U., & Erzberger, C.** (2019). Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (13. Aufl.) (S. 299–309). Rowohlt.
- Kim, H. Y.** (2014). Revisiting Synchronous Computer-mediated Communication: Learner Perception and the Meaning of Corrective Feedback. *English Language Teaching*, 7(9), 64–63. doi:10.5539/elt.v7n9p64
- Kim, J. H., & Han, Z.** (2007). Recasts in Communicative EFL Classes: Do Teacher Intent and Learner Interpretation Overlap? In A. Mackey (Hg.), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition* (S. 269–297). Oxford University Press.
- Kleppin, K.** (1997). *Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19*. Langenscheidt.
- Kleppin, K., & Königs, F. G.** (1991). *Der Korrektur auf der Spur – Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern*. Brockmeyer.
- Knapp, W., & Ricart Brede, J.** (2012). Videographie als Methode zur Aufzeichnung und Analyse sprachlicher Lehr- und Lernsituationen. Vorschläge zur Systematisierung am Beispiel (vor-)schulischer Sprachförderung. In B. Ahrenholz (Hg.), *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren* (S. 219–236). De Gruyter. doi:10.1515/9783110267822.219
- Kozulin, A.** (2018). Mediation and Internalization. Conceptual Analysis and Practical Applications. In J. P. Lantolf, M. E. Poehner & M. Swain (Hg.), *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development* (S. 23–41). Routledge. doi:10.4324/9781315624747
- Krashen, S. D.** (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press. http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf
- Krashen, S. D.** (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Krashen, S. D.** (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- Kühshelm, A.** (2019). *Produktions- und verständnissicherndes Handeln japanischsprachiger DaF-Lernender in Videokonferenz-Settings* [Masterarbeit, Universität Wien]. doi:10.25365/thesis.56972
- Lai, C., Fei, F., & Roots, R.** (2009). The Contingency of Recasts and Noticing. *CALICO Journal*, 26(1), 70–90. doi:10.1558/cj.v26i1.70-90
- Lamnek, S.** (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (5. Aufl.). Beltz.
- Lantolf, J. P.** (2006). Sociocultural Theory and L2: State of the Art. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 67–109. doi:10.1017/S0272263106060037
- Lantolf, J. P., & Pavlenko, A.** (1995). Sociocultural Theory and Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 108–124. doi:10.1017/S0267190500002646
- Lantolf, J. P., & Pavlenko, A.** (2001). (S)econd (L)anguage (Activity) Theory. Understanding Second Language Learners as People. In M. P. Breen (Hg.), *Learner Contributions to Language Learning. New Directions in Research* (S. 141–158). Longman.
- Lantolf, J. P., Poehner, M. E., & Thorne, S. L.** (2020). *Sociocultural Theory and L2 Development*. In B. VanPatten, G. D. Keating & S. Wulff (Hg.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* (3. Aufl.) (S. 223–247). Routledge. <https://ebookcentral-proquest-com.uaccess.univie.ac.at/lib/univie/detail.action?docID=6120993>
- Legutke, M. K., & Schramm, K.** (2022). *Forschungsethik*. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (2. Aufl.) (S. 114–123). Narr Francke Attempto. doi:10.24053/9783823394327
- Leisen, J.** (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenteil*. Klett.
- Lenhard, S.** (2016). *Fehlerkorrekturen und Rückmeldungen im Englischunterricht*. Waxmann.
- Li, S.** (2010). The Effectiveness of Corrective Feedback in SLA: A Meta-Analysis. *Language Learning*, 60(2), 309–365. doi:10.1111/j.1467-9922.2010.00561.x
- Li, H., & Iwashita, N.** (2021). The Role of Recasts and Negotiated Prompts in an FL Learning Context in China with Non-English Major University Students. *Language Teaching Research*, 25(2), 209–233. doi:10.1177/1362168819839727
- Li, S., Zhu, Y., & Ellis, R.** (2016). The Effects of the Timing of Corrective Feedback on the Acquisition of the New Linguistic Structure. *The Modern Language Journal*, 100(1), 276–295. doi:10.1111/modl.12315
- Lin, H.** (2014). Computer-Mediated Communication (CMC) in L2 Oral Proficiency Development: A Meta-Analysis. *ReCALL*, 27(3), 261–287. doi:10.1017/S095834401400041X

- Llinares, A., & Lyster, R.** (2014). The Influence of Context on Patterns of Corrective Feedback and Learner Uptake: A Comparison of CLIL and Immersion Classrooms. *Language Learning Journal*, 42(2), 181–194. doi:10.1080/09571736.2014.889509
- Lochtman, K.** (2002). Korrekturhandlungen im Fremdsprachenunterricht. AKS.
- Lochtman, K.** (2003). Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht. *GfL-Journal*, 3, 1–19. <http://www.gfl-journal.de/3-2003/lochtman.pdf>
- Lochtman, K.** (2007). Die mündliche Fehlerkorrektur in CLIL und im traditionellen Fremdsprachenunterricht: ein Vergleich. In C. Dalton-Puffer & U. Smit (Hg.), *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse* (S. 119–138). Lang.
- Loewen, S., & Nabei, T.** (2007). Measuring the Effects of Oral Corrective Feedback on L2 Knowledge. In A. Mackey (Hg.), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition: A Collection of Empirical Studies* (S. 361–377). Oxford University Press.
- Loewen, S., & Philp, J.** (2006). Recasts in the Adult English L2 Classroom: Characteristics, Explicitness, and Effectiveness. *The Modern Language Journal* 90(4), 536–556. doi:10.1111/j.1540-4781.2006.00465.x
- Loewen, S., & Wolff, D.** (2016). Peer Interaction in F2F and CMC Contexts. In M. Sato & S. Ballinger (Hg.), *Peer Interaction and Second Language Learning. Pedagogical Potential and Research Agenda* (S. 163–184). John Benjamins. doi:10.1075/llt.45
- Long, M. H.** (1980). *Input, Interaction, and Second Language Acquisition* [Dissertation, University of California, Los Angeles, veröffentl.: 1982]. University Microfilms International.
- Long, M. H.** (1981). Input, Interaction, and Second-Language Acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379(1), 259–278. doi:10.1111/j.1749-6632.1981.tb42014.x
- Long, M. H.** (1983). Native Speaker/Non-Native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126–141. doi:10.1093/applin/4.2.126
- Long, M. H.** (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Hg.), *Handbook of Second Language Acquisition* (S. 413–468). Academic Press.
- Long, M. H.** (2007). *Problems in SLA*. Routledge. doi:10.4324/9781315089447
- Long, M. H., Inagaki, S., & Ortega, L.** (1998). The Role of Implicit Negative Feedback in SLA: Models and Recasts in Japanese and Spanish. *The Modern Language Journal*, 82(3), 357–371. doi:10.2307/329961
- Lyster, R.** (1998a). Negotiation of Form, Recasts, and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms. *Language Learning*, 48(2), 183–218. doi:10.1111/1467-9922.00039
- Lyster, R.** (1998b). Recasts, Repetition, and Ambiguity in L2 Classroom Discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20(1), 51–81. doi:10.1017/S027226319800103X
- Lyster, R.** (2002). Negotiation in Immersion Teacher–Student Interaction. *International Journal of Educational Research*, 37(3), 237–253. doi:10.1016/S0883-0355(03)00003-X
- Lyster, R.** (2004). Differential Effects of Prompts and Recasts in Form-Focused Instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(3), 399–432. doi:10.1017/S0272263104263021
- Lyster, R.** (2007). *Learning and Teaching Languages Through Content. A counterbalanced approach*. John Benjamins. <https://ebookcentral-proquest-com.uaccess.univie.ac.at/lib/univie/detail.action?docID=622776>.
- Lyster, R., & Izquierdo, J.** (2009). Prompts Versus Recasts in Dyadic Interaction. *Language Learning*, 59(2), 453–498. doi:10.1111/j.1467-9922.2009.00512.x
- Lyster, R., & Mori, H.** (2006). Interactional Feedback and Instructional Counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 269–300. doi:10.1017/S0272263106060128
- Lyster, R., & Ranta, L.** (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake. Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66. doi:10.1017/S0272263197001034
- Lyster, R. & Ranta, L.** (2013). Counterpoint Piece: The Case for Variety in Corrective Feedback Research. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(1), 167–184. doi:10.1017/S027226311200071X
- Lyster, R., & Saito, K.** (2010). Oral Feedback in Classroom SLA. A Meta-Analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 265–302. doi:10.1017/S0272263109990520
- Lyster, R., Saito, K., & Sato, M.** (2013). Oral Corrective Feedback in Second Language Classrooms. *Language Teaching*, 46(1), 1–40. doi:10.1017/S0261444812000365
- Mackey, A.** (2006). Feedback, Noticing and Instructed Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 27(3), 405–430. doi:10.1093/applin/ami051
- Mackey, A.** (2012). *Input, Interaction, and Corrective Feedback in L2 Learning*. Oxford University Press.
- Mackey, A.** (2020). *Interaction, Feedback and Task Research in Second Language Learning. Methods and Design*. Cambridge University Press.

- Mackey, A., & Goo, J.** (2007). Interaction Research in SLA: A Meta-Analysis and Research Synthesis. In A. Mackey (Hg.), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition: A Collection of Empirical Studies* (S. 407–452). Oxford University Press.
- Mackey, A., Gass, S., & McDonough, K.** (2000). How Do Learners Perceive Interactional Feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 471–497. doi:10.1017/S0272263100004010
- Mackey, A., & Oliver, R.** (2002). Interactional Feedback and Children's L2 Development. *System*, 30(4), 459–477. doi:10.1016/S0346-251X(02)00049-0
- Mackey, A., Oliver, R., & Leeman, J.** (2003). Interactional Input and the Incorporation of Feedback: An Exploration of NS-NNS and NNS-NNS Adult and Child Dyads. *Language Learning*, 53(1), 35–66. doi:10.1111/1467-9922.00210
- Mackey, A., & Philp, J.** (1998). Conversational Interaction and Second Language Development: Recasts, Responses, and Red Herrings? *The Modern Language Journal*, 82(3), 338–356. doi:10.1111/j.1540-4781.1998.tb01211.x
- Mackey, A., & Sachs, R.** (2012). Older Learners in SLA Research: A First Look at Working Memory, Feedback, and L2 Development. *Language Learning*, 62(3), 704–740. doi:10.1111/j.1467-9922.2011.00649.x
- Mackey, A., & Silver, R. E.** (2005). Interactional Tasks and English L2 Learning by Immigrant Children in Singapore. *System*, 33(2), 239–260. doi:10.1016/j.system.2005.01.005
- Mayring, P.** (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (15. Aufl.). Beltz.
- McDonough, K., & Mackey, A.** (2006). Responses to Recasts: Repetitions, Primed Production, and Linguistic Development. *Language Learning*, 56(4), 693–720. doi:10.1111/j.1467-9922.2006.00393.x
- Milla, R., & García Mayo, M. P.** (2014). Corrective Feedback Episodes in Oral Interaction: A Comparison of a CLIL and an EFL Classroom. *International Journal of English Studies*, 14(1), 1–20. doi:10.6018/ijes/14/1/151841
- Milla, R., & García Mayo, M. P.** (2021). Teachers' Oral Corrective Feedback and Learners' Uptake in High School CLIL and EFL Classrooms. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 18(8), 149–176. doi:10.35869/VIAL.V0118.3368
- Monteiro, K.** (2014). An Experimental Study of Corrective Feedback during Video-Conferencing. *Language Learning & Technology*, 18(3), 56–79. <http://llt.msu.edu/issues/october2014/monteiro.pdf>
- Mori, H.** (2002). *Error Treatment Sequences in Japanese Immersion Classroom Interactions at Different Grade Levels* [Dissertation, University of California, Los Angeles]. ProQuest Dissertations Publishing. <https://www-proquest-com.uaccess.univie.ac.at/docview/276296599?pq-origsite=primo>
- Morris, F. A.** (2002). Negotiation Moves and Recasts in Relation to Error Types and Learner Repair in the Foreign Language Classroom. *Foreign Language Annals*, 35(4), 395–404. doi:10.1111/j.1944-9720.2002.tb01879.x
- Nabei, T., & Swain, M.** (2002). Learner Awareness of Recasts in Classroom Interaction: A Case Study of an Adult EFL Student's Second Language Learning. *Language Awareness*, 11(1), 43–63. doi:10.1080/09658410208667045
- Nassaji, H.** (2009). Effects of Recasts and Elicitations in Dyadic Interaction and the Role of Feedback Explicitness. *Language Learning*, 59(2), 411–452. doi:10.1111/j.1467-9922.2009.00511.x
- Nassaji, H., & Kartchava, E.** (2017). *Corrective Feedback in Second Language Teaching and Learning. Research, Theory, Applications, Implications*. Routledge. doi:10.4324/9781315621432
- Nassaji, H., & Swain, M.** (2000). A Vygotskian Perspective on Corrective Feedback in L2: The Effect of Random Versus Negotiated Help on the Learning of English Articles. *Language Awareness*, 9(1), 34–51. doi:10.1080/09658410008667135
- Nicholas, H., Lightbown, P. M., & Spada, N.** (2001). Recasts as Feedback to Language Learners. *Language Learning*, 51(4), 719–758. doi:10.1080/09658410008667135
- O'Dowd, R.** (2003). Intercultural Language Learning and Group-to-Group Videoconferencing. In J. Döring, H. W. Schmitz & O. A. Schulte (Hg.), *Connecting Perspectives. Videokonferenz: Beiträge zu ihrer Erforschung und Anwendung* (343–351). Shaker.
- O'Dowd, R.** (2018). From Telecollaboration to Virtual Exchange: State-of-the-art and the Role of UNICollaboration in Moving Forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1–23. doi:10.14705/rpnet.2018.jve.1
- Ohta, A. S.** (2000). Re-Thinking Recasts: A Learner-Centered Examination of Corrective Feedback in the Japanese Language Classroom. In J. K. Hall & L. Stoops Verplaetse (Hg.), *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction* (47–71). Erlbaum.
- Ohta, A. S.** (2001). *Second Language Acquisition Processes in the Classroom. Learning Japanese*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Oittinen, T.** (2022). Negotiating Collaborative and Inclusive Practices in University Students' Group-to-Group Videoconferencing Sessions. *Linguistics and Education*, 71, 1–14. <http://creativecommons>

- .org/licenses/by/4.0/
- Oliver, R.** (1995). Negative Feedback in Child NS-NNS Conversation. *Studies in Second Language Acquisition*, 17(4), 459–481. doi:10.1017/S0272263100014418
- Oliver, R.** (2000). Age Differences in Negotiation and Feedback in Classroom and Pairwork. *Language Learning*, 50(1), 119–151. doi:10.1111/0023-8333.00113
- Oliver, R.** (2002). The Patterns of Negotiation for Meaning in Child Interactions. *The Modern Language Journal*, 86(1), 97–111. doi:10.1111/1540-4781.00138
- Oliver, R., & Mackey, A.** (2003). Interactional Context and Feedback in Child ESL Classrooms. *The Modern Language Journal*, 87(4), 519–533. doi:10.1111/1540-4781.00205
- O'Rourke, B.** (2007). Models of Telecollaboration (1): eTandem. In R. O'Dowd (Hg.), *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers* (S. 41–62). Multilingual Matters. doi:10.21832/9781847690104
- Paige, W., & O'Dowd, R.** (2008). Peer Feedback on Language Form in Telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 12(1), 43–63. <https://doaj.org/article/d36e4c07c2a5437fb0aa9f4c03200c86>
- Panova, I., & Lyster, R.** (2002). Patterns of Corrective Feedback and Uptake in an Adult ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 36(4), 573–595. doi:10.2307/3588241
- Parlak, Ö, & Ziegler, N.** (2017). The Impact of Recasts on the Development of Primary Stress in a Synchronous Computer Mediated Environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(2), 257–285. doi:10.1017/S0272263116000310
- Pica, T.** (1996). The Essential Role of Negotiation in the Communicative Classroom. *JALT Journal*, 18(2), 241–268. <https://jalt-publications.org/jj/articles/2727-essential-role-negotiation-communicative-classroom>
- Pica, T.** (2013). From Input, Output and Comprehension to Negotiation, Evidence, and Attention. An Overview of Theory and Research on Learner Interaction and SLA. In M. P. García Mayo, M. J. Gutierrez Mangado & M. Martínez Adrián (Hg.), *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition* (S. 49–69). John Benjamins.
- Pica, T., Lincoln-Porter, F., Paninos, D., & Linnell, J.** (1996). Language Learners' Interaction: How Does It Address the Input, Output, and Feedback Needs of L2 Learners? *TESOL Quarterly*, 30(1), 59–84. doi:10.2307/3587607
- Prikoszovits, M.** (2020). „Virtueller Tafelanschrieb“ als potenzierte Lehrersprache in interaktionsbasierten DaF-Online-Videokonferenzen. Charakteristik und Forschungsperspektiven. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 63, 124–137. <https://www.vsep-landau.de/produkt/beitraege-zur-fremdsprachenvermittlung-63-2020/>
- Quinn, P.G., & Nakata, T.** (2017). The Timing of Oral Corrective Feedback. In H. Nassaji & E. Kartchava (Hg.), *Corrective Feedback in Second Language Teaching and Learning. Research, Theory, Applications, Implications* (S. 35–47). Routledge. doi:10.4324/9781315621432
- Ranta, L., & Lyster, R.** (2007). A Cognitive Approach to Improving Immersion Students' Oral Language Abilities: The Awareness-Practice-Feedback Sequence. In R. DeKeyser (Hg.), *Practice in a Second Language. Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology* (S. 141–160). Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511667275.009
- Rassaei, E.** (2014). Scaffolded Feedback, Recasts, and L2 Development: A Sociocultural Perspective. *The Modern Language Journal*, 98(1), 417–431. doi:10.1111/j.1540-4781.2014.12060.x
- Rassaei, E.** (2015a). Oral Corrective Feedback, Foreign Language Anxiety and L2 Development. *System*, 49, 98–109. doi:10.1016/j.system.2015.01.002
- Rassaei, E.** (2015b). The Effects of Foreign Language Anxiety on EFL Learners' Perceptions of Oral Corrective Feedback. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 9(2), 87–101. doi:10.1080/17501229.2013.837912
- Rassaei, E.** (2017). Video Chat vs. Face-to-face Recasts, Learners' Interpretations and L2 Development: A Case of Persian EFL Learners. *Computer Assisted Language Learning*, 30(1-2), 133–148. doi:10.1080/09588221.2016.1275702
- Rassaei, E.** (2019). Tailoring Mediation to Learners' ZPD: Effects of Dynamic and Non-Dynamic Corrective Feedback on L2 Development. *The Language Learning Journal*, 47(5), 591–607. doi:10.1080/09571736.2017.1343863
- Renner, J.** (2017). Negotiation of Meaning and Language-related Episodes in Synchronous, Audio-based Chinese-German eTandem. *CercleS*, 7(1), 137–159. doi:10.1515/cercles-2017-0006
- Renner, J., Fink, I. E., & Volgger, M-L.** (2016) (Hg.). *E-Tandems im schulischen Fremdsprachenunterricht*. Löcker.
- Ricart Brede, J.** (2014). Beobachtung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 137–146). Schöningh.
- Riemer, C.** (2014). Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In J. Settinieri, S.

- Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 15–31). Schöningh.
- Roberts, M. A.** (1995). Awareness and the Efficacy of Error Correction. In R. W. Schmidt (Hg.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning* (S. 163–182). University of Hawai'i Press.
- Russell, J., & Spada, N.** (2006). The Effectiveness of Corrective Feedback for the Acquisition of L2 Grammar. A Meta-Analysis of the Research. In J. M. Norris & L. Ortega (Hg.), *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching* (S. 133–164). John Benjamins.
- Sachs, R., & Suh, B.-R.** (2007). Textually Enhanced Recasts, Learner Awareness, and L2 Outcomes In Synchronous Computer-Mediated Interaction. In A. Mackey (Hg.), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition* (S. 197–227). Oxford University Press.
- Sagarra, N.** (2007). From CALL to Face-to-face Interaction: The Effect of Computer-Delivered Recasts and Working Memory on L2 Development. In A. Mackey (Hg.), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition* (S. 229–248). Oxford University Press.
- Saito, K., & Akiyama, Y.** (2017). Video-Based Interaction, Negotiation for Comprehensibility, and Second Language Speech Learning: A Longitudinal Study. *Language Learning*, 67(1), 43–74. doi:10.1111/lang.12184
- Sato, M.** (2017). Oral Peer Corrective Feedback: Multiple Theoretical Perspectives. In H. Nassaji & E. Kartchava (Hg.), *Corrective Feedback in Second Language Teaching and Learning. Research, Theory, Applications, Implications* (S. 19–34). Routledge. doi:10.4324/9781315621432
- Sato, M., & Lyster, R.** (2007). Modified Output of Japanese EFL Learners: Variable Effects of Interlocutor Versus Feedback Types. In A. Mackey (Hg.), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition: A Collection of Empirical Studies* (S. 123–142). Oxford University Press.
- Sato, M., & Lyster, R.** (2012). Peer Interaction and Corrective Feedback for Accuracy and Fluency Development. *Studies in Second Language Acquisition*, 34(4), 591–626. doi:10.1017/S0272263112000356
- Sauro, S.** (2009). Computer-Mediated Corrective Feedback and the Development of L2 Grammar. *Language Learning & Technology*, 13(1), 96–120. <http://lts.msu.edu/vol13num1/sauro.pdf>
- Scheuer, S., & Horgues, C.** (2020). Corrective Feedback in English/French Spoken Tandem Interactions. In C. Tardieu & C. Horgues (Hg.), *Redefining Tandem Language and Culture Learning in Higher Education* (S. 147–160). Routledge. doi: 10.4324/9780429505898
- Schmelter, L.** (2014). Gütekriterien. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 33–45). Schöningh.
- Schmidt, R. W.** (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158. doi:10.1093/applin/11.2.129
- Schmidt, R. W., & Frota, S.** (1986). Developing Basic Conversational Ability in a Second Language: A Case Study of an Adult Learner. In R. Day (Hg.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (S. 237–369). Newbury House.
- Schoormann, M., & Schlak, T.** (2011a). Zur Komplexität mündlicher Fehlerkorrekturen. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 51, 77–105. <https://www.vfp-landau.de/produkt/beitraege-zur-fremdsprachenvermittlung-51-2011/>
- Schoormann, M., & Schlak, T.** (2011b). Hilfreich oder ohne praktischen Nutzen? – Die Forschung zur mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 22(1), 43–84. <https://www.dgff.de/assets/Uploads/ausgaben-zff/ZFF-1-2011-Schoormann-Schlak.pdf>
- Schoormann, M., & Schlak, T.** (2012a). Mündliche Korrekturstrategien im Zweit- und Fremdsprachenunterricht: recasts und prompts im Vergleich. *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 3(1), 15–59. https://drive.google.com/file/d/0By3qegfGDQh9OGIld2pBZlk3MIU/view?resourcekey=0-bCqKjlnp4w9yXJaMaBay_Q
- Schoormann, M., & Schlak, T.** (2012b). Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 17(2), 172–190. <https://web-s-ebscohost-com.uaccess.univie.ac.at/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=ab44903f-c412-4d2d-95f1-2f1358ea8941%40redis>
- Schoormann, M.** (2012). Mündliche Fehlerkorrektur als potenzielle Imagebedrohung. Über den Einfluss sozialer Prozesse auf die Wirksamkeit korrekativen Feedbacks im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 52(12), 21–60. <https://www.vfp-landau.de/produkt/beitraege-zur-fremdsprachenvermittlung-52-2012/>
- Schramm, K.** (2009). Zum Konzept der Kompensationsstrategien aus soziokultureller Perspektive: Produktionssicherndes Handeln von GrundschülerInnen in einer Deutsch-als-Zweitsprache-Fördergruppe. In P. Nauwerck (Hg.), *Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Festschrift für Ingelore Oomen-Welke* (S. 131–147). Fillibach.

- Schramm, K.** (2014). Besondere Forschungsansätze: Videobasierte Unterrichtsforschung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 243–254). Schöningh.
- Schramm, K.** (2016). Unterrichtsforschung und Videographie. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K. R. Bausch & H.-J. Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl.) (S. 587–592). Narr Francke Attempto. <https://elibrary-utb-de.uaccess.univie.ac.at/doi/book/10.36198/9783838586557>
- Schramm, K.** (2022). Empirische Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (2. Aufl.) (S. 50–59). doi:10.24053/9783823394327
- Schramm, K., & Aguado, K.** (2010). Videographie in den Fremdsprachendidaktiken. Ein Überblick. In K. Aguado, K. Schramm & H. J. Vollmer (Hg.), *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie* (S. 185–214). Lang.
- Schramm, K., & Schwab, G.** (2022). Beobachtung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, Michael K. & K. Schramm (Hg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (2. Aufl.) (S. 147–161). Narr Francke Attempto. doi:10.24053/9783823394327
- Schulz, R. A.** (1996). Focus on Form in the Foreign Language Classroom: Students' and Teachers' View on Error Correction and the Role of Grammar. *Foreign Language Annals*, 29(3), 343–364. doi:10.1111/j.1944-9720.1996.tb01247.x
- Schulz, R. A.** (2001). Cultural Differences in Student and Teacher Perceptions Concerning the Role of Grammar Instruction and Corrective Feedback: USA-Colombia. *The Modern Language Journal*, 85(2), 244–258. doi:10.1111/0026-7902.00107
- Schwab, G.** (2009). *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht*. Verlag Empirische Pädagogik.
- Schwab, G., & Schramm, K.** (2022). Diskursanalytische Auswertungsmethoden. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, Michael K. & K. Schramm (Hg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (2. Aufl.) (S. 302–320). Narr Francke Attempto. doi:10.24053/9783823394327
- Settinieri, J.** (2014). Planung einer empirischen Studie. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 57–71). Schöningh.
- Settinieri, J.** (2015). Forscht Du noch, oder triangulierst Du schon? In D. Elsner & B. Viebrock (Hg.), *Triangulation in der Fremdsprachenforschung. Kolloquium Fremdsprachenunterricht 51* (S. 17–35). Lang. doi:10.3726/978-3-653-04899-5
- Settinieri, J., & Jeuk, S.** (2019). Einführung in die Sprachdiagnostik. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (S. 3–20). De Gruyter. doi:10.1515/9783110418712
- Sheen, Y.** (2004). Corrective Feedback and Learner Uptake in Communicative Classrooms Across Instructional Settings. *Language Teaching Research*, 8(3), 263–300. doi:10.1191/1362168804lr146oa
- Sheen, Y.** (2006). Exploring the Relationship between Characteristics of Recasts and Learner Uptake. *Language Teaching Research*, 10(4), 361–392. doi:10.1191/1362168806lr203oa
- Sheen, Y.** (2007). The Effects of Corrective Feedback, Language Aptitude, and Learners Attitudes on the Acquisition of English Articles. In A. Mackey (Hg.), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition: A Collection of Empirical Studies* (S. 301–322). Oxford University Press.
- Sheen, Y.** (2008). Recasts, Language Anxiety, Modified Output, and L2 Learning. *Language Learning*, 58(4), 835–874. doi:10.1111/j.1467-9922.2008.00480.x
- Sheen, Y.** (2010). Introduction. The Role of Oral and Written Corrective Feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 169–179. doi:10.1017/S0272263109990489
- Sheen, Y., & Ellis, R.** (2011). Corrective Feedback in Language Teaching. In E. Hinkel (Hg.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Vol. 2* (S. 593–610). Routledge.
- Simard, D., & Jean, G.** (2011). An Exploration of L2 Teachers' Use of Pedagogical Interventions Devised to Draw Learners' Attention to Form. *Language Learning*, 61(3), 759–785. doi:10.1111/j.1467-9922.2011.00656.x
- Sippel, L., & Jackson, C. N.** (2015). Teacher vs. Peer Oral Corrective Feedback in the German Language Classroom. *Foreign Language Annals*, 48(4), 688–705. doi:10.1111/flan.12164
- Smith, B.** (2003). Computer-Mediated Negotiated Interaction: An Expanded Model. *The Modern Language Journal*, 87(1), 38–57. doi:10.1111/1540-4781.00177
- Storch, N.** (2002). Patterns of Interaction in ESL Pair Work. *Language Learning*, 52(1), 119–158. <https://onlinelibrary-wiley-com.uaccess.univie.ac.at/doi/pdfdirect/10.1111/1467-9922.00179>

- Swain, M.** (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Hg.), *Input in Second Language Acquisition* (S. 235–253). Newbury House.
- Swain, M.** (1995). Three Functions of Output in Second Language Learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Hg.), *Principle & Practice in Applied Linguistics. Studies in Honour of H. G. Widdowson* (S. 125–144). Oxford University Press.
- Swain, M.** (2005). The Output Hypothesis: Theory and Research. In E. Hinkel (Hg.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (S. 471–484). Routledge. <https://ebookcentral-proquest-com.uaccess.univie.ac.at/lib/univie/detail.action?docID=227524>
- Thierbach, C., & Petschick, G.** (2019). Beobachtung. In N. Baur & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 1165–1181). Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-21308-4_84
- Tuma, R., Schnettler, B., & Knoblauch, H.** (2013). *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-18732-7
- Tuma, R., & Schnettler, B.** (2019). Videographie. In N. Baur & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl.) (S. 1191–1202). Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-21308-4
- Trofimovich, P., Ammar, A., & Gathbonton, E.** (2007). How effective are Recasts? The Role of Attention, Memory, and Analytical Ability. In A. Mackey (Hg.), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition. A Collection of Empirical Studies* (S. 171–195). Oxford University Press.
- Van Lier, L.** (2000). From Input to Affordance: Social-Interactive Learning From an Ecological Perspective. In J. P. Lantolf (Hg.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (S. 245–259). Oxford University Press.
- Varonis, E. M., & Gass, S.** (1982). The Comprehensibility of Non-Native Speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 4(2), 114–136. doi:10.1017/S027226310000437X
- Varonis, E. M., & Gass, S.** (1985). Non-Native/Non-Native Conversations: A Model for Negotiation of Meaning. *Applied Linguistics*, 6(1), 71–90. doi:10.1093/applin/6.1.71
- Vygotsky, L. S.** (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. [Hg: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman]. Harvard University Press.
- Wang, Y.** (2004a). Distance Language Learning: Interactivity and Fourth-Generation Internet-based Videoconferencing. *CALICO Journal*, 21(2), 373–395. doi:10.1558/cj.v21i2.373-395
- Wang, Y.** (2004b). Supporting Synchronous Distance Language Learning with Desktop Videoconferencing. *Language Learning & Technology*, 8(3), 90–121. doi:10.125/43997
- Wang, Y.** (2006). Negotiation of Meaning in Desktop Videoconferencing - Supported Distance Language Learning. *ReCall*, 18(1), 122–146. doi:10.1017/S0958344006000814
- Warschauer, M.** (1995). Comparing Face-to-Face and Electronic Discussion in the Second Language Classroom. *CALICO Journal*, 13(2/3), 7–26. doi:10.1558/cj.v13i2-3.7-26
- Whigham, C. R., & Chanier, T.** (2015). Interactions between Text Chat and Audio Modalities for L2 Communication and Feedback in the Synthetic World Second Life. *Computer Assisted Language Learning*, 28(3), 260–283. doi:10.1080/09588221.2013.851702
- White, C.** (2003). *Language Learning in Distance Education*. Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511667312
- Wöllstein, A., & Dudenredaktion** (2016). *Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch* (9. Aufl.). Dudenverlag. <https://web-s-ebsohost-com.uaccess.univie.ac.at/ehost/detail/detail?vid=0&sid=4aaf5f79-27f6-453d-a5d5-7c7da42eea4f%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2Q%3d%3d#AN=1194763&db=nlebk>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G.** (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. doi:10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x
- Yang, Y., & Lyster, R.** (2010). Effects of Form-Focused Practice and Feedback on Chinese EFL Learners' Acquisition of Regular and Irregular Past Tense Forms. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 235–263. doi:10.1017/S0272263109990519
- Yanguas, I.** (2010). Oral Computer-Mediated Interaction Between L2 Learners: It's About Time! *Language Learning & Technology*, 14(3), 72–93. <https://doaj.org/article/bf71d8d85ee74b058009ca246650104c>
- Yilmaz, Y.** (2012). The Relative Effects of Explicit Correction and Recasts on Two Target Structures via Two Communication Modes. *Language Learning*, 62(4), 1134–1169. doi:10.1111/j.1467-9922.2012.00726.x
- Yilmaz, Y.** (2013). The Relative Effectiveness of Mixed, Explicit and Implicit Feedback. *System*, 41(3), 691–705.
- Yilmaz, Y.** (2016). The Linguistic Environment, Interaction and Negative Feedback. In M. Long, G. Granena & Y. Yilmaz (Hg.), *Major Research Issues in SLA* (S. 45–86). Brill. doi:10.1163/9789004323865

- Yilmaz, Y., & Yuksel, D.** (2011). Effects of Communication Mode and Salience on Recasts: A first Exposure Study. *Language Teaching Research*, 15(4), 457–477. doi:10.1177/1362168811412873
- Zhao, Y., & Ellis, R.** (2022). The Relative Effects of Implicit and Explicit Corrective Feedback on the Acquisition of 3rd Person -s by Chinese University Students: A Classroom-based Study. *Language Teaching Research*, 26(3), 361–381. doi:10.1177/1362168820903343
- Ziegler, N.** (2016). Synchronous Computer-Mediated Communication and Interaction. A Meta-Analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(3), 553–586. doi:10.1017/S027226311500025X
- Ziegler, N., & Mackey, A.** (2017). Interactional Feedback in Synchronous Computer-Mediated Communication. A Review of the State of the Art. In H. Nassaji & E. Kartchava (Hg.), *Corrective Feedback in Second Language Teaching and Learning. Research, Theory, Applications, Implications* (S. 80–94). Routledge. doi:10.4324/9781315621432
- Zourou, K.** (2009). Corrective Feedback in Telecollaborative L2 Learning Settings: Reflections on Symmetry and Interaction. *JALT CALL Journal*, 5(1), 3–20. doi:10.29140/jaltcall.v5n1.70
- Zourou, K.** (2011). Towards a Typology of Corrective Feedback Moves in a Asynchronous Distance Language Learning Environment. In W. M. Chan, K. N. Chin, M. Nagami & T. Suthiwan (Hg.), *Media in Foreign Language Teaching and Learning* (S. 217–242). De Gruyter. doi:10.1515/9781614510208

8 Anhang

8.1 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Tab. 61 Abbildungsverzeichnis

Abb.Nr.	Titel der Abbildung	Seite
Abb. 1	Veränderung des Datentypus und Verfahrensschritte im Forschungsprozess	69
Abb. 2	Überblick über Variablen und Zusammenhänge in der Datenerhebung	70
Abb. 3	Überblick über das Analyseverfahren	71
Abb. 4	Exemplarisches Interaktionssetting für <i>studio-based videoconferencing</i>	78
Abb. 5	Exemplarisches Interaktionssetting für <i>desktop videoconferencing</i>	79
Abb. 6	Teilschritte im Kodiervorgehen	96
Abb. 7	Prozentuale Verteilung von mündlichen Fehlerarten	139
Abb. 8	Anzahl und Anteil mündlicher Fehler (OE <i>per error-turn</i>)	144
Abb. 9	Anzahl und Anteil mündlicher Fehler (OE <i>total</i>)	144
Abb. 10	Anzahl und Anteil von Fehlern nach Sprachebene bei <i>uniform errors</i>	145
Abb. 11	Verteilung von korrektiven und nicht-korrektiven FB-moves nach <i>error-turns</i>	150
Abb. 12	Anzahl und Anteil von Interlokutorenreaktionen nach <i>error-turns</i>	151
Abb. 13	Verteilung von <i>reformulations</i> und <i>prompts</i> bei CF	162
Abb. 14	Anzahl und Anteil von CF-Typen	164
Abb. 15	Anzahl und Anteil von NCF-Typen	177
Abb. 16	Prozentuale Anteile von korrigierten mündlichen Fehlern nach Sprachebene	193
Abb. 17	Anzahl und Anteil von einzelnen und sequenziellen FB-moves nach <i>error-turns</i> in <i>studio</i>	206
Abb. 18	Anzahl und Anteil sequenzieller CFs bzw. NCFs in <i>studio</i>	206

Tab. 62 Tabellenverzeichnis

Tab.Nr.	Titel der Tabelle	Seite
Tab. 1	Feedbackklassifikation nach Lyster & Ranta (1997) und prototypische Beispiele	24
Tab. 2	Frequenzen von CF-Typen nach mündlichen Fehlertypen	50
Tab. 3	Überblick über das Datenkorpus	81
Tab. 4	Klassifikation der gewählten Beobachtungform	84
Tab. 5	Variablen im Beobachtungsverfahren	86
Tab. 6	Übersicht über die angewendete Transkriptionsschreibweise	94
Tab. 7	Kodierschema: Vorkodierung (gesamt)	97
Tab. 8	Kodierschema: Detailkodierung OE	98
Tab. 9	Kodierschema: Detailkodierung CF/NCF	98
Tab. 10	Endkodierungsübersicht	99
Tab. 11	Übersicht über die verwendeten Kodierzeichen	99
Tab. 12	Kodierung OE	101
Tab. 13	Kodierung CF	112
Tab. 14	Kodierung NCF	117
Tab. 15	Kodiervarianten bei den Gesprächspartikeln /Okay/ und /Mhm/	120
Tab. 16	<i>Error-turns</i> und mündliche Fehlerfrequenzen	137
Tab. 17	Anzahl und Verteilung von mündlichen Fehlern nach Fehlerart	139
Tab. 18	Verteilung mündlicher Fehler (OE <i>per error-turn</i>)	141
Tab. 19	Verteilung mündlicher Fehler (OE <i>total</i>)	143
Tab. 20	Fehlertypen bei <i>uniform errors</i>	145

Tab. 21	Anteil von <i>uniform errors</i> bei grammatischen Fehlern (<i>per error-turn</i>)	145
Tab. 22	Anzahl und Anteil von FB-moves nach <i>error-turns</i>	149
Tab. 23.1	Distribution der Interlokutorenreaktionen nach <i>error-turns</i>	149
Tab. 23.2	Distribution der FB-moves nach <i>error-turns</i>	149
Tab. 24	Übersicht über den Forschungsstand zu Gesamtkorrekturraten in verschiedenen Sprachlernkontexten	151
Tab. 25	Interlokutoren bei CF	155
Tab. 26	L1 und L2 als Interlokuren bei FB-moves	156
Tab. 27	L1 und L2 als Interlokutoren bei NCF	157
Tab. 28	Zeitliches Verhältnis von CF und NCF zum vorhergehenden <i>error-turn</i>	159
Tab. 29	Verteilung der CF-Typen	161
Tab. 30	CF-Verteilung in <i>oral</i> SCMC-Studien	163
Tab. 31	Anzahl und Anteil der als Frage formulierten CFs	165
Tab. 32	Verteilung der CF-Typen nach Interlokutoren	171
Tab. 33	Überblick über die NCF-Kodierung	174
Tab. 34	Verteilung der NCF-Typen	176
Tab. 35	Kommunikative Funktion (Illokution) bei NCF	178
Tab. 36	<i>topic continuation</i> als Rückfrage zum Thema (<i>topic question</i>)	178
Tab. 37	Anzahl und Verteilung der realisierten NCFs	179
Tab. 38	Beispielkombinationen von Hörersignalen	180
Tab. 39	Anzahl und Anteil der Variationen mit dem Hörersignal /Okay/	181
Tab. 40	Anzahl und Anteil von /Mhm/, /Hm/ und /Okay/ von allen FB-moves nach <i>error-turns</i>	181
Tab. 41	CF mit NCF-Einbettung	183
Tab. 42	Anzahl und Anteil der realisierten NCF verteilt auf DaF-ALP als Interlokuren	185
Tab. 43	Anzahl und Anteil der meist benutzten NCF (NCF-Routinen) der DaF-ALP	185
Tab. 44	Verteilung von CF nach Art der mündlichen Fehler	187
Tab. 45	Verteilung von CF nach Sprachebene der mündlichen Fehler	188
Tab. 46	Ausgestaltung CF (gram-lex) und CF (gram-phon)	189
Tab. 47	Verteilung ignorierte mündlicher Fehler nach Sprachebene	189
Tab. 48	Anzahl und Anteil von korrigierten mündlichen Fehlern nach Sprachebene	191
Tab. 49	Ranking der korrigierten mündlichen Fehler nach Sprachebene	193
Tab. 50	Verteilung der CF-Typen auf mündliche Fehlertypen nach Sprachebene	195
Tab. 51	Verteilung von NCF nach Art der mündlichen Fehler	198
Tab. 52	Verteilung von NCF nach Sprachebene der mündlichen Fehler	199
Tab. 53	Anzahl und Anteil von mündlichen Fehlern nach Sprachebene mit NCF	199
Tab. 54	Ranking mündlicher Fehler mit NCF nach Sprachebene	200
Tab. 55	Verteilung der NCF-Typen auf mündliche Fehlertypen nach Sprachebene	201
Tab. 56	Anzahl und Anteil von <i>listening-overlaps</i>	203
Tab. 57	Anzahl und Anteil von sequenziellem Feedback bei den FB-moves in <i>studio</i>	205
Tab. 58	NCF-Kodierung und prototypische Beispiele	217
Tab. 59	Beispielkombinationen von Partikel bei Hörersignalen	221
Tab. 60	Hörersignalvariationen mit /Okay/	221
Tab. 61	Abbildungsverzeichnis	255
Tab. 62	Tabellenverzeichnis	255
Tab. 63	Abkürzungsverzeichnis	257

8.2 Abkürzungsverzeichnis

Tab. 63 Abkürzungsverzeichnis

Verwendete Abkürzungen:	Bedeutung:
Abb.	Abbildung
Anm. d. Verf.	Anmerkung die Verfasserin
bzw.	beziehungsweise
CF	<i>corrective feedback</i> , korrekatives Feedback
CF-Forschung	Feedbackforschung
CMC	<i>computer mediated communication</i> (computergestützte/technisch vermittelte Kommunikation)
<i>cla</i>	<i>clarification request</i> (klärende Rückfrage)
DaF-ALP	angehende DaF/DaZ-Lehrperson(en)
DaF-Stud	DaF-Studierende
<i>desktop</i>	<i>desktop videoconferencing</i>
d.h.	das heißt
ebd.	ebenda
eli	<i>elicitation</i> (Elizitierung)
<i>expl</i>	<i>explicit correction</i> (explizite Korrektur)
<i>expr-fin</i>	<i>expressive-final</i> (expressives, finales Hörersignal)
<i>expr-over</i>	<i>expressive-overlap</i> (expressives, überlappendes Hörersignal)
F2F	<i>face-to-face</i>
FB	<i>feedback</i>
FF	Forschungsfrage
FSU	Fremdsprachenunterricht
gram	grammatischer (morphosyntaktischer) Fehler
gram-lex	grammatisch-lexikalischer Fehler
gram-phon	grammatisch-phonetischer Fehler
Hervorh. d. Verf.	Hervorhebung die Verfasserin
Hyp.	Hypothese
Kap.	Kapitel
L0	anwesende Lehrperson auf DaF-Stud-Seite
L1	angehende DaF/DaZ-Lehrperson 1
L1-SprecherInnen	Erstsprache-SprecherInnen
L2	angehende DaF/DaZ-Lehrperson 2
L2-Forschung	Fremd- und Zweitspracherwerbsforschung
L2-SprecherInnen	Fremd- oder Zweitsprache-SprecherInnen
<i>lis-fin</i>	<i>listening-final</i> (rezeptives, finales Hörersingal)
<i>lis-over</i>	<i>listening-overlap</i> (rezeptives, überlappendes Hörersignal)
lex	lexikalischer Fehler
lex-phon	lexikalisch-phonetischer Fehler
<i>met</i>	<i>metalinguistic feedback</i> (metalinguistisches Feedback)
NCF	<i>non-corrective feedback</i> (nicht-korrektives Feedback, Hörersignal)
NNS	<i>non-native speaker</i> (L2-SprecherIn)
NoM	<i>negotiation of meaning</i>
NS	<i>native speaker</i> (L1-SprecherIn)
OE	<i>oral error</i> (mündlicher Fehler)
<i>oral SCMC</i>	<i>oral synchronous computer mediated communication</i> (mündlich synchrone computergestützte Kommunikation)
o.ä.	oder ähnliches
o.g.	o.g.

PCF	<i>peer corrective feedback</i>
phon	phonetischer Fehler
rep	<i>repetition</i> (Wiederholung)
resp-fin	<i>responsive-final</i> (responsives, finales Hörersignal)
sequ FB	sequenzielles Feedback
sh.	siehe
SLA	<i>second language acquisition</i> (Fremd- und Zweitspracherwerb)
studio	<i>studio-based videoconferencing</i>
Tab.	Tabelle
tc	<i>topic continuation</i> (Fortsetzen des Themas, Rückfrage zum Thema)
TN	TeilnehmerIn(-nen)
vgl.	vergleiche
VK	Videokonferenz
written SCMC	<i>written synchronous computer mediated communication</i> (schriftlich synchrone computergestützte Kommunikation)
z.B.	zum Beispiel
ZPD	<i>zone of proximal development</i>
ZSU	Zweitsprachenunterricht

8.4 Transkript (VK_W_SP_d): *studio-based videoconferencing* (Wien-Tokio, 3.12.2019)

Videokonferenz	Wien - Tokio (VK_W_T_s)	
InteraktionspartnerInnen	Angehende DaF-Lehrkräfte der Universität Wien (DaF-ALP) DaF-Studierende der Waseda-Universität Tokio (DaF-Stud)	
Datum der Aufzeichnung	3.12.2019	
Dauer der Aufnahme	01:03:26	
Technische Vermittlung	<i>studio-based</i> , mehrere zu mehrere	
Thema	Arbeitswelt in Österreich	
Einbettung in das Konferenzprogramm	VK 4/7	
Anzahl der InteraktionspartnerInnen	Anzahl gesamt Anzahl (DaF-ALP) Anzahl (moderierende DaF-ALP) Anzahl (DaF-Stud) Anwesende LP auf DaF-Stud-Seite	N = 8 n = 2 n = 2 n = 5 n = 1
Sprachniveau der DaF-Stud	A2-B1	
Alter der InteraktionspartnerInnen	20-30 Jahre	
Geschlechterverteilung (gesamt)	3 x m; 5 x w	
Pseudonymisierung (SprecherInnen): Moderierende DaF-ALP DaF-Stud	L1, L2 S1, S2, S3, S4, S5, L0 (= mitanwesende Lehrperson auf DaF-Stud-Seite)	

Transkript (VK_W_T_s):						
VK/ Event-Nr.	Time- Code	Interak- tanten	Fundstellen (<i>turns</i>)	OE	CF	NCF- Realisierung
W_T_s/1	00:10:49– 00:11:05	L2, S4	L2: >Arbeitet gerade jemand von euch< (.) neben dem Studium? S4: (Pause) (blickt zu den anderen DaF-Stud) (+) N:-Niemand (lachend) arbeitei richtig (+) (.) bei Arbeit' L2: >Und Praktikum?< S4: Nein- L2: Niemand! (..)	gram-lex		[...] g
W_T_s/2	00:11:06– 00:11:30	L2, S1, L1	L2: Okay', und arbeitet ihr in den Ferien? [(Pause) S1: (räuspert sich)] L2: wenn keine Uni ist? S1: Oh, letztes Monat', habe ich (.) in:: (.) B-Büro ', gearbeitet, a:ls, Praktikum. L2: [Ah , okay'-, okay. L1: Ah:] S1: Ja-	gram		[Ah , okay'-, okay.
sequ FB			S1: Ja-			gram-NCF
W_T_s/3	00:11:30– 00:11:46	L1, S1, L2	L1: Was-, was für ein Büro? S1: (...) A:::h (Pause) (wendet sich fragend an einen Mitsudenten; beide unterhalten sich kurz auf Japanisch) (+) Re-Regio:ng' [re'gi'õ:n] L2: (.) (blickt fragend zu L1) A:h, in der Regierung' (+) L1: Jo' (nickt)	phon		phon-CF phon-recast
W_T_s/4	00:11:47– 00:12:01	L2, S1	L2: Und hat es dir gefa:lln? S1: (Pause) Tsch-Tschuldigung? L2: Hat es dir gefallen ? (...) Wie war es? S1: Ja- , ja-, (schmunzelnd) ich&ich lebe:-, ja. (+) L2: Okay. [(lacht) L1: (lacht)]	lex		lex-NCF
sequ FB						
W_T_s/5	00:12:04– 00:12:31	L1, S1, L2	L1: Was tu:st' (.) Was hast du da gemacht? S1: (Pause) A::hm (Pause) (wendet sich fragend an			

<i>sequ</i> FB				L0, diese stellt Antwortmöglichkeiten in der Zielsprache bereit (+), aa::h (.) Dokumen t, ersch-stellen? L2: Ja! Dokumente herstellen-, (nickend) [mhm-(+) A:h'] L1:	gram	<i>recast</i>		gram-CF <i>gram-recast</i>
W_T_s/6	00:12:42– 00:13:03	L2, S2		L2: Und die anderen' (.) habt ihr <u>Arbeitsverfahren</u> ? S2: (...) Ah:m ich- bei- , jede Sommerferien habe ich eine Praktikum an de:r (...?) L2: Ja:ʼ S2: Ja, und äh::- hatte&ich eine- (.) Präsentation gemacht' L2: Mhm-	gram-lex		Ja:ʼ Mhm-	gram-lex-NCF gram-NCF
W_T_s/7				L2: Und wie lange hast du dort gearbeitet? S2: (.) Ah:, ungefähr zwei Monaten L2: Mhm- (nickt) und wie viele Stunden pro Woche? (.) circ[a? A]h:: S2: (.) a:lso:, sech:s S-tunden [ʼst(h) ɛ:ndən], pro Woche-&also zwei Tage-, in der Woche- L2: Ah:-&okay. (.) [mhm', cool. L1: Mhm.]	gram phon			gram-NCF phon-NCF
W_T_s/9 <i>sequ</i> FB	00:13:06– 00:13:29	L2, S2, L1		L1: Noch, noch jē:mand? (Pause) (DaF-Stud unterhalten sich auf Japanisch) (+) S3: Äh (.) ich- (.) a::h-, ich habe auch-, ich arbeit auch, aber' (.) ich möchte, da::: (.) nächste Woche ' s-sprichn- [ʼspɔ:çn] L2: Ah (lacht) du möchtest nächste Woche darüber sprechen? S3: (lachend) [Ja: (+) L1: Ahh:] L2: (lacht)] Okay- (lacht) L1: Versteh. (.) Alles klar. Mhm-	gram-phon	<i>recast</i>		gram-phon-CF <i>gram-recast</i> <i>phon-recast</i>
W_T_s/10	00:13:30– 00:14:13	L1, S3, L2		L2: Das heißt aber, i:hr macht-, ahm, mehr Praktika' und niemand arbeitet neben dem:, ahm, neben dem Studium', weil es wahrscheinlich viel zu tu:n gibt im Studium, nehm [ich an- Ah:m] S4: Ja, nein, ich glaube viele arbeiten:-, s-ho:n [eo:n] [neben Okay'] L2: neben dem S-tudium [ʼstu:djəm] [(.) also- (.) hm- [ja. (.)	phon phon		Okay'	phon-NCF
W_T_s/11	00:14:13– 00:14:39	L2, S4, L1						
W_T_s/12								

<i>sequ</i> FB			L2: Okay, aber&dann reden wir [(...?) <u>mehr</u> drüber. (lacht) S4: L1: <u>O</u> okay. L2: (.) <u>O</u> -kay.		<u>Okay.]</u> Hm]	phon-NCF
W_T_s/13	00:20:33– 00:21:03	L2, S4	L2: Habts ihr dazu noch Fragen? Das is jetzt ein bisschen trocken, weils die Begriffe sind- S4: (...) (Gemurrel) (+) (lacht) Wieso: ist es, unterschiedlich, diesen, ah, wieso, können Mä:ne:r' (.) müssen Männer', bis: (.) fünfundsechzig <u>fähren</u> &arbeiten-, und Frauen <u>O</u> sechzig. L2: (.) Ja: ich hab das auch nachgeschaut-, das hat sich, geschichtlich so entwickelt.	gram		gram-NCF
W_T_s/14	00:35:50– 00:36:43	L1, S3	L1: (schmunzelnd) Habr ihr die Frage verstanden-, oder&ja (+)? S3: (.) <u>Ja&Ja&Ja</u> (lacht) [aber ich (.) weiß nicht (.) <u>wie: so:]]</u> L1: Gut-] S3: <u>antworten</u> (lacht) also, [ich möchte:- (...) (...)?) also ich L2: J::h] L1: Okay.]	gram		gram-NCF
<i>sequ</i> FB			S3: möchte:-ah: (.) <u>dass Firma::</u> (Pause) Firma:: (Pause) L1: Dass die, dass&dass die Firma dich nimmt-, oder-, anstellt? S3: <u>Ja</u> , dass Firma:- ich nimmt, ah, mit leisten, also (.) <u>mein</u> leisten ist gut-, also, ich: (.)	gram	<i>ela</i>	gram-CF
W_T_s/16			L1: Ah-h: S3: (lacht) <u>Ich kann::</u> (.) <u>Job (lachend) nehmen</u> (+) (lacht) L1/L2: (keine Reaktion)	gram-lex		gram-NCF
W_T_s/17				gram-lex		gram-lex- <i>totally-ignored</i>
W_T_s/18	00:36:45– 00:37:00	S2, L1, L2	S2: Mhm, also, sie hat gesagt, dass sie:: eine Arbeit <u>gerir?</u> bekommt, wenn sie (.) also wenn eine Firma: (.) <u>ihm</u> <u>korrigiert?</u> L1: Okay. L2: M h-m- S2: Also], wenn-ja. L2: (.) Okay. L1: (.) Mhm-	gram-lex		
<i>sequ</i> FB			L1: Okay. L2: M h-m- S2: Also], wenn-ja. L2: (.) Okay. L1: (.) Mhm-			gram-lex-NCF
W_T_s/19	00:41:34– 00:42:44	L1, S5, L2	L1: Ah, der Begriff Burnout-, ahm, ist der bek <u>annt</u> -, bei euch-, oder-, wisst ihr was das bedeutet?			

sequ FB W_T_s/20			(Pause) (DaF-Stud unterhalten sich auf Japanisch) (+) S5: Ah:, Burnout ist, sehr&bekannt in: Amerika' [ə'mejkə] (.) L2: Mhm. L1: [>O-ke<. S5: Aber:] (.) ich glaube-, es is:t (.) nich:-t, so: (Pause) (S3 fragt S5 etwas) Burn-out. (..) Also:, in Amerika: [ə'mejkə] ahm (.) manchmal:- (.) a::hm (..) (...?) machen: Men[schen:-, (...) L1: Hm-/ S5: ah::: ein Wochen- zu: (Pause) (wendet sich fragend an die anderen) (+) to-to rest? Ahm to take a break (.) (lacht) L1: Pause mach[en]? L2: (lachend) Ja-] S5: Ja- Pause machen	phon gram-phon gram-lex	Mhm. Mhm.	phon-NCF gram-phon-NCF gram-lex-CF gram-lex-ignored lex-recast
sequ FB W_T_s/22	00:42:45– 00:43:01	S5, L2	S5: A:hm (.) also: (...) zum Beispiel (viele?): Youtubers' (.) ahm (.) a:h- haben:- (.) Burnouts. (.) Ä[hh Mhm-] L2: S5: Öh:, also sie::: (...) (lacht) (.) sie: macht ein (..) Video (.) übe:r (..) über Burnout' L2: M[hm- L1: Mh[m-] S5: Ö:]:nd (.) da::nn: die-sie machen- eine Videg (.) übe:r der Pause, d-Paus&Pause L2: (kichernd) Ha-hm (+) L1: Mh[m- S5: A]lso::: S5: Also:::, Menschen-, die[: (.) amerikanischer Mhm:] L0: Am-Amerikaner (lachend) Amerikaner (+), a:hm, hören [ɪ3-nən] über, Burnout (.) ah:m (..) durch Youtube und, andere (Pause) (lautes Gerede, andere DaF-Stud stimmen zu) (+) L1: Verste:he.	gram-lex (lex = late error) gram gram	Mhm-] M[hm- Ha-hm (+)	gram-lex-NCF gram-NCF gram-NCF
W_T_s/25 W_T_s/26	00:43:32– 00:43:56	S5, L1	S5: Also:::, Menschen-, die[: (.) amerikanischer Mhm:] L0: Am-Amerikaner (lachend) Amerikaner (+), a:hm, hören [ɪ3-nən] über, Burnout (.) ah:m (..) durch Youtube und, andere (Pause) (lautes Gerede, andere DaF-Stud stimmen zu) (+) L1: Verste:he.	lex phon		lex-CF lex-recast
W_T_s/27	00:44:15– 00:44:22	S2, L2, L1	S2: Ah:, aber ich denke-, diese Bannau [baneg] ist nicht so bekannt in Japan'	gram-phon	Verste:he.	phon-NCF

<i>sequ</i> FB			L2: Mhm' L1: Okay'		Mhm'	gram-phon-NCF
W_T_s/28 <i>sequ</i> FB	00:44:24– 00:44:45	S2, L1, L2, S4	S2: Also:: (.) ich denke- man mach! nicht so viele Banna ['bann] L1: A-kay. L2: Okay- L1: Gibt es' (.) äh (..) gibt&es'&also ist dieses karō shi (.) das Wort für Burnout oder habt ihr, ein eigenes Wort für Burnout' oder-(.) gibt's das überhaupt [nicht? Ah:m] (.) überhaupt nicht, ich glaube- [(.) nein, oder? (wendet sich an die anderen) <i>Mhm-/</i>	lex-phon	A-kay.	lex-phon-NCF
W_T_s/29			S4: nicht, ich glaube- [(.) nein, oder? (wendet sich an die anderen) <i>Mhm-/</i> L2: S4: Ah.m. (.) ich habe;, geegogelt [(lacht), lacht] L1: lacht] L2: S4: ja: (.) und& darum; hab ich schon-(.) das, Wort verstanden, aber' (.) ich glaube es gibt keine: (.) Wort in: (.) Ja.pan. [(.) So eine:- ja- L1: Okay.] (.) Aha- Verstehe. L2: Okay. L1: Okay. Interessant.	gram-lex	Okay.	gram-lex-NCF
W_T_s/30	00:44:49– 00:45:11	S4, L1, L2	S4: Ah.m. (.) ich habe;, geegogelt [(lacht), lacht] L1: lacht] L2: S4: ja: (.) und& darum; hab ich schon-(.) das, Wort verstanden, aber' (.) ich glaube es gibt keine: (.) Wort in: (.) Ja.pan. [(.) So eine:- ja- L1: Okay.] (.) Aha- Verstehe. L2: Okay. L1: Okay. Interessant.	gram-lex	Okay.	gram-lex-NCF
<i>sequ</i> FB			L1: Okay. Interessant. L2: Okay. L1: Okay. Interessant.		Okay.	gram-lex-NCF
W_T_s/31	00:50:08– 00:52:22	L2, S5, L1	L2: Und jetzt möchten wir gerne wissen-, was ihr für eine Work-Life-Balance tut. Habt ihr das (gestikulierend) Gefüh:l (+) (.) ihr habt das gut unter Kontrolle? (Pause) (DaF-Stud lachen, DaF-ALP lachen) (+) (Pause) S5: A:h, ich', möchte nicht so viel (.) für meine: (.) Work-Life&oder Schu:l, Life (.) Balance [, ü:nd, ähm, also:: (.) J:a'] L2: S5: ich glaube:-, dass, ich (..) zu, a::h (.) zu viel studieren' (.) machen' (.) machen? u:n[d, a:lso:: (.) ahm- (..) ja. ah:m L1: Ja-j:a.] S5: (Pause) (wendet sich an S3 und S2, DaF-Stud lachen und unterhalten sich kurz auf Japanisch) (+) a:hm, (lachend) also (+), ja&ah: (..) a::hm (..) jetzt', ich, verstehe&dass, es (.) nicht, so, gü't ['gyl, fo:r f' fo:r] mein (.) a:hm (..) mentale, Gesundheit ist? [(.) u:nd also:: (.) ich gehe nach' (.) (englisch L2: Mhm.]	gram	J:a'] Ja-j:a.]	gram-NCF gram-lex-NCF
W_T_s/32				gram-lex	Ja-j:a.]	gram-lex-NCF
W_T_s/33				gram-phon		
W_T_s/34				lex-phon		gram-phon-NCF

<i>sequ</i> FB			L1: Aha- L2: Mhm-			
W_T_s/41 W_T_s/42	00:54:31– 00:54:49	S4, L1, L2	S4: Und ja: (..) ahm: (.) ich (lacht) ich gehört jetzt in einer (.) äh: Gebärdensprachclub ' & aber! - (.) in diesen - (.) Winter - (.) L1: Mhm-] (Pause) (DaF-Stud unterhalten sich auf Japanisch) (+)	gram-lex gram		gram-lex-NCF gram- <i>totally ignored</i>
W_T_s/43	00:55:08– 00:55:40	S4, S5, L2	S4: Studenten- (.) im:: (.) also paar Studenten (.) (quitten?) (lacht) von (.) (Lob??) und darum: (.) müssen wir ein message ['mesidʒ]-Karte (lacht) (.) also (...?), ein: Geschenk (.) machen, und alles vorbereiten und (..) ja (S5 niest) (lacht) ja' [(.) von L2: Gesund [[heit- L1: Gesun [[theit S5: (lachend) Entschuldigung	gram-lex		
<i>sequ</i> FB			L2: Gesund [[heit- L1: Gesun [[theit S5: (lachend) Entschuldigung		Gesun [[theit	gram-lex-NCF
W_T_s/44	00:55:42– 00:56:03	S4, L2, L1	S4: Das- (.) muss- (..) ich-ich und noch eine Studentin-, alles (gestikulierend) (...)(+) organisieren[, und ja das is:t L2: Na das hört sich] stressig an- S4: (.) Das ist gar:nz, stressig. (lacht) alles zu machen (.) nur&nur zu zweit. (.) L1: M: [hm- L2: Hm-]	lex		
<i>sequ</i> FB			L2: Hm-]		Mhm-	lex-NCF
W_T_s/45	00:56:04– 00:56:33	L2, S4	L2: Das heißt, passiert euch das auch, dass ihr bis spät in die Nacht', arbeitet? (DaF-ALP lassen DaF-Stud Handzeichen geben, wer bis spät in die Nacht arbeitet) S4: Also&ich: he:be- , heu:re (.) um (.) drei-(.) oder vier (.) geschlafen . L2: Wo:w' , okay- (..) S4: Ja.	lex		lex-NCF
W_T_s/46 <i>sequ</i> FB	00:56:40– 00:57:03	S1, L2, L1	S1: Ah: eigentlich' (.) ich maché (.) Stellensuche (.) jetzt' L2: Ja' L1: Mhm- S1: Ja&aber, aber in Japanisch company: (.) habe: (.) (schaut auf Papier nach) (due?) (.) [über Zeit- , über: (englisch	lex	Ja-	lex-NCF
W_T_s/47 W_T_s/48				gram-lex gram-lex		

W_T_s/56	00:59:40– 01:00:40	S4, L2, S5, L1, S3	S4: Bei:: diesem, AMS' (.) [also in Japan gibt es, <u>auch</u> so, ein L2: Mhm'] S4: <u>äh nliche:</u> (.) (lacht) (..) (englisch ausgesprochen) <u>S:ervice</u> [s3:rvɪs]? L2: J[a:ʰ S4: A]lso, (...) es heißt-, (harōwāku?) (lacht) L2: (lacht) S4: Aber-ähm: (.) ja- viele Menschen: (.) denk-äh-haben eine negati:ve: (..) ja. [(..) S5: <u>Ma-</u> <u>Me-inung?</u>] L1: Meinung- S4: M-me-i-(match)? S3: Eindruck- L2: Ja' S4: <u>Eindruck</u> &(lachend)Eindruck L2: (lacht) S4: fü::r, diesen (harōwāku?), u:nd (.) ha:bn- (fragt andere DaF- Stud auf Japanisch) und ha:ben die <u>Öster- (..) rei' (.) Öster-</u> nein, äh: [(..) L0: <u>Österreicher]</u> S4: (lachend) so <u>eine (+) negati:ve</u> , Eindruck- <u>in-äh-zu-AMS?</u> L2: <u>Ja:</u> ich denke schon. [(.) ja- <u>Ja:</u> L1: Ich würd-] ich würd schon: sagen] <u>Ja!</u>	gram-phon		Ja::ʰ	gram-phon-NCF
W_T_s/57 sequ FB			lex	expl	lex-CF (DaF-Stud) lex-expl		
W_T_s/58			lex				
W_T_s/59 sequ FB			gram-lex	recast	lex-CF (L0) lex-recast gram-lex-NCF		

8.3 Transkript (VK_W_T_s): *desktop-videoconferencing* (Wien-São Paulo, 14.5.2020)

Videokonferenz	Wien - São Paulo (VK_W_SP_d)		
InteraktionspartnerInnen	Angehende DaF-Lehrkräfte der Universität Wien (DaF-ALP) DaF-Studierende der Universidade de São Paulo (DaF-Stud)		
Datum der Aufzeichnung	14.5.2020		
Dauer der Aufnahme	01:02:15		
Technische Vermittlung	desktop-based, eins zu mehrere		
Thema	Filme und Literatur in Brasilien und Österreich		
Einbettung in das Konferenzprogramm	VK 4/5		
Anzahl der InteraktionspartnerInnen	Anzahl gesamt	N = 13	
	Anzahl (DaF-ALP)	n = 7	
	Anzahl (moderierende DaF-ALP)	n = 2	
	Passive ZuhörerInnen (DaF-ALP)	n = 5	
	Anzahl (DaF-Stud)	n = 6	
Sprachniveau der DaF-Stud	A2-C1		
Alter der InteraktionspartnerInnen	20-30 Jahre		
Geschlechterverteilung (gesamt)	5 x m; 7 x w		
Pseudonymisierung (SprecherInnen): Moderierende DaF-ALP DaF-Stud	L1, L2 R=Rita, A=Anna, C=Claudia, G=Gabriel, V=Vanessa, F=Fernando		

Transkript (VK_W_SP_d):

VK/ Event-Nr.	Time- Code	Interak- tanten	Fundstellen (<i>turns</i>)	OE	CF	NCF- Realisierung	Kodierung OE-CF/NCF
W_SP_d/1	00:01:03- 00:01:18	L1, R	L1: Ahm, Rita: - was, machst du eigentlich gern in deiner Freizeit- R: (..) Ahm, ich höre Musik, und isch' [ɪʃ] spiele Gitarren- [gɪ'tahən] (.) L1: O[kay' R: Manchmal lese ich Bücher-, [auch?], mhm- L1: Supler, naja&also-, doch einiges. (.) Ich werde ein R: (lacht)] L1: bisschen weitergehen-	phon			phon-NCF
W_SP_d/2			L1: Und Anna?, ah was, machst&du eigentlich gerne in deiner Freizeit? A: Ahm, normalerweise lese isch' [ɪʃ], und ah (.) Musik höre auch' (.) [Ahm, L1: Mhm-] A: oder (.) Film schauen, Serie auch- L1: Perfekt-, >also das ist ein gutes Stichwort, < nämlich' (.)	gram-phon			gram-phon-NCF
W_SP_d/3	00:01:19- 00:01:34	L1, A	L1: Und Anna?, ah was, machst&du eigentlich gerne in deiner Freizeit? A: Ahm, normalerweise lese isch' [ɪʃ], und ah (.) Musik höre auch' (.) [Ahm, L1: Mhm-] A: oder (.) Film schauen, Serie auch- L1: Perfekt-, >also das ist ein gutes Stichwort, < nämlich' (.)	gram-phon			gram-phon-NCF
W_SP_d/4			L1: Welche Filme?, schaust [du da? A: Äh::, n[ormalerweise: 'und&ah auch Triller ['ʁɪlɐ] (.) mag ich gern. L1: Super, okay'	phon			phon-NCF
W_SP_d/5	00:01:49- 00:01:59	L1, A	L1: Welche Filme?, schaust [du da? A: Äh::, n[ormalerweise: 'und&ah auch Triller ['ʁɪlɐ] (.) mag ich gern. L1: Super, okay'	phon			phon-NCF
W_SP_d/6	00:02:01- 00:02:16	L1, C	L1: Claudia?, welche Filme schaust du so gerne? C: (..) Ah, ich mag, Dokus', ah[:: (h) auch:, L1: Ah sehr (gut?/schön?) C: Liebe Filme, (lacht) L1: ((bejahend)) mhm', genau&genau-, Liebesfilme, okay' (.) Joah', klingt doch eh ganz gut'	phon	recast		phon-CF (phon-recast)

W_SP_d/7	00:02:25– 00:02:34	L1, G	L1: Ja genau, >Was für Filme schaust du- welche Filme schaust du Gabriel?< G: (.) In der letzten Zeiten überhaupt nichts-, also [(lacht) Okay'] L1: G: Ich bin nicht (lachend) der Filmtyp. (+) L1: Okay', das ist auch, gut-	gram		Okay']	gram-NCF
W_SP_d/8	00:02:46– 00:03:01	L1, V	L1: [Also Vanessa', welche Filme schaust du gerne? V: (..) Ah, ich schaue gerne, auch- viele Dokus', und auch Liebesfilm (.) mei]stens. L1: Okay-] (.) Okay, also Liebesfilme sind schon (.) <u>stark</u> vertreten hier-, okay'	gram	recast		gram-CF (gram-recast)
W_SP_d/9	00:04:12– 00:04:34	L1, V	L1: Äh, Vanessa glaub ich' du hast gesagt, du schaust Dokus- (.) a:hm, magst du sagen welche Dokus das sind?&Dokumentationen&also ob das jetzt über <u>Tiere</u> i:s, oder, ich weiß nicht, Menschen [(doch vielleicht auch?) V: L1: [Ah' okay' V: Gestern h]abe ich, eine:-, Tieredoku gesehen. [(.) über Okay'] L1: V: wilde:, Tiere:, in Afrika- L1: Ja das&is immer interessant- ja das glaub ich, glaub ich sofort', ja', genau.	gram		Okay']	gram-NCF
W_SP_d/10	00:08:39– 00:08:57	L2, A	L2: Ja, und was glaubt ihr? Zu welchem Fernsehtyp gehört ihr selbst? (Pause) So, (.) An:na' vielleicht? A: Ahm, ich glaube:, der Krimifan [krimifen] ? (.) vielleicht? L2: (..) Mhm' (.) [okay' A: (lacht)]	phon		Mhm', okay'	phon-NCF
W_SP_d/11	00:08:59– 00:09:15	L2, C	L2: Claudia? (.) Zu welchem Typ gehörst du? C: (.) I bin:: ein bisschen von allen' (lacht) L2: (lacht) C: (lacht) L2: Okay, ja das ist oft so, [weil' C: weil]] (lacht) ich hör alles' (lacht) (.) L2: <u>Ein</u> Typ ist nicht genug, ja', ein bisschen von allem-, na	gram	recast		gram-CF

								(gram-recast)
W_SP_d/12	00:10:29– 00:10:42	L1, V	L1: Vanessa, zum Beispiel', wirst du sagen- hast du Christoph Walz gekannt zum&Beispiel? V: (.) Äh, ich habe: ' (.) seine Name' in eine; Musiklyrics- gehört' L1: Okay? (.) wirklich?	gram-lex		Okay? (.) wirklich?	gram-lex-NCF	
W_SP_d/13	00:11:39– 00:12:04	L1, V	L1: Aber welche bekannten Schauspieler- gibt es eigentlich' oder Schauspielerinnen- ah, gibt es eigentlich: in; ah Brasilien? Ah, Vanessa' vielleicht? Ich weiß nicht' (.) was würdest du sagen? V: Also; ich glaube von Männer' (.) weltweit bekannt ist-, ahm, (Batonir Mora?) zum Beispiel? [(.) Er hat, ahm in Okay'] L1: (Nacho?) seine Rolle gespielt' V: Das, a-ber, das is auch eine sehr bekannte' Film- (.) ah brasilianische Film', und e-er hat auch da eine Rolle gespielt Okay-]	gram		Okay']	gram-NCF	
W_SP_d/14	00:12:22– 00:12:28	L1, V	V: Das, a-ber, das is auch eine sehr bekannte' Film- (.) ah brasilianische Film', und e-er hat auch da eine Rolle gespielt L1: Okay-] L1: Okay', und, ah: magst du sagen was für eine Kategorie: war das.	gram		Okay-]	gram-NCF	
W_SP_d/15	00:12:35– 00:13:00	L1, V	L1: Was fürn Film ist das eigentlich-, was für ne Filmkategorie ist das. (..) Also, ist das, eine Komödie' (.) Thriller, (.) Action. V: Mhm: ah nein. (.) Es war ein bisschen Drama' L1: [Mhm- V: Und es war über die Geschichte von:: (seufzt) ah, Krimi-&Krimi, ah Kriminalserien? L1: Okay' Kriminalität- mhm- (.) Okay' (.) Alles klar okay&interessant.	lex		Mhm-	lex-NCF	
W_SP_d/16				lex	recast		lex-CF (lex-recast)	
W_SP_d/17	00:13:08– 00:13:25	L1, R	L1: Und in welchen Filmen?, also welche Kategorie::' (.) ah spiele:it diese Person vielleicht? R: Okay, äh, es gibt Sendung (..?) (.) kennt i:hr? (.) Ahm (.) sie; spielt normalerweise in; Seifenoper' (.) L1: Okay' (.) genau&genau- Seifenopern', alles klar-, okay'	gram			gram-CF (gram-recast)	
W_SP_d/18	00:14:16– 00:14:27	L1, A	L1: [...] aus deiner Sicht jemand der bekannt is' aus Brasilien' wo du sagst- (.) A: Also dass' (.) ah, eine', Schauspielerin ['fag, spi:lærn]	phon				

				oder Schauspieler ['ʃaʁ,spi:lə] [(...??) ist', ah (.) weiß' ich Genau' ja.] L1: A: nicht, abe[:r' (.) L1: Mhm-]				Genau' ja.] Mhm-]	phon-NCF
W_SP_d/19	00:14:27– 00:14:47	L1, A		A: Eine Schauspielerin ['ʃaʁ,spi:ləʁn], die [auch', Seifenoper' äh (.) macht' (.) ist, Gloria (Peace?), L1: Mhm-] A: ich [glaube sie ist sehr bekannt-, L1: Mhm-] A: ah, mindestens in Brasilien' [(.) Ähh, j:a- L1: Mhm-] A: dr[amatische Seifenoper-, (.) und [so. L1: Mhm] Oklay' (.) alles klar, okay, okay'	phon	lex		Mhm-] Mhm-]	phon-NCF lex-NCF
W_SP_d/21	00:14:46– 00:15:13	L1, G		F: Ich glaube-, es gibt einen[:-, se:hr berühmten L1: Mhm-] F: brasilianischen [(.) Schauspieler. (.) äh-der in Hollywood L1: Bitte-] F: arbe[itet (.) auf alle Fälle heißt (Rodriguez Santoro?). (.) Er L1: M-hm-] F: hat den bösen Groß,könich- (.) in diesem Film, äh: (.) Dreihundert gespielt. [(.) Kennt ihr ihn vielleicht? (.) L1: M:hm'] Mhm-, >also ich weiß nicht, ob jemand aus Wien vielleicht?< Ja also, dr- ich kenne-, ich sags jetzt mal so-, ich muss mich auch outen, und (lachend) sagen, dass ich nicht so:(+) (.) vielleicht diese Filme nicht [so sehr schaue' (.) (lacht)] F:	gram	gram		Mhm-]	gram-NCF
W_SP_d/22	00:15:26– 00:15:42	L1, G		F: Ja&[s:, nicht so berührt auch&also er hat nur, einen, eine der Hauptrollen der, dieses Films gespielt. Aber sonst, ich weiß nicht. Ich bin auch nicht der- (.) Filmtyp. Ich kann nicht sagen weitere Namen. L1: Genau. Na es passt' also, für mich ist das eh interessant, also, wie gesagt, wir tauschen uns ein bisschen aus. Ist in Ordnung, ja-	gram	lex		Genau. Na es passt [...]	gram-lex-NCF
W_SP_d/23	00:23:24–	L2, R		L2: Wo kann man heute die (...?) sehen?					

	00:23:37		R: (...) Ahm (..) ih Schloss Schönbrunn? L2: Immer genau 'im- richtig. Schloss Schönbrunn. Das kennen wir auch schon alle'	gram-phon	<i>recast</i>		gram-phon-CF (gram- <i>recast</i> , phon- <i>recast</i>)
W_SP_d/24	00:23:40– 00:23:56	L2, C	L2: Warum glücklich? Weil sie Sis-Sissi gespielt hat. (...) Was glaubt ihr? C: (...) M::hm (.) Also- (.) lehre ['i h re] Antwort', war, nicht so':: (.) klar- L2: (.) Mhm'	phon		Mhm'	phon-NCF
W_SP_d/25 W_SP_d/26	00:25:45– 00:26:07	L1, C, F, V	L1: Sind S-Sissi-Filme in Brasilien <u>be</u> .ka:mt? (.) Oder sind sie <u>euch</u> bekannt' & sag ich jetzt. Beide Fragen an euch- C: (..) Ich kenn es nicht- L1: M[hm- F: Äh] ich auch L1: (.) [Okay' V: ich habe] von meiner Mutter gehört, aber selbst' nief::: geschaut L1: Ahh-]	gram gram		Okay' Ahh- okay'	gram-NCF gram-NCF
W_SP_d/27	00:26:42– 00:27:09	L1, V	L1: Ich weiß nicht. (.) Was: auch immer dir dazu einfällt-, zu dem (.) zu dem Foto, wenn du das so siehst-, es ist schön' (gestikulierend mit den Händen) (.) (+) ich&weiß nicht' V: (.) Ah:m (.) es&is wunderschön, glaub ich', also mit diesem (.) a hm (...) L1: Mhm] K[leid V: kö-nich-gli-che , Dinge-, [(Kostüme?) L1: Aha'] (...) Genau. Genau'	lex phon expl		Aha'] Genau. Genau' Okay, also [...]	lex-CF phon-NCF phon-NCF
W_SP_d/29	00:27:12– 00:27:21		V: Ja:, [und (Rollen?) sind weiß auch L1: (nickend) (+)] (.) Okay&also', eine Sache, die, ik-ich&will&euch eh: dazu fragen', also der Kaiser. das is der Ehemann', na-	gram			gram-NCF
W_SP_d/30	00:27:51– 00:28:06	L1, C	L1: [Zeigt das a-ein bissl- (.) den Alltag', C[audia? C: Mhm] Mhm] Ne:, ich				

					gram-lex	recast		gram-lex-CF (lex-recast, gram-ignored)
W_SP_d/31	00:32:29– 00:32:41	L1, R		denke sieht wie ein::, eine Party aus-, ich weiß nicht- L1: (Telefon läutet) Aha- eine Feier', okay- (+) (..) Okay', ja' (.) j::a' L1: Ah:m, wo befindet sich das Sisi-Museum? Habt ihr das auch noch im Kopf', oder vielleicht <u>wisst</u> ihrs auch, allgemein? R: (..) Ahm (.) Wiener' Hofburg ['ho:fbʊrk]. L1: Genau . Super. Genau&in der Wiener Ho:fburg ['ho:fbʊrk].	gram-phon	recast		gram-phon-CF (gram-recast, phon-recast)
W_SP_d/32	00:32:50– 00:33:15	L1, R		L1: Ah, Rita-, was&was denkst <u>du</u> jetzt-, ah-war ihr Leben ein königliches Märchen oder war das <u>doch</u> ein goldener Käfig', was würdest du sagen? (.) War sie do[<u>ch</u> gl <u>ü</u> cklich, Ah:] R: L1: oder', hm- R: Ich würde sage-sagen, ein . Gefangene in goldenen Käfig', L1: [Okay' R: Äh: sie] fühlt sich einsam, und ihr Mann, hat wenig Sei[za:]zeit, für sie. (.) Und sie fühlt sich unwohl. (.) ja- L1: (seufzt) ja -, eigentlich gut zusammengefasst. L1: [...] aber' (.) wie siehst du das? A: Ah:m, <u>seh es</u> (.) wie -, Rita, auch ', ah::, also, sie fühlt sehr einsam und sie musstet keine Ahnung fit' , ah:: (.) nur ah, auf seine' [(.)] ah L1: Genau], auf sich schauen, Fitness [hm, mhm A: Ja -] weil, äh-ja, und dass, keine Ahnung, dass sie sieht nicht so , glücklich aus - (lacht) L1: (..) Ja.&sie war auch sehr <u>jung</u> , gä', [(lacht) genau, sie war A: Ja '(lacht)] L1: auch sehr jung, genau- L1: Aber gibt es <u>jetzt</u> ' Königsfamilien in Brasilien? G: (...) die haben keine Macht-, aber es gibt eine Familien die sag[t dass eigentlich die die Macht haben sollten. L1: Aha-]	gram	[Okay'		gram-NCF
W_SP_d/33	00:33:38– 00:34:06	L1, A			gram-lex	expl		gram-lex-CF gram-ignored lex-expl
W_SP_d/34					gram		Ja.	gram-NCF
W_SP_d/35	00:34:25– 00:35:04	L1, G, C			gram		Aha-]	gram-NCF

W_SP_d/36			C: (schmunzelnd) [Ja, Genau. (+) (lacht)] L1: Ah: 'okay-, bite&bitte erzähl&bitte erzähl uns mehr davon, bitte erzähl uns mehr davon. [...] G: Ja, und heutzutage sind mehr so eine Karikatur, einer königlichen Familie. Aber damals- C: Ja, genau.] L1: (lachend) O-kay- (+) Okay, da <u>muss</u> ich lachen, weil ist lustig- (lacht) (.) Find ich sehr lustig, ja' C: lacht]	gram		Okay- (+)	gram-NCF
W_SP_d/37	00:35:29–00:35:44	L1, G, C	G: Ah, die <u>hatten</u> Schlösser [flee:se] und die sind alle, fast-, fast alle Museen geworden, oder so&also- (.) C: [Ja- L1: Okay'!] G: (...?)] heutzutage nichts, Besonderes. L1: [Okay, also C: Mhm] G: si-<u>sind</u> auch reich (.) a ber haßen keine Schlösser L1: Versteh'] Versteh, okay&alles klar&okay&okay versteh.	phon		Okay'!] Versteh' [...]	phon-NCF gram-NCF
W_SP_d/38				gram		Versteh' [...]	gram-NCF
W_SP_d/39	00:37:00–00:37:19	L2, V	L2: [...] Roman' (.) Was passt dazu zusammen? (Pause) V: Mhm- (...) Roman' oder his-torisches [Roman- L2: O::lija] es gibt verschiedene unterschiedliche Arten von Romanen' (.) von Roman- (.) Liebesroman oder historischer Roman.	gram			
W_SP_d/40	00:39:07–00:39:22	L2, G	L2: Und <u>ist</u> er sehr beliebt und bekannt in Brasilien? (.) Stefan Zweig? (.) Stefan Zweig? G: Ja sehr-, ja- äh-sei- er hat eigentlich <u>Selbstmord</u> in Brasilien begangen' (.) Er ist nach [Brasilien geflohen- L2: Ja-] G: und- (.) hier&is&er besonders gut bekannt. [(.) (...?) L2: Ich glaube er hat über (...)] mhm, ich glaube er hat sogar ein Buch über Brasilien geschrieben&ja-	lex		[...]	lex-NCF
W_SP_d/41	00:40:40–00:40:49	G, L1, L2	G: (ich wollt sagen??), dass er' (.) einer der Klassiker [kla:sike] inf&in& Mhm.]	phon		Mhm	phon-NCF

sequ FB

W_SP_d/42			G: in der Krimi-Krimigenre ['kʁi.mi ʒɑ̃.ʁe] ist-, und- L2: >Und er ist ein Österreicher?<	gram-phon		[...]	gram-phon-NCF
W_SP_d/43	00:42:56– 00:43:10	L1, G, C	L1: Wer vielleicht nicht, ah:: (.) das Buch kennt', kennt vielleicht', den Film. (.) Ist das; joa, bitte- G: Den Name hatte ich schon gehört, aber ich&ich hab selber nicht gelesen oder den Film gesehen. (.) C: Ich [auch. L1: Okay] (.) Mhm, okay.	gram			
W_SP_d/44	00:45:01– 00:45:16	L1, G	L1: Aber das, du sagst', die Bücher sind', die gefallen dir nicht so sehr, oder' Paulo Coelho Bücher sind [nicht dein Ja:: ich] G: L1: Geschmack- G: (.) Ich würde sagen, dass es sogar zweifelhaft ist, als: (.) ah-seine Bücher als Literatur zu bezeichnen. (lacht) so: weit würd ich gehen (lacht), aber- L1: Okay'	lex			
W_SP_d/45	00:45:18– 00:45:49	L1, C	L1: >Was denken die anderen, ja?< C: Ich habe:, noch (lachend) nicht (+) Paulo Coelho gelesen , aber, (.) die Frage geht um: Autorinnen , oder? L1: Genau, genau. [Ja- C: Ah]-okay. (.) Ja:: (.) ja, wir haben viele:: äh- Autorinnen' (.) A:hm (.) vielleicht, ähm, ist, Clarice Lispector die, die bekanntesten? L1: (.) Mhm-ah-, >könntest du ein Buch dazu geben' &vielleicht ein Titel'< weil&vielleicht- (.) <i>ein</i> <i>Titel?</i>	gram-lex gram		Genau, genau. Ja- Mhm-ah- [...]	gram-lex-NCF gram-NCF
W_SP_d/47	00:45:50– 00:46:06	C, L1	C: Ich weiß nicht' (lacht) was wirklich auf Deutsch ist , a:ber- [(.) ich (würde?) es so übersetzen- [(.) a::hm (.) L1: Okay-] C: die Ste- Sie:rtzchenzeit? ['ʃtɛrtʃən tsait] (.) Ich weiß nicht- L1: Okay, die Sternchenzeit?	lex phon	<i>cla</i>	Okay'	lex-NCF phon-CF phon- <i>cla</i>
W_SP_d/49 W_SP_d/50	00:46:07– 00:46:15	C, G, L1	C: A:h, hi:f mir Leute, bi:tte (lacht) G: Die, Stern-stunde vielleicht?	gram <i>phon</i>		---	gram-totally ignored phon-CF (DaF-Stud)

W_SP_d/51			C: Ja: [(lacht) G: Ich we ß nicht, wie es, <u>übersetzt</u> würde L1: [Okay-, mhm&okay- C: (lacht)]	gram		[Okay-, mhm&okay-	phon- <i>recast</i> gram-NCF
W_SP_d/52	00:49:03– 00:49:27	L2, R	L2: U.nd, ich weiß nicht, kennt ihr diesen Autor oder&vielleicht seine Werke- (.) habt ihr zumindest gehört von ihm was-? R: (..) (mehrere sprechen durcheinander) ja:, wir haben einmal (+) (.) ja- L2: Mhm- (.) [habt ihr was gelesen? R: Höhlenforscher-, von Thomas Bernhard, äh in die , Text Übersetzungsstunde gearbeitet- L2: Mhm-, und, kannst du dich noch er <u>inn</u> ern', an, an diese Arbeit?]	gram			
W_SP_d/53	00:49:27– 00:49:50	R, L2, C, G	R: Ja', es war sehr gut- (.) Wir haben: eine Analyse gemacht, mit, d Text. (.) L2: Mhm- R: Und auch, äh, die (...?) äh (.) ich weiß nicht' äh- repetição (lacht) in der, Text (lachend) hm (+) C: Wiederholung vielleicht. G: [Wiederholung, ja- R: Ja:] ja die Wiederholung L2: Mhm&und habt ihr das, im Original gelesen auf Deutsch?	phon		Mhm-	phon-NCF
W_SP_d/54				gram			
W_SP_d/55	00:49:51– 00:49:56	R, L2	R: Äh:, nein nur diese Text (lacht) (.) auf Deutsch. L2: Ja aber-, war das:, auf Deutsch?	gram		Mhm-, [...] Ja aber [...]	gram-NCF
W_SP_d/56	00:50:30– 00:50:52	L2, G, C	L2: U.nd passiert es euch auch? (...) dass ihr was liest und dann sollt ihr, und wieder, lesen, weil > ihr vielleicht so tief in Gedanken waren< und sag&muss man mehr Seiten nochmal lesen. G: (Pause) ich würde sagen, dass-we-, dass wenn man: auf dem Bett liegen lies , dann passiert das sehr <u>o</u> ft (lacht) L2: (nickend) (lacht) (+) C: [Ja (lacht) G: Aber (lachend) sonst (+)] nicht so sehr, aber es passiert, ja:. C: Ja, das passiert mi-mit mi-r immer L2: Mhm-	gram		(nickend) (lacht) (+)	gram-NCF

W_SP_d/57	00:51:01– 00:51:26	L2, V	L2: Vanessa, passiert das dir auch? V: (..) Ja, da:s hat mit mi:r gestern , genau passiert L2: [(lacht) V: Ich: lese] gerade Milan Kundera-, und ich war so:: müde schon- aber ich wollte mehr lesen ich habe heute in aufgestanden ich bin heute aufgestanden mit dem Buch in meine Gesicht, fast [(.) auf meine Gesicht- (lacht)] (...?) L2: Welches Buch ist das?	lex gram			[(lacht) [...]	lex-NCF gram-NCF
W_SP_d/59	00:53:08– 00:53:29	L1, C	L1: Ich mein, ich weiß nicht- is&is ein Kinobesuch in&in Brasilien auch feuer , >ich mein ich weiß nicht es kostet schon< hier auch so, sag so zehn Euro ein Besuch- also minimal- (.) ein Kinobesuch- C: Ja: für Studenten ist e:s, billiger , a:[ber ich& ich denke es ist A-h:] L1: feuer , um jede Woche zu gehen. C: (holt Luft) A:bsolut ja-, das&das glaube ich- L1: (Aber warum, warum frag ich jetzt- ja warum lieber ins Kino. C: A:i i:ch denke es ist schön:nn (.) es ist gut auszugehn- (.) u:n:: ja &also, alles ist gro:ßer [gʁo:sə] ich kann [besser seh:n, Mhm-] L1: C: besser [hören L1: Genau-] Mhm.	gram			A:bsolut ja-, Mhm-]	gram-NCF phon-NCF
W_SP_d/61 W_SP_d/62	00:54:09– 00:54:17	C, L1	C: Aber Sä:rien [ze:ʁiən] zu Hause&so:, ich denk[e es gibt keine L1: Mhm Hm] C: Sä:rien [ze:ʁiən] (lachend) im Kino- (+) lacht, (.) [ja L1: Ge]nau , ja: das: stimmt-, ja&genau.	phon phon			Mhm Hm] Genau, ja: das: stimmt- ja&genau	phon-NCF phon-NCF
W_SP_d/63	00:54:23– 00:54:44	L1, C	L1: Sag mal, welchen Film hast du zuletzt gesehen. C: (.) A:h ich weiß nicht mehr: (.) es (lachend) war so lang (.) (+) (kichert) L1: is schon lange her, okay' C: Ja :, also: (..) a:h ich weiß gar nicht (.) L1: Mhm	lex		<i>recast</i>		lex-CF lex-recast

W_SP_d/64			C: Ja., ich kann es nicht (.) erinnern [ɛʁ ʔɪnrɛn]. L1: Okay&und Anna vielleicht, ich weiß nicht, lieber Kino oder zu Hause'	lex-phon		Okay&und [...]	lex-phon-NCF
W_SP_d/65	00:54:44– 00:54:52	C, L1	C: A:h entschuldigung- [ent ʃyldɪɡʊŋ] L1: Aso, [ja bitte, ja Claudia ja- C: hezt , weiß ich (.) ich] habe: (Leader Women??) gesehen. L1: Mhm', okay-	phon gram		Aso, [ja bitte Mhm', okay-	phon-NCF gram-NCF
W_SP_d/67	00:54:59– 00:55:11	L1, A	L1: Anna?, also&auch lieber zu Hause oder im Kino? A: (.) Ah:n, sch-lieber zu Hause', weil ich glaube es bequemer ist , aber ich gehe gern, ins Kino, auch L1: Mhm, okay&undwelcher Film war das zuletzt&also den du gesehen hast, vielleicht?	gram		Mhm, okay& und [...]	gram-NCF
W_SP_d/68	00:55:13– 00:55:24	L1, A	L1: Es kann ja eine Serie auch sein, klar- A: Serie? ahm L1: oder Serien! A: Ja! (.) besser Filme, keine Ahnung, aber Serie (Clint Eath??) L1: Mhm, Okay-	gram gram-lex	<i>recast</i>	Ja-]	gram-CF gram-lex-NCF
W_SP_d/70	00:55:50– 00:56:03	L1, C	L1: Ich weiß nicht, wie das in Brasilien ist, ist das, sehts ihr die Filme im Original mit Untertitel' <u>oder</u> (.) wird es übersetzt, oder wie is das- (.) in Brasilien. C: Lieber ' mit Untertiteln, a.ber es gibt beide L1: Okay&aber was is mehr?	gram-lex		Okay&aber [...]	gram-lex-NCF
W_SP_d/71	00:58:15– 00:58:20	L2, C, L1	L2: Oh::, so viel auf Deutsch? (lacht) C: Ja: (lacht) deshalb studiere ik Germanistik (lacht) L2: (lachend) Ja- (+) L1: Sehr schön!	phon		Ja- (+) Sehr schön!	phon-NCF
W_SP_d/72	00:58:54– 00:59:01	A, L1	A: So, ich weiß (.) n-nicht, woher, er kommt&aber', ich glaube (.) USA, vielleicht [, aber L1: Mhm-]	gram		Mhm-]	gram-NCF
W_SP_d/73	00:59:27– 00:59:35	C, L2	C: Ich mag das Taschenbuch- (Pause) oder diese, (gestikulierend) große Bücher (+) lacht L2: Mhm'	gram		Mhm'	gram-NCF

W_SP_d/74	00:59:37– 00:59:48	L2, F	L2: Fernando , wie liest du? F: Ich mag Taschenbuch auch L2: (.) M[h:m- F: und die normale Buch auch (räuspert sich) L2: (.) Mhm-	gram gram		M[h:m- Mhm-	gram-NCF gram-NCF
W_SP_d/75							
W_SP_d/76	00:59:52– 01:00:08	V, L2	V: Ich lese:, sehr gerne, a:m, Computer auch- (.) a::hm Notebooks meine ich-, ahm auch meine Handy oder Taschenbuch- und Bücher- L2: Okay&alles Mögliche (lacht)	gram		Okay&alles mögliche	gram-NCF

8.5 Detailkodierung mündliche Fehler (OE) (VK_W_T_s)

VK/ Event-Nr.	Fehlersegment:	Zielsprachliche Form:	Linguistische Beschreibung des Fehlertyps:	Einzel- kodierung OE:	Art des OE:	End- kodierung OE:
W_T_s/1	Niemand arbeite richtig bei Arbeit	Niemand arbeitet richtig in einer Arbeit	Morphologischer Fehler (Flexion, Endungsfehler) Falsche Präposition Fehlen von Elementen	gram lex gram	<i>multiple error</i>	gram-lex
W_T_s/2	Letztes Monat habe ich in Büro gearbeitet, als Praktikum. (Anmerkung: <i>das</i> Monat = nationale, standardsprachliche Varietät: ÖD; wird nicht als Fehler gewertet)	Letztes Monat habe ich in einem/im Büro gearbeitet, als Praktikum.	Fehlen von Elementen (Artikel)	gram	<i>single error</i>	gram
W_T_s/3	Re-Regioing' [ʁe'gi'ʁo:ŋ]	Regierung [ʁe'gi:ʁoŋ]	Falsche Realisierung eines Lauts Falscher Wortakzent	phon	<i>single error</i>	phon
W_T_s/4	L2: Wie war es? S1: Ja. ich lebe .	L2: Wie war es? S1: Ja. ich lebe noch .	Falscher Ausdruck	lex	<i>single error</i>	lex
W_T_s/5	L1: Was hast du da gemacht? S1: Dokument erstellen?	L1: Was hast du da gemacht? S1: Dokumente erstellen	Falscher Numerus	gram	<i>single error</i>	gram
W_T_s/6	Bei jede Sommerferien habe ich eine Praktikum an der Ja, und hatte ich eine Präsentation gemacht. Ungefähr zwei Monaten .	In jeden/Jede Sommerferien habe ich ein Praktikum an der Ja, und ich habe eine Präsentation gemacht. Ungefähr zwei Monate .	Falsche Präposition Überflüssige Elemente, die zu streichen sind Falsches Genus Falsche Wortstellung Falsches Tempus	lex gram gram	<i>multiple error</i>	gram-lex
W_T_s/7				gram	<i>uniform error</i>	gram
W_T_s/8			Morphologischer Fehler (Endungsfehler)	gram	<i>single error</i>	gram

¹ Die Darstellung der Fehler-Fundstellen wurde hier weitgehend der Standardsprache angenähert. Um eine bessere Übersichtlichkeit und Eindeutigkeit in der Kodierung zu erzielen, wurde auf detaillierte Transkriptionszeichen überwiegend verzichtet. Eine Ausnahme bilden hierbei phonetische Fehler, wo beispielsweise bei falschen Dehnungen, Betonungen o.ä. die Transkriptionszeichen erhalten bleiben und die Lautschrift sowohl in der Fehlerfundstelle als auch in der zielsprachlichen Äußerung mitangegeben wird.

W_T_s/9	sechs S-tunden ['st ^(h) ɛ:ndən], pro Woche	sechs Stunden ['ʃtʁʊndən] pro Woche	Falsche Realisierung von Lauten	phon	<i>single error</i>	phon
W_T_s/10	Ich möchte da nächste Woche s-prichn ['ʃpʁɪçn].	Ich möchte da nächste Woche darüber sprechen ['ʃpʁɛçn].	Fehlen von Elementen Falsche Realisierung von Lauten	gram phon	<i>multiple error</i>	gram-phon
W_T_s/11	Viele arbeiten s-hon [ɛo:n]	Viele arbeiten schon [ʃo:n]	Falsche Realisierung eines Lauts	phon	<i>single error</i>	phon
W_T_s/12	neben dem S-tudium ['ʃtu:diəm]	neben dem Studium ['ʃtu:diəm]	Falsche Realisierung eines Lauts	phon	<i>single error</i>	phon
W_T_s/13	Wieso müssen Männer bis fünfundsechzig Jahren arbeiten	Wieso müssen Männer bis fünfundsechzig Jahre arbeiten	Morphologischer Fehler (Flexion, Endungsfehler)	gram	<i>uniform error</i>	gram
	und Frauen sechzig?	und Frauen nur bis sechzig	Fehlen von Elementen	gram		
W_T_s/14	Aber ich weiß nicht, wie soll antworten.	Aber ich weiß nicht, wie ich antworten soll.	Fehlen von Elementen, Falsche Wortstellung	gram gram	<i>uniform error</i>	gram
W_T_s/15	dass Firma, Firma ...	dass die Firma	Fehlen von Elementen	gram	<i>single error</i>	gram
W_T_s/16	Ja, dass Firma ich nimmt, mit leisten, also mein leisten ist gut.	Ja, dass die Firma mich nimmt, wegen der Leistung, also weil meine Leistung gut ist.	Satzbau (unverständlicher Satz)	gram	<i>single error</i>	gram
W_T_s/17	Ich kann Job nehmen.	So dass ich den Job bekomme.	Fehlen von Elementen, Satzbau (unverständlicher Satz)	gram	<i>multiple error</i>	gram-lex
			Falsche/r Wortwahl/Ausdruck	lex		
W_T_s/18	Also, sie hat gesagt, dass sie:; eine Arbeit (gern?) bekommt, wenn sie, also wenn eine Firma, ihm korrigiert'	Also, sie hat gesagt, dass sie gern eine Arbeit bekommt, wenn eine Firma sie statt einen Mann nimmt?'	Falsche Wortstellung Falscher Kasus Falscher Ausdruck	gram gram lex	<i>multiple error</i>	gram-lex
W_T_s/19	in (engl.) Amerika [ə'meɪkə]	in Amerika [ə'me:ri:kə]	Englische Aussprache eines deutschen <i>true friends</i>	phon	<i>single error</i>	phon
W_T_s/20	Aber ich glaube es ist nicht so (Pause) Burnout. Also in Amerika [ə'meɪkə] manchmal machen Menschen	Aussage unklar Also in Amerika [ə'me:ri:kə] machen manchmal	Satzbau (unverständlicher Satz) Fehlen von Elementen Falsche Aussprache eines Worts Falsche Wortstellung Fehlen von Elementen	gram phon phon gram	<i>multiple error</i>	gram-phon

		Life oder Schul-Life Balance tun/verzichten/nachdenken?			
W_T_s/32	Ich glaube, dass ich zu viel studieren machen.	Ich glaube, dass ich zu viel studiere.	Morphologischer Fehler (Flexion, Endungsfehler) Überflüssige Elemente, die zu streichen sind, falscher Ausdruck	gram lex <i>multiple error</i>	gram-lex
W_T_s/33	Jetzt ich verstehe , dass es nicht so güt [gʏt] for [fo:r] mein mentale Gesundheit ist.	Jetzt verstehe ich , dass es nicht so gut [gu:t] für [fy:r] meine mentale Gesundheit ist.	Falsche Wortstellung Falsche Realisierung eines Lauts Falsche Aussprache eines Worts Falsches Genus, Morphologischer Fehler (Endungsfehler)	gram phon phon gram <i>multiple error</i>	gram-phon
W_T_s/34	Ich gehe nach (engl.) therapy [ˈθe.ɹə.pi]	Ich gehe in Therapie [ˈte.rəˈpi:]	Falsche Präposition Englische Aussprache eines deutschen <i>true friends</i>	lex phon <i>multiple error</i>	lex-phon
W_T_s/35	Jetzt ich probiere mehr Pause machen oder mit meine Freundin oder meinen Freund träppn [ˈtʁɛpn]	Jetzt probiere ich mehr Pausen zu machen oder mir mit meiner Freundin oder meinem Freund zu treffen	Falsche Wortstellung Falscher Numerus, Fehlen von Elementen Fehlen von Elementen Falscher Kasus (Endungsfehler) Falscher Kasus (Endungsfehler) Falsche Aussprache eines Worts	gram gram gram gram gram gram phon <i>multiple error</i>	gram-phon
W_T_s/36	Und das Balance machen	Und die Balance halten	Falsches Genus Falsche/r Wortwahl/Ausdruck	gram lex <i>multiple error</i>	gram-lex
W_T_s/37	Ich arbeite jetzt in eine Büro für die Menschen,	Ich arbeite jetzt in einem Büro für Menschen,	Falsches Genus, falscher Kasus Verwendung des falschen Artikels	gram gram gram <i>uniform error</i>	gram
W_T_s/38	die Behinderung haben. Zum Beispiel mache ich Transkripten.	die eine Behinderung haben. Zum Beispiel mache ich Transkripte.	Fehlen von Elementen (Artikel) Morphologischer Fehler (Flexion, Endungsfehler)	gram gram <i>single error</i>	gram
W_T_s/39	ja, alles mit Laptop	Ja, alles mit dem Laptop	Fehlen von Elementen (Artikel)	gram <i>single error</i>	gram

W_T_s/40	Mein Arbeitsplatz und Studium ist in der gleichen Platz, aber ich habe ein Stress in Clubaktivität	Mein Arbeitsplatz und Studium sind am gleichen Platz, aber ich habe Stress mit Gruppenaktivitäten	Falscher syntaktischer/semantischer Bezug Falsche Präposition, falscher Kasus Verwenden des falschen Artikels Falsche Präposition Falsche Wortwahl	gram lex gram gram lex lex		gram lex gram gram lex lex		gram-lex
W_T_s/41	Ich gehöre jetzt in einer Gebärdenspracheclub, in diesen Winter	Ich bin (Mitglied) jetzt in einem Gebärdenspracheclub, in diesem Winter	Falsche Wortwahl Falsches Genus	lex gram		lex gram	<i>multiple error</i>	gram-lex
W_T_s/42			Falscher Kasus	gram		gram	<i>single error</i>	gram
W_T_s/43	Paar Studenten quitten von Lob. Und darum müssen wir ein (engl.) message-Karte , also ein Geschenk machen	Ein paar Studenten wollten Lob bekommen? Und darum müssen wir eine Grußkarte , also ein Geschenk machen	Fehlen von Elementen (Artikel) falscher Ausdruck Falsches Genus Falsche Wortwahl, Rückgriff auf Englisch	gram lex gram lex		gram lex gram lex	<i>multiple error</i>	gram-lex
W_T_s/44	Das ist ganz stressig, alles zu machen , nur zu zweit.	Das ist ganz stressig, alles zu organisieren , nur zu zweit.	Falsche Wortwahl	lex		lex	<i>single error</i>	lex
W_T_s/45	Also, ich habe heute um drei oder vier geschlafen.	Also ich bin heute um drei oder vier geschlafen gegangen/eingeschlafen.	Falscher Ausdruck	lex		lex	<i>single error</i>	lex
W_T_s/46	Eigentlich mache ich Stellensuche jetzt.	Eigentlich bin ich auf Stellensuche jetzt.	Falscher Ausdruck	lex		lex	<i>single error</i>	lex
W_T_s/47	Aber in Japanisch company ['kʌmpəni] habe (due?)	Aber in einer japanischen Firma hat man (das Recht?)	Fehlen von Elementen Morphologischer Fehler (Flexion) Rückgriff auf Englisch Morphologische Fehler (Konjugation), Fehlen von Elementen unverständliches Wort	gram gram lex gram lex		gram gram lex gram lex	<i>multiple error</i>	gram-lex

W_T_s/48	über <i>Ze</i> -, über (engl.) <i>work reference</i> [ˈwɜːkˈrefərənts]	auf eine Arbeitsbestätigung?	Falsche Präposition Fehlen von Elementen Rückgriff auf Englisch	lex gram lex	<i>multiple error</i>	gram-lex
W_T_s/49	über in Internet	über Internet	Überflüssige Elemente, die zu streichen sind	lex	<i>single error</i>	lex
W_T_s/50	Also ich Möglichkeit ich will treffen mit frisch Arbeiter	Also bei Möglichkeit/wenn es möglich ist will ich mich mit Leuten, die neu eine Arbeit angefangen haben/Arbeitsanfängern treffen	Satzbau (unverständlicher Teilsatz) Falsche Wortstellung Fehlen von Elementen Falscher Ausdruck	gram gram gram lex	<i>multiple error</i>	gram-lex
W_T_s/51	Dann ich will , ich hörende, ich hören Work-Life-Balance.	Dann will ich etwas über die Work-Life- Balance hören.	Falsche Wortstellung	gram		
W_T_s/52	Ich frage Work-Life-Balance.	Ich stelle Fragen zur Work-Life-Balance	Falsche Wortstellung Fehlen von Elementen Falsche Wortstellung/Satzbau	gram gram gram	<i>uniform error</i>	gram
W_T_s/53	Er meint, dass im Internet steht so viel falsche Information.	Er meint, dass im Internet so viel falsche Information steht.	Falsche Wortstellung	gram	<i>single error</i>	gram
W_T_s/54	und darum trifft er immer mit	Und darum trifft er sich immer mit	Fehlen von Elementen	gram	<i>single error</i>	gram
W_T_s/55	Frisch Arbeiter, Fresh men?	Erstsemester? Studienanfänger? Arbeitsanfänger?	Falsche Wortwahl	lex	<i>single error</i>	lex
W_T_s/56	In Japan gibt es auch so ein ähnliche (engl.) <i>service</i> [ˈsɜːrvɪs]	In Japan gibt es auch so ein ähnliches <i>Service</i> [ˈseːrvɪs]	Falsches Genus, Endungsfehler Englische Aussprache eines deutschen <i>true friends</i>	gram phon	<i>multiple error</i>	gram-phon
W_T_s/57	Ja, viele Menschen haben eine negative Ma-	Ja, viele Menschen haben eine negative Meinung.	Wortfindungsfehler	lex	<i>single error</i>	lex
W_T_s/58	Öster-Öster-nein, äh	Österreicher	Wortfindungsfehler	lex	<i>single error</i>	lex
W_T_s/59	Haben sie auch so eine negative Eindruck in-äh-zu AMS?	Haben sie auch so einen negativen Eindruck vom AMS?	Falsches Genus, falscher Kasus Falsche Präposition	gram lex	<i>multiple error</i>	gram-lex

8.6 Detailkodierung mündliche Fehler (OE) (VK_W_SP_d)

VK/ Event-Nr.	Fehlersegment:	Zielsprachliche Form:	Linguistische Beschreibung des Fehlertyps:	Einzel- kodierung OE:	Art des OE:	End- kodierung OE:
W_SP_d/1	isch' [iʃ], spiele Gitahen [gi'tahən]	ich [ɪç] spiele Gitarre [gi'taʁə]	Falsche Realisierung eines Lauts Nicht existierende Wortform, falsche Aussprache eines Worts	phon phon	<i>uniform error</i>	phon
W_SP_d/2	Manchmal lese ich Bücher auch .	Manchmal lese ich auch Bücher .	Falsche Wortstellung	gram	<i>single error</i>	gram
W_SP_d/3	Normalerweise lese isch' [iʃ], und Musik höre auch .	Normalerweise lese ich [ɪç], und höre auch Musik .	Falsche Realisierung eines Lauts Falsche Wortstellung	phon gram	<i>multiple error</i>	gram-phon
W_SP_d/4	oder Film schauen, Serie auch	oder ich schaue Filme und auch Serien	Satzbau (unverständlicher Satz) Fehlen von Elementen (Subjekt), Flexionsfehler (Verb), falscher Numerus, falsche Wortstellung	gram	<i>single error</i>	gram
W_SP_d/5	Aktion:filme [ak'tʃi:ɒnɪlmə] Komödie [ko'mɔdiə] Triller ['tʁɪlə]	Actionfilme ['ækʃnɪlmə] Komödie [ko'mɔdiə] Thriller ['θʁɪlə]	Deutsche Aussprache von Anglizismen Nichtrealisierter Umlaut Deutsche Aussprache von Anglizismen	phon phon phon	<i>uniform error</i>	phon
W_SP_d/6	Liebe Filme	Liebesfilme	Nicht existierende Wortform, Weglassen eines Lauts innerhalb des Worts	phon	<i>single error</i>	phon
W_SP_d/7	in der letzten Zeiten	in der letzten Zeit	Falscher Numerus	gram	<i>single error</i>	gram
W_SP_d/8	Ich schaue gerne auch viele Dokus und auch Liebesfilm .	Ich schaue gerne auch viele Dokus und auch Liebesfilme .	Falscher Numerus	gram	<i>single error</i>	gram
W_SP_d/9	Gestern habe ich eine Tieredoku gesehen.	Gestern habe ich eine Tierdoku gesehen.	Falscher Numerus, morphologischer Fehler	gram	<i>single error</i>	gram

¹ Die Darstellung der Fehler-Fundstellen wurde hier weitgehend der Standardsprache angenähert. Um eine bessere Übersichtlichkeit und Eindeutigkeit in der Kodierung zu erzielen, wurde auf detaillierte Transkriptionszeichen überwiegend verzichtet. Eine Ausnahme bilden hierbei phonetische Fehler, wo beispielsweise bei falschen Dehnungen, Betonungen o.ä. die Transkriptionszeichen erhalten bleiben und die Lautschrift sowohl in der Fehlerfundstelle als auch in der zielsprachlichen Äußerung mitangegeben wird.

			(Endungsfehler in der Wortmitte)			
W_SP_d/10	der Krimifan ['krimifən]	der Krimifan ['krimi,faən]	Deutsche Aussprache von Anglizismen	phon	<i>single error</i>	phon
W_SP_d/11	I bin ein bisschen von allen .	Ich bin ein bisschen von allem .	Falscher Kasus, morphologischer Fehler (Flexion, Endungsfehler)	gram	<i>single error</i>	gram
W_SP_d/12	Ich habe seine Name	Ich habe seinen Namen	Falsches/r Genus, Kasus Morphologischer Fehler (Flexion, Endungsfehler)	gram	<i>multiple error</i>	gram-lex
	in eine Musiklyrics gehört.	in einem Songtext gehört.	Falsche Wortwahl	lex		
W_SP_d/13	ich glaube von Männern weltweit bekannt ist zum Beispiel	ich glaube, von den Männern weltweit bekannt ist zum Beispiel	Fehlen von Elementen Falscher Kasus	gram gram	<i>uniform error</i>	gram
W_SP_d/14	Das ist auch eine sehr bekannte Film .	Das ist auch ein sehr bekannter Film .	Falsches Genus	gram	<i>single error</i>	gram
W_SP_d/15	Es war ein bisschen Drama .	Es handelte sich um eine Art Drama .	Falscher Ausdruck	lex	<i>single error</i>	lex
W_SP_d/16	Und es war über die Geschichte von Kriminalserien .	Und es ging um die Geschichte von Kriminalität .	Falscher Ausdruck	lex	<i>uniform error</i>	lex
W_SP_d/17	Okay, es gibt Sendung, kennt ihr? Sie spielt normalerweise in Seifenoper .	Okay, es gibt eine Sendung, kennt ihr sie ? Sie spielt normalerweise in Seifenopern .	Falsche Wortwahl Fehlen von Elementen	lex gram	<i>uniform error</i>	gram
W_SP_d/18	eine Schauspielerin ['ʃaʊ,spi:lərɪn] oder Schauspieler ['ʃaʊ,spi:lə]	eine Schauspielerin ['ʃaʊ,ʃpi:lərɪn] oder Schauspieler ['ʃaʊ,ʃpi:lə]	Falsche Realisierung eines Lauts	phon	<i>uniform error</i>	phon
W_SP_d/19	eine Schauspielerin ['ʃaʊ,spi:lərɪn]	eine Schauspielerin ['ʃaʊ,ʃpi:lərɪn]	Falsche Realisierung eines Lauts	phon	<i>single error</i>	phon
W_SP_d/20	Ich glaube, sie ist sehr bekannt, mindestens in Brasilien.	Ich glaube, sie ist sehr bekannt, wenigstens in Brasilien.	Falsche Wortwahl	lex	<i>single error</i>	lex
W_SP_d/21	Auf alle Fälle heißt Rodriguez .	Auf alle Fälle heißt er Rodriguez .	Fehlen von Elementen	gram	<i>single error</i>	gram
W_SP_d/22	Ja, ist nicht so berühmt auch . [...]	Ja, er ist auch nicht so berühmt. [...]	Fehlen von Elementen, falsche Wortstellung	gram gram	<i>multiple error</i>	gram-lex

	Ich kann nicht sagen weitere Namen.	Ich kenne ehrlich gesagt keine weiteren Namen.	falscher Ausdruck	lex		
W_SP_d/23	in Schloss <u>Schönbrunn</u>	im Schloss <u>Schönbrunn</u>	Falscher Kasus Vertauschen eines Lauts Falscher Wortakzent	gram phon	multiple error	gram-phon
W_SP_d/24	Ihre ['i:hə]	ihre ['i:kə]	Fehlerhafte Aussprache eines Lauts	phon	single error	phon
W_SP_d/25	C: Ich kenn es nicht. F: Äh, ich auch.	F: Äh, ich auch nicht .	Fehlen von Elementen	gram	single error	gram
W_SP_d/26	Ich habe von meiner Mutter gehört, aber selbst nie geschaut.	Ich habe von meiner Mutter davon gehört, aber sie selbst nie geschaut. (Sisi-Filme)	Fehlen von Elementen, Satzbau (unverständlicher Satz)	gram	single error	gram
W_SP_d/27	Es ist wunderschön, glaub ich, also mit diesem (.) ahm (...)	Es ist wunderschön, glaub ich, also mit diesem Kleid	Wortfindungsfehler	lex	single error	lex
W_SP_d/28	königliche ['kø:nɪklə], könichgliche ['kø:nɛçlɪçə] Dinge	königliche ['kø:nɪklɪçə] Dinge	Nicht existierende Wortform, Vertauschen von Lauten Falsches Reihen von Lauten	phon phon	uniform error	phon
W_SP_d/29	und Rollen sind weiß auch .	und die Roben sind auch weiß .	Falsche Wortwahl Fehlen von Elementen (Artikel), Falsche Wortstellung	lex gram gram	multiple error	gram-lex
W_SP_d/30	Ich denke sieht wie eine Party aus.	Ich denke, es sieht wie eine Feter aus.	Fehlen von Elementen Überflüssiger Rückgriff auf Anglizismus	gram lex	multiple error	gram-lex
W_SP_d/31	L1: Wo befindet sich das Sisi-Museum? R: Wiener Hofburg ['ho:fbʊrk].	R: in der Wiener Hofburg ['ho:fbʊrk].	Fehlen von Elementen Fehlende Dehnung eines Lauts	gram phon	multiple error	gram-phon
W_SP_d/32	Ich würde sagen ein Gefangene in goldenen Käfig.	Ich würde sagen eine Gefangene im goldenen Käfig.	Falsches Genus Falscher Kasus, Weglassen von Elementen	gram gram	uniform error	gram
W_SP_d/33	Ahm, seh es wie Rita auch , sie fühlt sehr einsam und sie musstet fit ,	Ahm, ich sehe es auch wie Rita . Sie fühlt sich sehr einsam und sie musste nur auf ihre Fitness achten.	Falsche Wortstellung Fehlen von Elementen Morphologischer Fehler (Flexion, Endungsfehler) Falsche Wortwahl	gram gram gram lex	multiple error	gram-lex

	nur auf seine		Falsches Genus Fehlen von Elementen	gram gram		
W_SP_d/34	und dass, keine Ahnung, dass sie sieht nicht so glücklich aus	dass sie nicht so glücklich aussieht	Falsche Wortstellung	gram	<i>single error</i>	gram
W_SP_d/35	Aber es gibt eine Familien	Aber es gibt eine Famille	Falscher Numerus	gram	<i>single error</i>	gram
W_SP_d/36	Ja, und heutzutage sind mehr so eine Karikatur einer königlichen Familie.	Ja, und heutzutage sind sie mehr so eine Karikatur einer königlichen Familie.	Fehlen von Elementen	gram	<i>single error</i>	gram
W_SP_d/37	Die hatten Schlös-ser [ʃle:sv]	Die hatten Schlöss-er [ʃlɛsv]	Falsche Dehnung eines Lauts	phon	<i>single error</i>	phon
W_SP_d/38	Sie sind auch reich, aber haben keine Schlöss-er.	Sie sind auch reich, aber sie haben keine Schlöss-er	Fehlen von Elementen	gram	<i>single error</i>	gram
W_SP_d/39	oder historisches Roman	oder historischer Roman	Falsches Genus	gram	<i>single error</i>	gram
W_SP_d/40	Hier ist er besonders gut bekannt.	Hier ist er besonders bekannt / sehr bekannt.	Überflüssige Elemente, die zu streichen sind, Falscher Ausdruck	lex	<i>single error</i>	lex
W_SP_d/41	einer der Kla:ssiker [ˈkla:sɪkɐ]	einer der Klassiker [ˈklasɪkɐ]	Falsche Dehnung eines Lauts	phon	<i>single error</i>	phon
W_SP_d/42	in der Krim:ige-nre [ˈkrɪ:miˌʒɑ̃ːrɐ]	im Krim:ige-nre [ˈkrɪmiˌʒɑ̃ːrɐ]	Falscher Kasus Falsche Dehnung eines Lauts	gram phon	<i>multiple error</i>	gram-phon
W_SP_d/43	Den Name hatte ich schon gehört, aber ich hab selber nicht gelesen oder den Film gesehen.	Den Namen habe ich schon gehört, aber ich hab es/das Buch selber nicht gelesen oder den Film gesehen.	Falscher Kasus Falsches Tempus Fehlen von Elementen	gram gram gram	<i>uniform error</i>	gram
W_SP_d/44	Ich würde sagen, dass es sogar zweifelhaft ist, seine Bücher als Literatur zu bezeichnen.	Ich würde sagen, dass es sogar fragwürdig ist, seine Bücher als Literatur zu bezeichnen.	Falsche Wortwahl	lex	<i>single error</i>	lex
W_SP_d/45	Ich habe noch nicht Paulo Coelho gelesen, aber die Frage geht um Autorinnen , oder?	Ich habe Paulo Coelho noch nicht gelesen, aber es geht um/ in der Frage geht es um/ die Frage bezieht sich auf Autorinnen und Autoren , oder?	Falsche Wortstellung Falscher Ausdruck Falsches Genus	gram lex gram	<i>multiple error</i>	gram-lex

W_SP_d/46	Ja, wir haben viele Autorinnen . Vielleicht ist Clarice Lispector die bekanntesten?	Ja, wir haben viele Autorinnen und Autoren . Vielleicht ist Clarice Lispector die bekannteste/eine der bekanntesten	Falsches Genus Falscher Kasus	gram gram	<i>uniform error</i>	gram
W_SP_d/47	Ich weiß nicht, was wirklich auf Deutsch ist.	Ich weiß nicht, wie das wirklich auf Deutsch heißt.	Falscher Ausdruck	lex	<i>single error</i>	lex
W_SP_d/48	Die Stertzchenzeit ['ʃtɛʁʦtɕən tʃʌɪt]. Ich weiß nicht. Hilf mir Leute	Okay, die Sternchenzeit ['ʃtɛʁnɕən tʃʌɪt] ? Helft mir Leute	Nicht existierende Wortform Falsche Realisierung eines Lauts morphologischer Fehler (Flexion)	phon gram	<i>single error</i> <i>single error</i>	phon gram
W_SP_d/50	Die Stertzchenzeit ['ʃtɛʁʦtɕən tʃʌɪt]. Ich weiß nicht. Ich weiß nicht, wie es übersetzt würde.	Okay, die Sternchenzeit ['ʃtɛʁnɕən tʃʌɪt] ? Ich weiß nicht, wie es übersetzt wird.	Nicht existierende Wortform Falsche Realisierung eines Lauts Falscher Modus	phon gram	<i>single error</i> <i>single error</i>	phon gram
W_SP_d/52	Wir haben einmal mit den Text Höhlenforscher von Thomas Bernhard in die Übersetzungsstunde gearbeitet	Wir haben einmal mit dem Text Höhlenforscher von Thomas Bernhard in der Übersetzungsstunde gearbeitet	Falscher Kasus Falscher Kasus	gram gram	<i>uniform error</i>	gram
W_SP_d/53	Wir haben eine Analyse gemacht mit d' Text.	Wir haben eine Analyse gemacht mit dem Text.	Verschlucken des Artikels (unübliche Verkürzung, fehlende Zuweisung)	phon	<i>single error</i>	phon
W_SP_d/54	Und auch, die ich weiß nicht 'repetição in der Text	Und auch die Wiederholung des Textes	Überflüssige Elemente, die zu streichen sind Falscher Kasus	lex gram	<i>multiple error</i>	gram-lex
W_SP_d/55	Nein nur diese Text	Nein nur diesen Text	Falscher/s Kasus, Genus	gram gram	<i>single error</i>	gram
W_SP_d/56	Ich würde sagen, dass wenn man auf dem Bett liegen liest, dann passiert das sehr oft.	Ich würde sagen, wenn man auf dem Bett liegend liest, dann passiert das sehr oft.	Überflüssige Elemente, die zu streichen sind Morphologischer Fehler (Partizip I statt Infinitiv)	gram gram	<i>uniform error</i>	gram

W_SP_d/57	Ja, das hat mit mir gestern genau passiert.	Ja, genau das ist mir gestern passiert.	Falscher Ausdruck	lex	<i>single error</i>	lex
W_SP_d/58	Ich bin heute aufgestanden mit dem Buch in meine Gesicht, fast, auf meine Gesicht	Ich bin heute aufgestanden mit dem Buch in meinem Gesicht, fast, auf meinem Gesicht	Falscher Kasus Falscher Kasus	gram gram	<i>uniform error</i>	gram
W_SP_d/59	Ich denke, es ist teuer , um jede Woche zu gehen.	Ich denke, es ist zu teuer , um jede Woche zu gehen.	Fehlen von Elementen	gram	<i>single error</i>	gram
W_SP_d/60	alles ist gro:ßer [gro:se]	alles ist größ:er [grø:se]	Nichtrealisierter Umlaut	phon	<i>single error</i>	phon
W_SP_d/61	Sä'rien [ze:'rian] zu Hause.	Serien ['ze:rian] zu Hause.	Falsche Realisierung eines Lauts Falscher Wortakzent	phon	<i>single error</i>	phon
W_SP_d/62	Ich denke es gibt keine Sä:rien ['ze:rian] im Kino	Ich denke es gibt keine Serien ['ze:rian] im Kino.	Falsche Realisierung eines Lauts	phon	<i>single error</i>	phon
W_SP_d/63	Es war so lang.	Es ist schon lange her.	Falscher Ausdruck	lex	<i>single error</i>	lex
W_SP_d/64	Ja, ich kann es nicht erinnern [eɣ'ʔinɾɒn]	Ja, ich kann mich nicht erinnern [eɣ'ʔinan]	Falsche Wortwahl Falsche Reihung/Realisierung von Lauten	lex phon	<i>multiple error</i>	lex-phon
W_SP_d/65	Ah entschuldigung- [ent'ʃyldigɔŋ]	Ah entschuldigung - [ent'ʃɔldigɔŋ]	Falsche Realisierung eines Lauts	phon	<i>single error</i>	phon
W_SP_d/66	Jetzt weiß ich.	Jetzt weiß ich es .	Fehlen von Elementen	gram	<i>single error</i>	gram
W_SP_d/67	Lieber zu Hause, weil ich glaube es bequemer ist, aber ich gehe gern ins Kino auch .	Lieber zu Hause, weil ich glaube, dass es bequemer ist, aber ich gehe auch gerne ins Kino.	Fehlen von Elementen Falsche Wortstellung	gram gram	<i>uniform error</i>	gram
W_SP_d/68	Serie?	Serien?	Falscher Numerus	gram	<i>single error</i>	gram
W_SP_d/69	besser Filme, keine Ahnung, aber Serie (Cling Eath?)	lieber Filme, keine Ahnung, aber die Serie (Clint Eath?)	Falsche Wortwahl Fehlen von Elementen	lex gram	<i>multiple error</i>	gram-lex
W_SP_d/70	Lieber mit Untertitel, aber es gibt beide .	Eher mit Untertitel, aber es gibt beides .	Falsche Wortwahl Morphologischer Fehler (Falsche Flexion des Indefinitpronomens)	lex gram	<i>multiple error</i>	gram-lex

W_SP_d/71	Deshalb studiere ik [ɪk] Germanistik.	Deshalb studiere ich [ɪç] Germanistik.	Falsche Realisierung eines Lauts	phon	<i>single error</i>	phon
W_SP_d/72	Ich weiß nicht, woher er kommt. Ich glaube USA vielleicht.	Ich weiß nicht, woher er kommt. Ich glaube, aus den USA vielleicht.	Fehlen von Elementen	gram	<i>single error</i>	gram
W_SP_d/73	Ich mag das Taschenbuch oder diese große Bücher.	Ich mag das Taschenbuch oder diese großen Bücher.	Falscher Kasus	gram	<i>single error</i>	gram
W_SP_d/74	Ich mag Taschenbuch auch.	Ich mag auch Taschenbücher .	Falscher Numerus falsche Wortstellung	gram gram	<i>uniform error</i>	gram
W_SP_d/75	und die normale Buch auch	und auch normale Bücher	Falsche Wortstellung Verwendung des falschen Artikels	gram	<i>uniform error</i>	gram
W_SP_d/76	Ich lese gerne am Computer auch, Notebooks meine ich, auch meine Handy.	Ich lese auch gerne am Computer, auf Notebooks meine ich oder auch auf meinem Handy.	Falscher Numerus Falsche Wortstellung Fehlen von Elementen Falsches/r Genus/Kasus	gram gram gram gram	<i>uniform error</i>	gram

8.7 Detailkodierung CF/NCF (VK_W_T_s)

VK/Event-Nr.	Feedbacksegment:	Beschreibung CF:	Beschreibung NCF (linguistische Verortung, Funktion, Zeitlichkeit):	Endkodierung CF/NCF:
W_T_s/1	S4: (Pause) (blickt zu den anderen DaF-Stud) (+)N:- Niemand (lachend) arbeite: richtig (+) (.) bei Arbeit' L2: >Und Praktikum?<		<i>topic-continuation:</i> Thematisches Fortfahren, Herausgreifen eines Aspekts, thematischer Einwurf, Rückfrage zum Thema final, nicht überlappend	NCF- <i>tc</i>
W_T_s/2 <i>sequ</i> FB	S1: Oh, letztes <u>Monat</u> ', habe ich (.) in:: (.) B-Büro', gearbeitet, a:ls, Praktikum. L2: [<u>Ah</u> , okay:-, okay. L1: <u>Ah:</u>]		<i>expressive-final:</i> Interjektion Expressives Signal: Erstaunen final, nicht überlappend	NCF- <i>expr-fin</i>
W_T_s/3 <i>sequ</i> FB	S1: (...) A::h (Pause) (wendet sich fragend an einen Mitsudenten; beide unterhalten sich kurz auf Japanisch) (+) Re-Regiro:ng' [regi' rō:ŋ] L2: (.) (blickt fragend zu L1) A:h, in der Regierung' L1: Jo' (nickt)	<i>recast:</i> Richtigstellende Wiederholung, Reformulierung, Paraphrasierung		CF- <i>recast</i>
W_T_s/4 <i>sequ</i> FB	S1: Ja -, ja-, (schmunzelnd) ich&ich lebe:-, ja. (+) L2: Okay. [(lacht) L1: (lacht)]		<i>listening-final:</i> Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung final, nicht überlappend	NCF- <i>lis-fin</i>
W_T_s/5 <i>sequ</i> FB	S1: aa:h (.) Dokumente, er-sch-stellen? L2: Ja! Dokumente herstellen-, (nickend) [mhm-(+) L1: A:h']	<i>recast:</i> Richtigstellende Wiederholung, Reformulierung, Paraphrasierung		CF- <i>recast</i>
W_T_s/6	S2: (...) Ah:m ich- bei:-, jede Sommerferien habe ich eine Praktikum an de:r (...?) L2: Ja:'		<i>responsive-final:</i>	NCF- <i>resp-fin</i>

			Responsivpartikel Reaktives Signal: Bestätigung, Zustimmung final, nicht überlappend	
W_T_s/7	S2: Ja, und äh:- hatte&ich eine- (.) Präsentation gemacht' L2: M-m-		<i>listening-final:</i> Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung final, nicht überlappend	NCF- <i>lis-fin</i>
W_T_s/8	S2: (.) Ah: ungefähr zwei Monaten' L2: Mhm- (nickt) (.) (+) und wie viele Stunden pro Woche?		<i>topic-continuation:</i> Thematisches Fortfahren, Herausgreifen eines Aspekts, thematischer Einwurf, Rückfrage zum Thema final, nicht überlappend (Rezeptionspartikel nur einleitend, Anschluss unter einer Sekunde)	NCF- <i>tc</i>
W_T_s/9	S2: A h::(.) also:, sech:s S-tunden ['stʰ) e:rdən], pro Woche-&also zwei Tage-, in der Woche- L2: Äh:-&okay. (.) [mhm', cool. L1: Mhm.]		<i>expressive-final:</i> Interjektion Expressives Signal: Erstaunen, Zustimmung final, nicht überlappend	NCF- <i>expr-fin</i>
W_T_s/10	S3: Äh (.) ich- (.) a:::h-, ich habe auch-, ich arbeit auch, aber' (.) ich möchte, da::: (.) nächste Woche', s-prichn- ['spʁɪçn] L2: Äh (lacht) du möchtest nächste Woche darüber sprechen? S3: (lachend) [Ja:. (+) L1: Ahh: L2: (lacht) Okay- (lacht) L1: Versteh. (.) Alles klar. Mhm-	<i>recast:</i> Richtigstellende Wiederholung, Reformulierung, Paraphrasierung		CF- <i>recast</i>
W_T_s/11	S4: Viele arbeiten s-hon [eo:n] [neben Okay'] L2:		<i>listening-overlap:</i> Rezeptionspartikel, Zuhörersignal,	NCF- <i>lis-over</i>

			Sprecherunterstützung überlappend	
W_T_s/12 sequ FB	S4: dem S-tudium ['stu:diəm] [(.) also- (.) hm- [ja. (.) L2: Okay.] Hm] Okay, aber&dann reden wir [(.) mehr drüber. (lacht) S4: lacht]] L1: O:kay. L2: (..) O:kay.		<i>listening-overlap:</i> Rezeptionspartikel, Zuhörersignal, Sprecherunterstützung überlappend	NCF-lis-over
W_T_s/13	S4: ah, wieso, können Männer:r' (.) müssen Männer', bis: (.) fünfundsechzig Jahren&arbeiten-, und Frauen (.) sechzig. L2: (.) Ja: ich hab das auch nachgeschaut-, das hat sich, geschichtlich so entwickelt.		<i>topic-continuation:</i> Thematisches Fortfahren, Herausgreifen eines Aspekts, thematischer Einwurf, Rückfrage zum Thema final, nicht überlappend	NCF-tc
W_T_s/14 sequ FB	S3: aber ich (.) weiß nicht (.) wie:: so:: antworten' (lacht) also, [ich möchte:- (..) (...?) J::h] L2: Okay.] L1:		<i>listening-overlap:</i> Rezeptionspartikel, Zuhörersignal, Sprecherunterstützung überlappend	NCF-lis-over
W_T_s/15	S3: möchte:-ah: (.) dass Firma::: (Pause) Firma::: (Pause) L1: Dass die, dass&dass die Firma dich <u>nimmt</u> -, oder-, anstellt?	<i>clarification request:</i> Klärende Rückfrage, Klären der inhaltlichen Verständlichkeit, Bereitstellung einer möglichen zielsprachlichen Form		CF-cla
W_T_s/16	S3: Ja, dass Firma:- ich nimmt, ah: mit leisten, also (.) mein leisten ist gut-, also, ich: (.) L1: A-h:		<i>listening-final:</i> Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprecherunterstützung final, nicht überlappend	NCF-lis-fin
W_T_s/17	S3: (lacht) Ich kann::: (..) Job (lachend) nehmen			

	(+) (lacht) L1/L2: (keine Reaktion)	---	---	<i>totally ignored</i>
W_T_s/18	S2: Mhm, also, sie hat gesagt, dass sie:: eine Arbeit (gern?) bekommt, wenn sie (.) also wenn eine Firma: , ihm korrigiert' L1: Okay. L2: M hmm- S2: Also , wenn-ja. L2: (.) Okay. L1: (.) Mhm-			
<i>sequ</i> FB			<i>listening-final:</i> Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung final, nicht überlappend	NCF- <i>lis-fin</i>
W_T_s/19	S5: Ah:, Burnout ist, sehr&bekannt in: Amerika' [ə'meɪkə] (.) L2: Mhm. L1: [>O'ke<. S5: Aber-]			
<i>sequ</i> FB			<i>listening-final:</i> Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung final, nicht überlappend	NCF- <i>lis-fin</i>
W_T_s/20	S5: Aber-] (.) ich glaube-, es is::t (.) nicht-t, so: (Pause) (S3 fragt S5 etwas) Burn-out. (..) Also:, in Amerika' [ə'meɪkə] ahm (.) manchmal:- (.) a::hm (..) (....?) machen: 'Men schen:-, (....) L1: Hm-]			
			<i>listening-overlap:</i> Rezeptionspartikel, Zuhörersignal, Sprechunterstützung überlappend	NCF- <i>lis-over</i>
W_T_s/21	S5: ah::: ein Wochen- zu:: (Pause) (wendet sich fragend an die anderen) (+) to-to rest? Ahm to take a break (.) (lacht) L1: Pause [machen? L2: (lachend) Ja-]			
<i>sequ</i> FB		<i>recast:</i> Richtigstellende Wiederholung, Reformulierung, Paraphrasierung		CF- <i>recast</i>
W_T_s/22	S5: A:hm (.) also: (..) zum Beispi-e:l (viele?), Youtubers' (.) ahm (..) a:h- haben:- (.) Burnouts. (.) Ä häh L2: Mhm-]			
			<i>listening-overlap:</i> Rezeptionspartikel, Zuhörersignal, Sprechunterstützung	NCF- <i>lis-over</i>

			überlappend	
W_T_s/23 <i>sequ</i> FB	S5: Öh:, also sie::: (...) (lacht) (.) sie::: macht ein (.) Video (.) über::r (.) über Burnout' L2: M h[m- L1: Mh m- S5: Ö: nd (.) da::nn:': ,		<i>listening-final</i> : Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung final, nicht überlappend	NCF- <i>lis-fin</i>
W_T_s/24 <i>sequ</i> FB	S5: Ö::nd (.) da::nn:': die-sie machen-, eine Video (.) über:r der Pause, d-Paus&Pause L2: (kichernd) Ha-hm (+) L1: Mh m- S5: Al so:::		<i>expressive-final</i> : Interjektion/nonverbale Äußerung: kichern Expressives Signal: etwas witzig finden final, nicht überlappend	NCF- <i>expr-fin</i>
W_T_s/25	S5: Also:::, Menschen-, die:: (.) amerikanischer L0: amerikanisch, ja	<i>recast</i> : Richtigstellende Wiederholung, Reformulierung, Paraphrasierung		CF- <i>recast</i>
W_T_s/26	S5: Amerikaner (+), a::hm, lömen ['lɔnən] über, Burnout (.) ah:m (.) durch Youtube und, andere (Pause) (lautes Gerede, andere DaF-Stud stimmen zu) (+) L1: Verste:he.		<i>responsive-final</i> : Responsivpartikel Reaktives Signal: Bestätigung, Zustimmung final, nicht überlappend	NCF- <i>resp-fin</i>
W_T_s/27 <i>sequ</i> FB	S2: Ah:, aber ich denke-, diese: Bannau ['banəʊ] ist nicht so bekannt in Japan' L2: Mhm' L1: Okay'		<i>listening-final</i> : Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung final, nicht überlappend	NCF- <i>lis-fin</i>
W_T_s/28 <i>sequ</i> FB	S2: Also:: (.) ich denke- man macht nicht so viele Banna ['bane] L1: A-kay. L2: Okay-		<i>listening-final</i> : Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung	NCF- <i>lis-fin</i>

W_T_s/29	S4: Ah:m:] (.) überhaupt nicht, ich glaube- [(.) nein, <i>Mhm-]</i> L2: oder? (wendet sich an die anderen)			final, nicht überlappend	
W_T_s/30	S4: ja: (.) und&darum:, hab ich schon- (.) das, Wort verstanden, aber' (.) ich glaube es gibt keine: (.) Wort in: (.) Ja:pan. (.) [So eine:- ja- L1: L1: Aha- Verstehe. L2: Okay. L1: Okay. Interessant.			<i>listening-overlap:</i> Rezeptionspartikel, Zuhörersignal, Sprechunterstützung innerhalb der Äußerung (kurzer Anschluss), teilweise überlappend (neu einsetzend)	
<i>sequ FB</i>	L1: L1: Aha- Verstehe. L2: Okay. L1: Okay. Interessant.			<i>listening-overlap:</i> Rezeptionspartikel, Zuhörersignal, Sprechunterstützung innerhalb der Äußerung (kurzer Anschluss), teilweise überlappend (neu einsetzend)	NCF- <i>lis-over</i>
W_T_s/31	S5: A:h, ich', möchte <u>nicht</u> so viel (.) für: mei:ne:: (.) <i>Work-Life'</i> &oder Schu:l, Life (.) Balance- L2: [J:a- S5: ü: jnd, ähm, also:: (.)			<i>listening-overlap:</i> Rezeptionspartikel, Zuhörersignal, Sprechunterstützung innerhalb der Äußerung (kurzer Anschluss), teilweise überlappend (neu einsetzend)	NCF- <i>lis-over</i>
W_T_s/32	S5: ich glaube:-, dass, ich (..) zu, a::h (.) zu viel studieren' (.) machen' (.) machen? u:n[d, a:also:: (..) ahm- (..) ja. ah:m L1: [Ja-ja.]			<i>listening-overlap:</i> Rezeptionspartikel, Zuhörersignal, Sprechunterstützung innerhalb der Äußerung (kurzer Anschluss), teilweise überlappend (neu einsetzend)	NCF- <i>lis-over</i>
W_T_s/33	S5: 'jetzt', ich, verstehe&dass, es (.) nicht, so, <u>güt'</u> ['gyt], fo:r ['fo:r] mein: (.) a:hm (..) mentale, Gesundheit ist? [(.) u:nd also:: (..) L2: <i>Mhm.]</i>			<i>listening-overlap:</i> Rezeptionspartikel, Zuhörersignal, teilweise überlappend (neu einsetzend)	NCF- <i>lis-over</i>

				Sprechunterstützung innerhalb der Äußerung (kurzer Anschluss), teilweise überlappend (neu einsetzend)	
W_T_s/34	S5: (..) ich gehe nach' (.) (englisch ausgesprochen) therapy ['θeɪ.ə.pi]? (DaF-Stud unterhalten sich kurz untereinander und lachen)	---	---	---	<i>totally ignored</i>
W_T_s/35	S5: Ich:: (.) jetzt', ich-(.) a:::h, probiere (.) ahm (..) mehr Pause machen- ode:r (.) mit, meine: (.) Freundin oder meinen Freund- (.) ah::: trälppn' L1: Hm]			<i>listening-overlap:</i> Rezeptionspartikel, Zuhörersignal, Sprechunterstützung überlappend (neu einsetzend)	NCF-lis-over
W_T_s/36 sequ FB	S5: a:hm u:nd (..) das-(.) Balance- (.) machen. (lacht) L2: (kichernd) Okay- L1: Mhm- S5: (lachend) Ja es wird sich ändern (+) L2: (lacht) (.) L1: Ja: gu::it&gut- (+)			<i>listening-final:</i> Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung final, nicht überlappend	NCF-lis-fin
W_T_s/37 sequ FB	S4: also, ich arbeite jetzt- äh-in eine, Büro: für:r (.) ahm::: (...) für::r, die::, Menschen, die: Behinderung haben' L2: J a: L1: Ah' okay'			<i>responsive-final:</i> Responsivpartikel Reaktives Signal: Antwort, Bestätigung, Zustimmung final, nicht überlappend	NCF-resp-fin
W_T_s/38 sequ FB	S4: zum Beispiel mache ich' (.) a:hm (räuspert sich) (..) (wendet sich auf Japanisch an LP) Transkripten L1: A h'h', aha L2: Mhm-]			<i>expressive-final:</i> Interjektion Expressives Signal: Erstaunen, Zustimmung final, nicht überlappend	NCF-expr-fin
W_T_s/39	S4: Ja: alles (.) mit Laptop'[, und&ja darum'				

	L2: Ja-		<i>listening-overlap:</i> Rezeptionspartikel, Zuhörersignal, Sprechunterstützung innerhalb der Äußerung teilweise überlappend (neu einsetzend)	NCF- <i>lis-over</i>
W_T_s/40	S4: mein Arbeits- (lachend) platz und' (.) ahm Studium (+) (lacht) (lachend) ist, in&der gleichen Platz (+) und &darum kann ich ein bisschen Zeit sparen' (.) a::ber ahm (..) ah::&ich: habe ein (..) Stress' (..) in:: (.) (schmunzelnd) Clubaktivität (+) (..)			
<i>sequ</i> FB	L1: Aha- L2: Mhm-		<i>listening-final:</i> Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung final, nicht überlappend	NCF- <i>lis-fin</i>
W_T_s/41	S4: Und ja: (..) ahm: (.) ich (lacht) ich gehöre jetzt in einer- (.) äh: Gebärdenspracheclub'&aber!- (.) in L1: S4: diesen- (.) Winter- (.)		<i>listening-overlap:</i> Rezeptionspartikel, Zuhörersignal, Sprechunterstützung innerhalb einer noch nicht beendeten Äußerung teilweise überlappend (neu einsetzend)	NCF- <i>lis-over</i>
W_T_s/42	S4: in diesen- (.) Winter- (.) Pause) (DaF-Stud unterhalten sich auf Japanisch) (+)	---	---	<i>totally ignored</i>
W_T_s/43	S4: Studenten- (.) in:: (.) also paar Studenten (.) (guten?) (lacht) von (.) (Lob??) und darum: (.) müssen wir ei:n, message ['mesrdʒ]-Karte (lacht) (.) also (...)?, ein: Geschenk' (.) machen, und alles vorbereiten und (..) ja (S5 niest) (lacht) ja.			
<i>sequ</i> FB	L2: Gesund heit- L1: Ges nd heit S5: (lachend) Entschuldigung		<i>responsive-final</i> Reaktives Signal auf das Niesen von S5 final, nicht überlappend	NCF- <i>resp-fin</i>
W_T_s/44	S4: (.) Das ist ga:nz, stressig. (lacht) alles zu machen' (.) nur&nur zu zweit. (.)			

<i>sequ</i> FB	L1: M: [hm- L2: Hm-]			<i>listening-final</i> : Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung final, nicht überlappend	NCF- <i>lis-fin</i>
W_T_s/45	S4: Also&ich: ha:be-, heute (.) um (.) drei-(.) oder vier (.) geschlafen. L2: Wo:w', okay- (..)			<i>expressive-final</i> : Interjektion Expressives Signal: Erstaunen final, nicht überlappend	NCF- <i>expr-fin</i>
W_T_s/46 <i>sequ</i> FB	S1: Ah: eigentlich' (.) ich mache (.) <u>Stell</u> ensuche', jetzt' L2: Ja' L1: Mhm-			<i>responsive-final</i> : Responsivpartikel Reaktives Signal: Antwort, Bestätigung, Zustimmung final, nicht überlappend	NCF- <i>resp-fin</i>
W_T_s/47 <i>sequ</i> FB	S1: Ja&aber, <u>a</u> ber in Japanisch company: (.) habe:; (.) (schaut auf Papier nach) (due?) (.) [übe:r Zei- Mhm-] L2:			<i>listening-overlap</i> : Rezeptionspartikel, Zuhörersignal, Sprechunterstützung innerhalb einer noch nicht beendeten Äußerung teilweise überlappend (neu einsetzend)	NCF- <i>lis-over</i>
W_T_s/48 <i>sequ</i> FB	S1: übe:r Zei-, übe:r (englisch ausgesprochen) work reference' L2: Mhm- L1: A-h:'			<i>listening-final</i> : Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung final, nicht überlappend	NCF- <i>lis-fin</i>
W_T_s/49 <i>sequ</i> FB	S1: Ü:be:r-in:- Internet' L1: Mhm, L2: Okay.			<i>listening-final</i> : Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung final, nicht überlappend	NCF- <i>lis-fin</i>
W_T_s/50	S1: A: Iso ich: Möglich-, keit-(.) i:ch wi:ll <u>tr</u> effen				

<i>sequ</i> FB	mit, frisch Arbeiter. (.) L2: <u>Okay</u> L1: <u>A:hm</u>		<i>responsive-final</i> : Responsivpartikel Reaktives Signal: Antwort, Bestätigung, Zustimmung, Erstaunen final, nicht überlappend	NCF- <i>resp-fin</i>
W_T_s/51 <i>sequ</i> FB	S1: Da:n ich-, ich wi:ll: (jemand flüstert etwas) (...) (+) ich höre:-n:-de (...) (S4 sagt etwas auf Japanisch) (+) ich hören Work-Life-Balance (.) L2: <u>Mhm-</u> L1: <u>Mhm'</u>		<i>listening-final</i> : Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung final, nicht überlappend	NCF- <i>lis-fin</i>
W_T_s/52	S1: übe:: (.) ja- (..) ich frage:: Work&Life&Balance. L1: <u>Mhm-</u> (...)		<i>listening-final</i> : Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung final, nicht überlappend	NCF- <i>lis-fin</i>
W_T_s/53	S4: A::hm (.) er meint', dass- (.) im Internet steht so::, viel (lacht) (lachend) falsche' (.) Information' (+) [(.) u:nd da:ru:m- (.)] äh: L2: <u>Okay'</u>		<i>listening-overlap</i> : Rezeptionspartikel, Zuhörersignal, Sprechunterstützung innerhalb einer noch nicht beendeten Äußerung teilweise überlappend (neu einsetzend)	NCF- <i>lis-over</i>
W_T_s/54	S4: trefft' (..) (jemand hustet) (+) trifft e::r mit (.) a::hm (fragt S1 etwas auf Japanisch) S1: Fri:sch Arbeit'-er?	---	---	<i>totally ignored</i>
W_T_s/55 <i>sequ</i> FB	S4: Fresh men? (lacht laut) u: nd- (..) [u:nd erl'-ja&er fragt S5: Fresh men] L1: <u>Achso.]</u> L2: <u>Okay-</u>		<i>listening-overlap</i> : Rezeptionspartikel, Zuhörersignal, Sprechunterstützung innerhalb einer noch nicht beendeten Äußerung	NCF- <i>lis-over</i>

			teilweise überlappend (neu einsetzend)	
W_T_s/56	S4: in Japan gibt es, auch so, ein ähnliches: (.) (lacht) (..) (englisch ausgesprochen) S:service ['s3:vɪs]? L2: J a:⁴ S4: A lso			NCF- <i>lis-over</i>
W_T_s/57 <i>sequ</i> FB	S4: Aber-ähm: (.) ja- viele Menschen: (.) denk-äh- haben eine negati:ve: (..) ja. [(..) Ma- Meinung? S5: Meinung- L1: Mein-	<i>explicit correction:</i> Zielsprachliche Äußerung wird explizit bereitgestellt, der Wortfindung wird vorgegriffen, ,offensichtliche' Korrektur	<i>listening-overlap:</i> Rezeptionspartikel, Zuhörersignal, Sprechunterstützung innerhalb einer noch nicht beendeten Äußerung teilweise überlappend (neu einsetzend)	CF- <i>expl</i> (DaF-Stud)
W_T_s/58	S4: fü::r, diesen (harōwāku?), u:nd (.) ha:bn- (fragt andere DaF-Stud auf Japanisch) und ha:ben die Öster- (..) rei⁴ (.) Öster- nein, äh: [(..) Österreicher] L0:	<i>recast:</i> Richtigstellende Wiederholung, Reformulierung, Paraphrasierung		CF- <i>recast</i> (L0)
W_T_s/59 <i>sequ</i> FB	S4: (lachend) so eine (+) negati:ve:, Eindruck-in-äh-zu-AMS? L2: Ja: ich denke schon. [(.) ja- Ja: L1: Ich würd-] ich würd schon: sagen] Ja! L2: Ja:		<i>responsive final:</i> Antwort auf eine Frage, Zustimmung,	NCF- <i>resp-fin</i>

VK_W_T_s NCF- Ausformung/Zeitlichkeit			
VK/Event-Nr.	Verbale Ausformung NCF:	timing:	direction:
W_T_s/1	[...]	<i>final</i>	[...]
W_T_s/2	[Ah, okay:-, okay.	<i>final</i>	
W_T_s/3	---		
W_T_s/4	Okay. [(lacht)	<i>final</i>	
W_T_s/5	---		
W_T_s/6	Ja:‘	<i>final</i>	++
W_T_s/7	M-hm-	<i>final</i>	+
W_T_s/8	Mhm-[...]	<i>final</i>	[...] ?
W_T_s/9	Ah:-&okay. (.)[mhm’, cool.	<i>final</i>	
W_T_s/10	--- (CF)		
W_T_s/11	Okay’]	<i>overlap</i>	++
W_T_s/12	Okay.] Hm]	<i>overlap</i>	
W_T_s/13	Ja [...]	<i>final</i>	[...]
W_T_s/14	J::h] Okay.]	<i>overlap</i>	
W_T_s/15	--- (CF)		->
W_T_s/16	Ah-h:	<i>final</i>	+/
W_T_s/17	--- (t.i.)		
W_T_s/18	Okay.	<i>final</i>	
W_T_s/19	Mhm.	<i>final</i>	
W_T_s/20	Hm-]	<i>overlap</i>	+
W_T_s/21	--- (CF)		
W_T_s/22	Mhm-]	<i>overlap</i>	+
W_T_s/23	M[hm-	<i>final</i>	
W_T_s/24	(kichernd) Ha-hm (+)	<i>final</i>	
W_T_s/25	--- (CF)		->
W_T_s/26	Verste:he.	<i>final</i>	++
W_T_s/27	Mhm’	<i>final</i>	
W_T_s/28	Mhm-]	<i>overlap</i>	
W_T_s/29	Mhm-]	<i>overlap</i>	+
W_T_s/30	Okay.]	<i>overlap</i>	
W_T_s/31	[J:a-	<i>overlap</i>	++
W_T_s/32	Ja-ja.]	<i>overlap</i>	++
W_T_s/33	Mhm.]	<i>overlap</i>	+
W_T_s/34	--- (t.i.)		
W_T_s/35	Hm]	<i>overlap</i>	+
W_T_s/36	(kichernd) Okay-	<i>final</i>	
W_T_s/37	A[h’h’, aha	<i>final</i>	
W_T_s/38	A[h’h’, aha	<i>final</i>	
W_T_s/39	Ja-]	<i>overlap</i>	+
W_T_s/40	Aha-	<i>final</i>	
W_T_s/41	Mhm-]	<i>overlap</i>	+
W_T_s/42	--- (t.i.)		
W_T_s/43	Gesun[dheit-	<i>final</i>	++
W_T_s/44	M:[hm-	<i>final</i>	
W_T_s/45	Wo:w’, okay-	<i>final</i>	+//
W_T_s/46	Ja-	<i>final</i>	
W_T_s/47	Mhm-]	<i>overlap</i>	+
W_T_s/48	Mhm-	<i>final</i>	
W_T_s/49	Mhm.	<i>final</i>	
W_T_s/50	O[kay’	<i>final</i>	
W_T_s/51	Mhm-	<i>final</i>	
W_T_s/52	Mhm-	<i>final</i>	+
W_T_s/53	Okay’]	<i>overlap</i>	++
W_T_s/54	--- (t.i.)		
W_T_s/55	Achso.]	<i>overlap</i>	
W_T_s/56	J[a:‘	<i>overlap</i>	++

W_T_s/57	--- (CF)		
W_T_s/58	--- (CF)		->
W_T_s/59	Ja: [...]	<i>final</i>	

Gesamtkodierung/Korrelation OE-CF/NCF (VK_W_T_s):									
VK/Event-Nr.	OE:	CF:	NCF:	Detailkodierung OE-CF/NCF:			Gesamtkodierung OE-CF/NCF:		
				OE	CF	NCF	OE	CF	NCF
W_T_s/1	gram-lex		<i>topic continuation</i>	gram-lex	<i>tc</i>		gram-lex		X
W_T_s/2	gram		<i>expressive-final</i>	gram	<i>expr-fin</i>		gram		X
W_T_s/3	phon	<i>recast</i>		phon	<i>recast</i>		phon	X	
W_T_s/4	lex		<i>listening-final</i>	lex	<i>lis-fin</i>		lex		X
W_T_s/5	gram	<i>recast</i>		gram	<i>recast</i>		gram	X	
W_T_s/6	gram-lex		<i>responsive-final</i>	gram-lex	<i>resp-fin</i>		gram-lex		X
W_T_s/7	gram		<i>listening-final</i>	gram	<i>lis-fin</i>		gram		X
W_T_s/8	gram		<i>topic continuation</i>	gram	<i>tc</i>		gram		X
W_T_s/9	phon		<i>expressive-final</i>	phon	<i>expr-fin</i>		phon		X
W_T_s/10	gram-phon	<i>recast</i>		gram-phon	<i>recast</i>		gram-phon	X	
W_T_s/11	phon		<i>listening-overlap</i>	phon	<i>lis-over</i>		phon		X
W_T_s/12	phon		<i>listening-overlap</i>	phon	<i>lis-over</i>		phon		X
W_T_s/13	gram		<i>topic continuation</i>	gram	<i>tc</i>		gram		X
W_T_s/14	gram		<i>listening-overlap</i>	gram	<i>lis-over</i>		gram		X
W_T_s/15	gram	<i>clarification request</i>		gram	<i>cla</i>		gram	X	
W_T_s/16	gram		<i>listening-final</i>	gram	<i>lis-fin</i>		gram		X
W_T_s/17	gram-lex	---	---	gram-lex	---		gram-lex		<i>totally ignored</i>
W_T_s/18	gram-lex		<i>listening-final</i>	gram-lex	<i>lis-fin</i>		gram-lex		X
W_T_s/19	phon		<i>listening-final</i>	phon	<i>lis-fin</i>		phon		X
W_T_s/20	gram-phon		<i>listening-overlap</i>	gram-phon	<i>lis-over</i>		gram-phon		X
W_T_s/21	gram-lex	<i>recast</i>		gram-lex	<i>recast</i>		gram-lex	X	
W_T_s/22	gram-lex (<i>late</i>)		<i>listening-overlap</i>	gram-lex	<i>lis-over</i>		gram-lex (<i>l</i>)		X
W_T_s/23	gram		<i>listening-final</i>	gram	<i>lis-fin</i>		gram		X
W_T_s/24	gram		<i>expressive-final</i>	gram	<i>expr-fin</i>		gram		X
W_T_s/25	lex	<i>recast</i>		lex	<i>recast¹⁰</i>		lex	X ¹⁰	
W_T_s/26	phon		<i>responsive-final</i>	phon	<i>resp-fin</i>		phon		X
W_T_s/27	gram-phon		<i>listening-final</i>	gram-phon	<i>lis-fin</i>		gram-phon		X
W_T_s/28	lex-phon		<i>listening-final</i>	lex-phon	<i>lis-fin</i>		lex-phon		X
W_T_s/29	gram		<i>listening-overlap</i>	gram	<i>lis-over</i>		gram		X

W_T_s/30	gram-lex		listening-overlap	gram-lex	lis-over	gram-lex	X
W_T_s/31	gram		listening-overlap	gram	lis-over	gram	X
W_T_s/32	gram-lex		listening-overlap	gram-lex	lis-over	gram-lex	X
W_T_s/33	gram-phon		listening-overlap	gram-phon	lis-over	gram-phon	X
W_T_s/34	lex-phon	---	---	lex-phon	---	lex-phon	<i>totally ignored</i>
W_T_s/35	gram-phon		listening-overlap	gram-phon	lis-over	gram-phon	X
W_T_s/36	gram-lex		listening-final	gram-lex	lis-fin	gram-lex	X
W_T_s/37	gram		responsive-final	gram	resp-fin	gram	X
W_T_s/38	gram		expressive-final	gram	expr-fin	gram	X
W_T_s/39	gram		listening-overlap	gram	lis-over	gram	X
W_T_s/40	gram-lex		listening-final	gram-lex	lis-fin	gram-lex	X
W_T_s/41	gram-lex		listening-overlap	gram-lex	lis-over	gram-lex	X
W_T_s/42	gram	---	---	gram		gram	<i>totally ignored</i>
W_T_s/43	gram-lex		responsive-final	gram-lex	resp-fin	gram-lex	X
W_T_s/44	lex		listening-final	lex	lis-fin	lex	X
W_T_s/45	lex		expressive-final	lex	expr-fin	lex	X
W_T_s/46	lex		responsive-final	lex	resp-fin	lex	X
W_T_s/47	gram-lex		listening-overlap	gram-lex	lis-over	gram-lex	X
W_T_s/48	gram-lex		listening-final	gram-lex	lis-fin	gram-lex	X
W_T_s/49	lex		listening-final	lex	lis-fin	lex	X
W_T_s/50	gram-lex		responsive-final	gram-lex	resp-fin	gram-lex	X
W_T_s/51	gram		listening-final	gram	lis-fin	gram	X
W_T_s/52	lex		listening-final	lex	lis-fin	lex	X
W_T_s/53	gram		listening-overlap	gram	lis-over	gram	X
W_T_s/54	gram	---	---	gram	---	gram	<i>totally ignored</i>
W_T_s/55	lex		listening-overlap	lex	lis-over	lex	X
W_T_s/56	gram-phon		listening-overlap	gram-phon	lis-over	gram-phon	X
W_T_s/57	lex	<i>explicit correction</i>		lex	<i>expl^{out}-fin</i>	lex	X ^{out} <i>See</i>
W_T_s/58	lex	<i>recast</i>		lex	<i>recast^o</i>	lex	X ^o
W_T_s/59	gram-lex		responsive-final	gram-lex	resp-fin	gram-lex	X

Detail-Gesamtkodierung (VK_W_T_s):										
VK/Event-Nr.	Kodierungsübersicht 1 OE-CF/NCF:			Kodierungsübersicht 2 OE-CF/NCF:						Sequ FB
	OE	CF		error-type	OE	CF	NCF	totally ignored		
		NCF								
W_T_s/1	gram-lex	tc		multiple	gram-lex		X			
W_T_s/2	gram	expr-fin		single	gram		X		NCF/NCF	
W_T_s/3	phon	recast		single	phon	X			CF/NCF	
W_T_s/4	lex	lis-fin		single	lex		X		NCF/NCF	
W_T_s/5	gram	recast		single	gram	X			CF/NCF	
W_T_s/6	gram-lex	resp-fin		multiple	gram-lex		X			
W_T_s/7	gram	lis-fin		uniform	gram		X			
W_T_s/8	gram	tc		single	gram		X			
W_T_s/9	phon	expr-fin		single	phon		X		NCF/NCF	
W_T_s/10	gram-phon	recast		multiple	gram-phon	X			CF/NCF+	gram-recast phon-recast
W_T_s/11	phon	lis-over		single	phon		X			
W_T_s/12	phon	lis-over		single	phon		X		NCF/NCF+	
W_T_s/13	gram	tc		uniform	gram		X			
W_T_s/14	gram	lis-over		uniform	gram		X		NCF/NCF	
W_T_s/15	gram	cla		single	gram	X				
W_T_s/16	gram	lis-fin		single	gram		X			
W_T_s/17	gram-lex	totally ignored		multiple	gram-lex			X		
W_T_s/18	gram-lex	lis-fin		multiple	gram-lex		X		NCF/NCF+	
W_T_s/19	phon	lis-fin		single	phon		X		NCF/NCF	
W_T_s/20	gram-phon	lis-over		multiple	gram-phon		X			
W_T_s/21	gram-lex	recast		multiple	gram-lex	X			CF/NCF	lex-recast
W_T_s/22	gram-lex	lis-over		multiple	gram-lex		X			gram-ignored
W_T_s/23	gram	lis-fin		single	gram		X		NCF/NCF	
W_T_s/24	gram	expr-fin		uniform	gram		X		NCF/NCF	
W_T_s/25	lex	recast ^o		single	lex	X ^o				
W_T_s/26	phon	resp-fin		single	phon		X			
W_T_s/27	gram-phon	lis-fin		multiple	gram-phon		X		NCF/NCF	

W_T_s/28	lex-phon	lis-fin	multiple	lex-phon		X		NCF/NCF	
W_T_s/29	gram	lis-over	single	gram		X			
W_T_s/30	gram-lex	lis-over	multiple	gram-lex		X		NCF/NCF+	
W_T_s/31	gram	lis-over	single	gram		X			
W_T_s/32	gram-lex	lis-over	multiple	gram-lex		X			
W_T_s/33	gram-phon	lis-over	multiple	gram-phon		X			
W_T_s/34	lex-phon	totally ignored	multiple	lex-phon			X		
W_T_s/35	gram-phon	lis-over	multiple	gram-phon		X			
W_T_s/36	gram-lex	lis-fin	multiple	gram-lex		X		NCF/NCF+	
W_T_s/37	gram	resp-fin	uniform	gram		X		NCF/NCF	
W_T_s/38	gram	expr-fin	single	gram		X		NCF/NCF	
W_T_s/39	gram	lis-over	single	gram		X			
W_T_s/40	gram-lex	lis-fin	multiple	gram-lex		X		NCF/NCF	
W_T_s/41	gram-lex	lis-over	multiple	gram-lex		X			
W_T_s/42	gram	totally ignored	single	gram			X		
W_T_s/43	gram-lex	resp-fin	multiple	gram-lex		X		NCF/NCF	
W_T_s/44	lex	lis-fin	single	lex		X		NCF/NCF	
W_T_s/45	lex	expr-fin	single	lex		X			
W_T_s/46	lex	resp-fin	single	lex		X		NCF/NCF	
W_T_s/47	gram-lex	lis-over	multiple	gram-lex		X			
W_T_s/48	gram-lex	lis-fin	multiple	gram-lex		X		NCF/NCF	
W_T_s/49	lex	lis-fin	single	lex		X		NCF/NCF	
W_T_s/50	gram-lex	resp-fin	multiple	gram-lex		X		NCF/NCF	
W_T_s/51	gram	lis-fin	uniform	gram		X		NCF/NCF	
W_T_s/52	lex	lis-fin	single	lex		X			
W_T_s/53	gram	lis-over	single	gram		X			
W_T_s/54	gram	totally ignored	single	gram			X		
W_T_s/55	lex	lis-over	single	lex		X		NCF/NCF	
W_T_s/56	gram-phon	lis-over	multiple	gram-phon		X			
W_T_s/57	lex	expl ^{inf} and	single	lex			X ^{inf} and	CF/CF	
W_T_s/58	lex	recast ^{iv}	single	lex			X ^{iv}		
W_T_s/59	gram-lex	resp-fin	multiple	gram-lex		X		NCF/NCF+	

Sequenzielle Feedbacks (<i>sequ FB</i>) – (VK_W_T_s):								
VK/Event-Nr.	OE:	Fundstelle sequenzielles Feedback:	CF/NCF-Einzelcodes:		Zeitlichkeit:		Interaktion:	
			CF	NCF	timing-intern	timing-extern	direction	leader
W_T_s/2	gram	L2: Ah , okay?-, okay. L1: Ah:]		<i>expr-fin</i> <i>expr-fin</i>	<i>overlap</i>	<i>final</i>	/+ /+	L2
W_T_s/3	phon	L2: A:h, in der Regierung L1: Jo' (nickt)	<i>recast</i>	<i>resp-fin</i>	<i>behind</i>	<i>final</i>	-> ++	L2
W_T_s/4	lex	L2: <i>Okay</i> . [(lacht) L1: (lacht)]		<i>lis-fin</i> <i>expr-fin</i>	<i>partly overlap</i>	<i>final</i>	+ +:	L2
W_T_s/5	gram	L2: Ja! Dokumente herstellen-, [mhmm- L1: A::h']	<i>recast</i>	<i>expr-fin</i>	<i>overlap</i>	<i>final</i>	-> /+	L2
W_T_s/9	phon	L2: <u>Ah</u> :-&okay. (.) [mhmm', cool. L1: Mhm.]		<i>expr-fin</i> <i>lis-fin</i>	<i>partly overlap</i>	<i>final</i>	+// +	L2
W_T_s/10	gram-phon	L2: Ah (lacht) du möchtest nächste Woche darüber sprechen? S3: (lachend) [Ja.: (+) L1: Ahh:]		<i>recast</i>		<i>final</i>	->	L2
<i>dancing</i> FB		L2: (lacht) Okay- (lacht) L1: Versteh. (.) Alles klar. Mhm-		<i>expr-over</i> <i>expr-fin</i> <i>resp-fin</i>	<i>behind</i>	<i>overlap</i> <i>final</i>	+/ +: ++	L1 L2 L1
W_T_s/12	phon	L2: <u>Okay</u> .] Hm] Okay, aber&dann reden wir [(...?) <u>mehr</u> drüber. L1: <u>O</u> :okay.		<i>lis-over</i> <i>tc</i>		<i>overlap</i>	+ [...]	L2
<i>dancing</i> FB				<i>resp-fin</i>		<i>final</i>	++	

¹ **timing (intern)**: gibt an, wie sich die sequenziellen Feedbacks **zeitlich zueinander** verhalten

² **timing (extern)**: gibt an, wie sich die sequenziellen Feedbacks **zeitlich zur vorhergehenden fehlerhaften Äußerung** verhalten

³ **direction**: gibt an, in welche semantische Richtung die jeweiligen Feedbacks anzeigen (+ = Zuhören, ++ = Zustimmung/Bestätigen, +/- = Erstaunen, expressive Reaktion
+ = belustigt sein, -> CF (Korrektur), [...] = Fortfahren)

⁴ **leader**: gibt an, welcher Interlokutor das sequenzielle NCF, anführt/einleitet

		L2: (.) <u>Q</u> -kay.		<i>resp-fin</i>	<i>behind</i>				
W_T_s/14	gram	L2: J::h] L1: Okay.]		<i>lis-over</i> <i>lis-over</i>	<i>overlap</i>	++			L2
W_T_s/18	gram-lex	L1: Okay. L2: M[hm- S2: Also], wenn-ja. L2: (.) Okay. L1: (.) Mhm-		<i>lis-fin</i> <i>lis-over</i> <i>lis-fin</i> <i>lis-fin</i>	<i>behind</i> <i>behind</i> <i>behind</i>	++ ++ ++ ++			L1 L2 L2! L1
W_T_s/19	phon	L2: Mhm. L1: [>O-ke<. S5: Aber:-]		<i>lis-fin</i> <i>lis-over</i>	<i>behind</i>	++ ++			L2
W_T_s/21	gram-lex	L1: Pause mach[en? L2: (lachend) Ja-]	<i>recast</i>	<i>resp-fin</i>	<i>partly</i> <i>overlap</i>	-> ++			L1
W_T_s/23	gram	L2: M[hm- L1: Mh[m-] S5: Ö:;nd (.) da::nn:‘		<i>lis-fin</i> <i>lis-over</i>	<i>partly</i> <i>overlap</i>	++ ++			L2
W_T_s/24	gram	L2: (kichernd) Ha-hm (+) L1: Mh[m- S5: Allso:::,		<i>expr-fin</i> <i>lis-over</i>	<i>behind</i>	++ ++			L2
W_T_s/27	gram-phon	L2: Mhm’ L1: Okay’		<i>lis-fin</i> <i>resp-fin</i>	<i>behind</i>	++ ++			L2
W_T_s/28	lex-phon	L1: A-kay. L2: <u>Q</u> kay-		<i>lis-fin</i> <i>resp-fin</i>	<i>behind</i>	++ ++			L1
W_T_s/30	gram-lex	L1: [Okay. S4: (.) So] eine:- ja- L1: Aha- Verstehe. L2: Okay. L1: <u>Q</u> kay. Interessant.		<i>lis-over</i> <i>expr-fin</i> <i>lis-fin</i> <i>resp-fin</i>	<i>overlap</i> <i>final</i>	++ ++ ++ ++			L1 L1 L2 L1
W_T_s/36	gram-lex	L2: (kichernd) Okay- (+) L1: Mhm- S5: (lachend) Ja es wird sich ändern (+) L2: (lacht) (.) L1: <u>Ja:</u> ‘ gu::t&gut- (+) L2: J a:‘		<i>lis-fin</i> <i>lis-fin</i> <i>expr-fin</i> <i>resp-fin</i>	<i>final</i> <i>behind</i>	++ ++ ++ ++			L2 L1 L2 L1
W_T_s/37	gram			<i>resp-fin</i>	<i>final</i>	++			L2

		L1: <i>Ah:</i> 'okay'		<i>expr-fin</i>	<i>overlap</i>		+/-	
W_T_s/38	gram	L1: A[h ^h , aha L2: Mhm-]		<i>expr-fin</i> <i>lis-fin</i>	<i>overlap</i>	<i>final</i>	+/- +	L1
W_T_s/40	gram-lex	L1: Aha- L2: Mhm-		<i>lis-fin</i> <i>lis-fin</i>	<i>behind</i>	<i>final</i>	+ +	L1
W_T_s/43	gram-lex	S4: [() von L2: Gesund heit- L1: <i>Gesu ndheit</i>		<i>resp-fin</i> <i>resp-fin</i>	<i>partly</i> <i>overlap</i>	<i>overlap</i> <i>final</i>	++ ++	L2
W_T_s/44	lex	L1: M: hm- L2: Hm-]		<i>lis-fin</i> <i>lis-fin</i>	<i>overlap</i>	<i>final</i>	+ +	L1
W_T_s/46	lex	L2: Ja' L1: Mhm-		<i>resp-fin</i> <i>lis-fin</i>	<i>behind</i>	<i>final</i>	++ +	L2
W_T_s/48	gram-lex	L2: Mhm- L1: A-h:'		<i>lis-fin</i> <i>lis-fin</i>	<i>behind</i>	<i>final</i>	+ +	L2
W_T_s/49	lex	L1: <i>Mhm.</i> L2: <i>O-kay.</i>		<i>lis-fin</i> <i>lis-fin</i>	<i>behind</i>	<i>final</i>	+ +	L1
W_T_s/50	gram-lex	L2: <u>Q</u> kay' L1: A:ih ^h]]		<i>resp-fin</i> <i>expr-fin</i>	<i>partly</i> <i>overlap</i>	<i>final</i>	++ +/-	L2
W_T_s/51	gram	L2: <i>Mhm-</i> L1: Mhm'		<i>lis-fin</i> <i>lis-fin</i>	<i>behind</i>	<i>final</i>	+ +	L2
W_T_s/55	lex	L1: Achso-] L2: Okay-]		<i>lis-over</i> <i>lis-over</i>	<i>behind</i>	<i>overlap</i>	+ +	L1
W_T_s/57	lex	S5: <i>Me-inung?</i> L1: Meinung-		<i>expl</i> <i>expl</i>	<i>behind</i>	<i>final</i>	-> +	S5!
W_T_s/59 <i>dancing</i> FB	gram-lex	L2: Ja: ich denke schon. [() L1: Ich würd-] ich würd schon: sagen] Ja! L2: Ja:		<i>resp-fin</i> <i>resp-fin</i> <i>resp-fin</i>	<i>partly</i> <i>overlap</i>	<i>final</i>	++ ++ ++	L2 L1 L2

OE – sequ FB (VK_W_T_s): N = 30			
VK/Event-Nr.	OE:	sequ CF/NCF	
W_T_s/2	gram		<i>expr-fin</i> <i>expr-fin</i>
W_T_s/3	phon	<i>recast</i>	<i>resp-fin</i>
W_T_s/4	lex		<i>lis-fin</i> <i>expr-fin</i>
W_T_s/5	gram	<i>recast</i>	<i>expr-fin</i>
W_T_s/9	phon		<i>expr-fin</i> <i>lis-fin</i>
W_T_s/10 <i>dancing</i> <i>sequ FB</i>	gram-phon	<i>recast</i>	<i>expr-over</i> <i>expr-fin</i> <i>resp-fin</i>
W_T_s/12	phon		<i>lis-over</i> <i>resp-fin</i> <i>resp-fin</i>
W_T_s/14	gram		<i>lis-over</i> <i>lis-over</i>
W_T_s/18 <i>dancing</i> <i>sequ FB</i>	gram-lex		<i>lis-fin</i> <i>lis-over</i> <i>lis-fin</i> <i>lis-fin</i>
W_T_s/19	phon		<i>lis-fin</i> <i>lis-over</i>
W_T_s/21	gram-lex	<i>recast</i>	<i>resp-fin</i>
W_T_s/23	gram		<i>lis-fin</i> <i>lis-over</i>
W_T_s/24	gram		<i>expr-fin</i> <i>lis-over</i>
W_T_s/27	gram-phon		<i>lis-fin</i> <i>resp-fin</i>
W_T_s/28	lex-phon		<i>lis-fin</i> <i>resp-fin</i>
W_T_s/30 <i>dancing</i> <i>sequ FB</i>	gram-lex		<i>lis-over</i> <i>expr-fin</i> <i>lis-fin</i> <i>resp-fin</i>
W_T_s/36 <i>dancing</i> <i>sequ FB</i>	gram-lex		<i>lis-fin</i> <i>lis-fin</i> <i>expr-fin</i> <i>resp-fin</i>
W_T_s/37	gram		<i>resp-fin</i> <i>expr-fin</i>
W_T_s/38	gram		<i>expr-fin</i> <i>lis-fin</i>
W_T_s/40	gram-lex		<i>lis-fin</i> <i>lis-fin</i>
W_T_s/43	gram-lex		<i>resp-fin</i> <i>resp-fin</i>
W_T_s/44	lex		<i>lis-fin</i> <i>lis-fin</i>

W_T_s/46	lex		<i>resp-fin</i> <i>lis-fin</i>
W_T_s/48	gram-lex		<i>lis-fin</i> <i>lis-fin</i>
W_T_s/49	lex		<i>lis-fin</i> <i>lis-fin</i>
W_T_s/50	gram-lex		<i>resp-fin</i> <i>expr-fin</i>
W_T_s/51	gram		<i>lis-fin</i> <i>lis-fin</i>
W_T_s/55	lex		<i>lis-over</i> <i>lis-over</i>
W_T_s/57	lex		<i>expl</i> (DaF-Stud) <i>expl</i> (L1)
W_T_s/59 <i>dancing</i> <i>sequ</i> FB	gram-lex		<i>resp-fin</i> <i>resp-fin</i> <i>resp-fin</i>
N (<i>sequ</i> FB): 30			

OE – single FB (VK_W_T_s):		
VK/Event-Nr.	OE	single CF/NCF
W_T_s/1	gram-lex	<i>tc</i>
W_T_s/6	gram-lex	<i>resp-fin</i>
W_T_s/7	gram	<i>lis-fin</i>
W_T_s/8	gram	<i>tc</i>
W_T_s/11	phon	<i>lis-over</i>
W_T_s/13	gram	<i>tc</i>
W_T_s/15	gram	<i>cla</i>
W_T_s/16	gram	<i>lis-fin</i>
W_T_s/20	gram-phon	<i>lis-over</i>
W_T_s/22	gram-lex	<i>lis-over</i>
W_T_s/25	lex	<i>recast</i>
W_T_s/26	phon	<i>resp-fin</i>
W_T_s/29	gram	<i>lis-over</i>
W_T_s/31	gram	<i>lis-over</i>
W_T_s/32	gram-lex	<i>lis-over</i>
W_T_s/33	gram-phon	<i>lis-over</i>
W_T_s/35	gram-phon	<i>lis-over</i>
W_T_s/39	gram	<i>lis-over</i>
W_T_s/41	gram-lex	<i>lis-over</i>
W_T_s/45	lex	<i>expr-fin</i>
W_T_s/47	gram-lex	<i>lis-over</i>
W_T_s/52	lex	<i>lis-fin</i>
W_T_s/53	gram	<i>lis-over</i>
W_T_s/56	gram-phon	<i>lis-over</i>
W_T_s/58	lex	<i>recast</i>
N (<i>single</i> FB): 25		

8.8 Detailkodierung CF/NCF (VK_W_SP_d)

VK/Event-Nr.	Feedbacksegment:	Beschreibung CF:	Beschreibung NCF: (linguistische Verortung, Funktion, Zeitlichkeit)	Endkodierung CF/NCF:
W_SP_d/1	R: (..) Ahm, ich höre Musik', und isch' [iʃ], spiele Git'hen- [gi' tahn] (..) L1: O[kay' R: Ma]nchmal lese ich Bücher-, (auch?), mhm-		<i>listening-overlap:</i> Rezeptionspartikel, Zuhörersignal, Sprechunterstützung innerhalb der Äußerung (kurzer Anschluss), teilweise überlappend (neu einsetzend)	NCF – <i>lis-over</i>
W_SP_d/2	R: Ma]nchmal lese ich Bücher-, (auch?), mhm- L1: <u>Sup</u> ler, naja&also-, doch <u>einiges</u> . (.) Ich werde ein R: (lacht)] L1: <u>bisschen</u> weitergehen-		<i>responsive-final:</i> Responsivpartikel Reaktives Signal: Bestätigung, Verstärkung final, nicht überlappend	NCF – <i>resp-fin</i>
W_SP_d/3	A: Ahm, normalerweise lese isch' [iʃ], und ah (.) Musik höre auch' (.) [Ahm, L1: Mhm-]		<i>listening-overlap:</i> Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung überlappend	NCF – <i>lis-over</i>
W_SP_d/4	A: oder (.) Film schauen, Serie auch- L1: <u>Perfekt</u> -, >also das ist ein gutes Stichwort,< nämlich'		<i>responsive-final:</i> Responsivpartikel Reaktives Signal: Bestätigung, Verstärkung final, nicht überlappend	NCF – <i>resp-fin</i>
W_SP_d/5	A: Äh::, n]ormalerweise: ' Aktion:filme- [ak' tʃjo:nfilmə] oder Kommodie [ko' modjə], und&ah auch Triller ['tʃɪlɪ]. (.) mag ich gern. L1: <u>Super</u> , okay'		<i>responsive-final:</i> Responsivpartikel Reaktives Signal: Bestätigung, Verstärkung final, nicht überlappend	NCF – <i>resp-fin</i>
W_SP_d/6	C: Liebe Filme. (lacht) L1: ((bejahend)) mhm', genau&genau-, <u>Liebesfilme</u> , okay'	<i>recast</i>		CF – <i>recast</i>

		Richtigstellende Wiederholung, Reformulierung, Paraphrasierung		
W_SP_d/7	G: In der letzten Zeiten überhaupt nichts-, also [(lacht) Okay'] L1:		<i>listening-overlap</i> : Rezeptionspartikel, Zuhörersignal, Sprechunterstützung überlappend	NCF – <i>lis-over</i>
W_SP_d/8	V: (..) Ah, ich schaue gerne, auch- viele Dokus', und auch Liebesfilm (.) meistens. L1: Liebesfilme sind schon (.) stark vertreten hier-, okay'	<i>recast</i> Richtigstellende Wiederholung, Reformulierung, Paraphrasierung		CF- <i>recast</i>
W_SP_d/9	V: Gestern habe ich, eine-, Tiededoku gesehen. [(.) über Okay'] L1: Okay']		<i>listening-overlap</i> : Rezeptionspartikel, Zuhörersignal, Sprechunterstützung innerhalb der Äußerung (kurzer Anschluss), teilweise überlappend (neu einsetzend)	NCF – <i>lis-over</i>
W_SP_d/10	A: Ahm, ich glaube:, der Krimifan ['kernifan]? (.) vielleicht? L2: (..)Mhm' (.) okay'		<i>listening-final</i> : Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung final, nicht überlappend	NCF – <i>lis-fin</i>
W_SP_d/11	C: (.) I bin:: ein bisschen von allen' (lacht) L2: (lacht) C: (lacht) L2: Okay-, ja das ist oft so, [weil' C: alles' (lacht) weil] (lacht) ich hör L2: Ein Typ ist nicht genug, ja', ein bisschen von allen-, na gut'		<i>recast</i> Richtigstellende Wiederholung, Reformulierung, Paraphrasierung	CF- <i>recast</i>
W_SP_d/12	V: (.) Äh:, ich habe: (.) seine Name' in eine:, Musiklyrics-gehört'			

	L1: Okay? (.) wirklich?			<i>responsive-final:</i> Responsivpartikel Reaktives Signal: Bestätigung, Kommentar final, nicht überlappend	NCF – <i>resp-fin</i>
W_SP_d/13	V: Also:, ich glaube von Männer' (.) weltweit bekannt ist-, ahm, (Batomir Mora?) zum Beispiel? [(.) Er hat ahm in (Nacho?) seine Rolle gespielt' L1: Okay']			<i>listening-overlap:</i> Rezeptionspartikel, Zuhörersignal, Sprechunterstützung innerhalb der Äußerung (kurzer Anschluss), teilweise überlappend (neu einsetzend)	NCF – <i>lis-over</i>
W_SP_d/14	V: Das, a-ber, das is auch eine sehr bekannte' Film- (.) ah brasilianische Film' [, und e-er hat auch da Okay-] L1: V: eine Ro:lle gespielt L1: Okay*, und, ah: magst du sagen was für eine Kategorie: war das.			<i>listening-overlap:</i> Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung überlappend	NCF – <i>lis-over</i>
W_SP_d/15	V: Mhh: ah nein. (.) Es war ein bisschen Drama' L1: [Mhm- V: Und] es war über die Geschichte von:: (seufzt) ah, Krimi-&Krimi, ah Kri:mi:nalserien?			<i>listening-overlap:</i> Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung überlappend	NCF – <i>lis-over</i>
W_SP_d/16	V: (.) Un]d es war über die Geschichte von:: (seufzt) ah, Krimi-&Krimi, ah Kri:mi:nalserien? L1: Okay' Kriminalität- mhm- (.) Okay* (.) Alles klar okay&interessant.	<i>recast</i> Richtigstellende Wiederholung, Reformulierung, Paraphrasierung			CF- <i>recast</i>
W_SP_d/17	R: Okay, äh, es gibt Sendung (...?) (.) kennt i:hr? (.) Ahm (.) sie:, spielt normalerweise in, Seifenoper' L1: Okay' (.) genau&genau- Seifenopern', alles klar-, okay'	<i>recast</i> Richtigstellende Wiederholung, Reformulierung, Paraphrasierung			CF- <i>recast</i>
W_SP_d/18	A: Also dass' (.) ah, eine', Schauspielerin ['ja:g spi:lə:ɐm] oder Schauspieler ['ja:g spi:lə]				

	L1: (...??) ist ⁴ , ah (.) <u>weiß</u> ⁵ ich nicht, abe :r ⁶ (.) Mhm-		<i>listening-overlap:</i> Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung überlappend	NCF – <i>lis-over</i>
W_SP_d/19	A: Eine Schauspielerin [ʃaɡ spi:ləkm], die [auch ⁷ , Seifenoper ⁸ äh (.)macht ⁹ (.) ist, Gloria L1: Mhm-		<i>listening-overlap:</i> Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung überlappend	NCF – <i>lis-over</i>
W_SP_d/20	A: ah, mindestens in Brasilien ¹⁰ [(.) Ähh, ja- L1: Mhm-		<i>listening-overlap:</i> Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung überlappend	NCF – <i>lis-over</i>
W_SP_d/21	F: auf alle Fälle heißt (Rodriguez Santoro?). (.) Er hat den bösen <u>Großkönig</u> - (.) in diesem Film, äh: (.) Dreihundert gespielt. [(.) Kennt ihr ihn vielleicht? L1: Mhm ¹¹]		<i>listening-overlap:</i> Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung überlappend	NCF – <i>lis-over</i>
W_SP_d/22	F: Ja&is:, <u>nicht</u> so berüht auch&also er hat nur, einen, eine der Hauptrollen der, dieses Films gespielt. Aber sonst, ich weiß nicht. Ich bin auch nicht der- (.) Filmtyp. Ich kann nicht sagen weitere Namen. L1: Genau. <u>Na es passt</u> ¹² , also, für mich ist das eh interessant, also, wie gesagt, wir tauschen uns ein bisschen aus. Ist in Ordnung, ja-		<i>responsive-final:</i> Responsivpartikel Reaktives Signal: Bestätigung, Kommentar final, nicht überlappend	NCF – <i>resp-fin</i>
W_SP_d/23	L2: Wo kann man heute die (...?) sehen? R: (...) Ahm (.) in Schloss <u>Schönbrunn</u> ? L2: <u>Immer</u> genau ¹³ im- richtig. <u>Schloss Schönbrunn</u> .	<i>recast</i>		CF- <i>recast</i>

		Richtigstellende Wiederholung, Reformulierung, Paraphrasierung		
W_SP_d/24	C: (...) M:hm (.) Also- (.) Ichre ['i hʁə] Antwort', war, nicht so': (.) klar- L2: (.) Mhm'		<i>listening-final</i> : Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung final, nicht überlappend	NCF – <i>lis-fin</i>
W_SP_d/25	C: (..) Ich kenn es nicht- L1: M[hm- F: Äh] ich auch L1: (.) Oka.y'		<i>responsive-final</i> : Responsivpartikel Reaktives Signal: Bestätigung, Verstärkung final, nicht überlappend	NCF – <i>resp-fin</i>
W_SP_d/26	V: Ich habe] von meiner Mutter gehört, aber selbst', nie!::: geschaut. L1: Ahh-]		<i>expressive-overlap</i> : Interjektion Expressives Signal: Verwunderung überlappend	NCF – <i>expr-over</i>
W_SP_d/27	V: (.) Ah:m (.) es&is wunderschön, glaub ich', also mit diesem (.) [a:hm (...) L1: Mhm] K[leid	<i>explicit correction</i> : Zielsprachliche Äußerung wird explizit bereitgestellt, Hinweis auf Fehler/Korrektur, ,offensichtliche'/'erweiterte' Korrektur		CF – <i>expl</i>
W_SP_d/28	V: Ich dlenke' königlige- ['kø:nkɪkə], kö-nich-gli- che, Dinge-, [(Kostüme?) L1: Aha'] (...) Genau. Genau'		<i>expressive-overlap</i> : Interjektion Expressives Signal: Erstaunen überlappend	NCF – <i>expr-over</i>
W_SP_d/29	V: Jai:, [und (Rollen?) sind weiß auch.			

	L1: (mickend) (+)] (.) Okay&also', eine Sache, die, ik, ich&will&ench eh: dazu fragen', also der Kaiser, das is der Ehemann', na-		<i>topic-continuation:</i> Thematisches Fortfahren, Herausgreifen eines Aspekts, Rückfrage zum Thema final, nicht überlappend	NCF – <i>tc</i>
W_SP_d/30	C: Ne:, ich denke sieht wie ein::-, eine Party aus-, ich weiß nicht- L1: (Telefon läutet) Aha- eine Feier', okay- (+) (..) Okay', ja' (.) ja:a'	<i>recast</i> Richtigstellende Wiederholung, Reformulierung, Paraphrasierung		CF – <i>recast</i>
W_SP_d/31	L1: Ah:m, wo befindet sich das Sisi-Museum? R: (..) Ahm (.) Wiener' Hofburg['ho:fbʊrk]. L1: Genau. Super. Genau&in der Wiener Hofburg ['ho:fbʊrk].	<i>recast</i> Richtigstellende Wiederholung, Reformulierung, Paraphrasierung		CF – <i>recast</i>
W_SP_d/32	R: Ich würde sage-sagen, ein:, Gefangene in goldenen Käfig'[, äh: sie fühlt sich einsam, und ihr Mann, L1: Okay'] R: hat wenig Sei za:] Zeit, für sie. (.) Und sie fühlt sich unwohl. (.) ja- L1: (seufzt) ja-, eigentlich gut zusammengefasst.		<i>listening-overlap:</i> Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung überlappend	NCF – <i>lis-over</i>
W_SP_d/33	A: Ah:m, seh es (.) wie:, Rita, auch', ah::, also, sie fühlt sehr einsam und sie mustet, keine Ahnung fit', ah:: (.) nur ah, auf seine' [(..) ah L1: Genau], auf sich schauen, Fitness [hm, mhm	<i>explicit correction:</i> Zielsprachliche Äußerung wird explizit bereitgestellt, Hinweis auf Fehler/Korrektur, 'offensichtliche'/erweiterte' Korrektur		CF – <i>expl</i>
W_SP_d/34	A: weil, äh-ja, und dass, keine Ahnung, dass sie sieht nicht so:, glücklich aus- (lacht) L1: (..) Ja.&sie war auch sehr jung, gä', (lacht) genau, sie war auch sehr jung, genau-		<i>topic-continuation:</i> Thematisches Fortfahren, Herausgreifen eines Aspekts, Einwurf zum Thema	NCF – <i>tc</i>

W_SP_d/35	G: (...) die haben keine Macht-, aber es gibt eine Familien die sag[t dass eigentlich die die Macht L1: Aha-] G: haben sollten.		final, nicht überlappend		NCF – <i>expr-over</i>
W_SP_d/36	G: Ja, und heutzutage sind mehr so eine Karikatur, einer königlichen Fa[milie. Aber damals- L1: (lachend) O-kay- (+) Okay, da muss ich lachen, weil ist lustig- (la[cht] (. Find ich sehr lustig, ja‘		<i>expressive-final</i> : Interjektion oder <u>expressiver Responsivartikel</u> Expressives Signal: Freude final, nicht überlappend		NCF – <i>expr-fin</i>
W_SP_d/37	G: Ah, die hatten Schlö:sser [’lœ:se]. und die sind alle, fast-, fast alle Museen geworden, oder so&also- (. C: [Ja- L1: Okay’!		<i>expressive-final</i> : Expressiver Responsivartikel (Ausruf) Expressives Signal: Erstaunen final, nicht überlappend		NCF – <i>expr-fin</i>
W_SP_d/38	G: si-sind auch reich (.) a:ber ha[ben keine Schlösser. L1: Versteh’] Versteh, okay&alles klar&okay&okay versteh.		<i>responsive-final</i> : Responsivartikel Reaktives Signal: Bestätigung, Verstehen final, nicht überlappend		NCF – <i>resp-fin</i>
W_SP_d/39	V: Mhm- (...?) Roman‘ oder his-torisches [Roman- L2: O::hja] es gibt verschiedene unterschiedliche Arten von Romanen‘(.) von Roman-(.) Liebesroman oder historischer Roman.	<i>recast</i> Richtigstellende Wiederholung, Reformulierung, Paraphrasierung			CF – <i>recast</i>
W_SP_d/40	G: und- (.) hier&is&er besonders gut bekannt. [(.) (...?)				

	L2: Ich glaube er hat über (..) mhm, ich glaube er hat sogar ein Buch über Brasilien geschrieben&jä-		<i>topic-continuation:</i> Thematisches Fortfahren, inhaltlicher Einwurf zum Thema final, nicht überlappend	NCF – <i>tc</i>
W_SP_d/41	G: (ich wollt sagen???), dass e:r (.) einer der Klassiker L1: ['kla:ske] in[&in& Mhm.]		<i>listening-overlap:</i> Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung überlappend	NCF – <i>lis-over</i>
W_SP_d/42	G: in der Krimi-Krimigenre ['kr:mi ʒɑːkə] ist-, und L2: >Und er ist ein Österreicher?<		<i>topic-continuation:</i> Thematisches Fortfahren, Übergang zu einem anderen Aspekt, Herausgreifen eines Aspekts, Rückfrage zum Thema final, nicht überlappend	NCF – <i>tc</i>
W_SP_d/43	G: Den Name hatte ich schon gehört, aber ich&ich hab selber nicht gelesen oder den Film gesehen. (.) C: Ich [auch. L1: Okay] (.) Mhm, okay'		<i>listening-final:</i> Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung final, nicht überlappend	NCF – <i>lis-fin</i>
W_SP_d/44	G: (.) Ich würde sagen, dass es sogar zweifelhaft ist, als: (.) ah-seine Bücher als Literatur zu bezeichnen. (lacht) so:weit würd ich gehen (lacht), aber- L1: (lacht) Okay'		<i>responsive-final:</i> Responsivpartikel Reaktives Signal: Bestätigung/Verstehen final/nicht überlappend	NCF – <i>resp-fin</i>
W_SP_d/45	C: Ich habe, noch (lachend) <u>nicht</u> (+) Paulo Coelho gelesen, aber, (.) die Frage geht um: Autorinnen, oder? (.) L1: <u>Genau</u> , genau. [Ja-		<i>responsive-final:</i>	NCF – <i>resp-fin</i>

			Responsivpartikel Reaktives Signal: Antwort/Bestätigung final, nicht überlappend	
W_SP_d/46	C: Ahl-okay. (.) Ja:: (.) ja, wir haben viele:: äh-Autorinnen' (.) A:hm (.) vielleicht, ähm, ist, Clarice Lispector die, die bekanntesten? L1: (.) Mhm-ah-, >könntest du ein Buch dazu geben' &vielleicht ein Titel' < weil&vielleicht- (.) <i>ein Titel?</i>		<i>topic-continuation:</i> Thematisches Fortfahren, Rückfrage zum Thema, thematischer Einwurf final, nicht überlappend	NCF – <i>tc</i>
W_SP_d/47	C: Ich weiß nicht' (lacht) was wirklich auf Deutsch ist, a:ber-(.) ich (würde?) es so übersetzen- [(.) a::hm (.) L1: Okay-] ja, okay-		<i>listening-overlap:</i> Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung überlappend	NCF – <i>lis-over</i>
W_SP_d/48	C: die Ste-Stertzchenzeit? ['ʃtɛɪtʃən ʦʌɪt] (.) Ich weiß nicht- L1: Okay, die Sternchenzeit?	<i>clarification request:</i> Klärende Rückfrage, Klären der inhaltlichen Verständlichkeit (trotz Bereitstellung der zielsprachlichen Form)		CF – <i>cla</i>
W_SP_d/49	C: A:h, hi:lf mir Leute, bi:tte (lacht) G: Die, Stern- <u>stunde</u> vielleicht?	---	---	<i>totally ignored</i>
W_SP_d/50	C: die Ste-Stertzchenzeit? ['ʃtɛɪtʃən ʦʌɪt] (.) Ich weiß nicht- G: Die, Stern- <u>stunde</u> vielleicht?	<i>recast</i> Richtigstellende Wiederholung, Reformulierung, Paraphrasierung		CF- <i>recast</i> (DaF-Stud)
W_SP_d/51	G: Ich weiß nicht, wie es, <u>übersetzt</u> würde. L1: Okay-, mhm&okay-		<i>listening-final:</i> Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung final, nicht überlappend	NCF – <i>lis-fin</i>

W_SP_d/52	R: Wir haben einmal mit', den, Text Höhlenforscher-, von Thomas Bernhard, äh in die, Übersetzungsstunde gearbeitet- L2: Mhm-, und, kannst du dich noch erinnern', an, an diese Arbeit?		<i>topic-continuation:</i> Thematisches Fortfahren, Herausgreifen eines Aspekts, Rückfrage zum Thema final, nicht überlappend	NCF – <i>tc</i>
W_SP_d/53	R: Ja', es war sehr gut- (.) Wir haben: eine Analyse gemacht, mit:t, d' Text. (.) L2: Mhm-		<i>listening-final:</i> Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung final, nicht überlappend	NCF – <i>lis-fin</i>
W_SP_d/54	R: Und auch, äh, die (...?) äh (.) ich weiß nicht' äh- repetição (lacht) in der, Text (lachend) hm (+) L2: Mhm&und habt ihr das, im Original gelesen auf Deutsch?		<i>topic-continuation:</i> Thematisches Fortfahren, Herausgreifen eines Aspekts, Rückfrage zum Thema final, nicht überlappend	NCF – <i>tc</i>
W_SP_d/55	R: Äh:, nein nur diese Text (lacht) (.) auf Deutsch. L2: Ja aber-, war das:, auf Deutsch?		<i>topic-continuation:</i> Thematisches Fortfahren, Herausgreifen eines Aspekts, Rückfrage zum Thema final, nicht überlappend	NCF – <i>tc</i>
W_SP_d/56	G: (Pause) ich würde sagen, dass-we-, dass wenn: man: auf dem Bett liegen liest, dann passiert das sehr oft (lacht) L2: (nickend) (lacht) (+)		<i>expressive-final:</i> Nonverbale Äußerung, die Emotionen ausdrückt Expressives Signal: Lachen final/nicht überlappend	NCF – <i>expr-fin</i>
W_SP_d/57	V: (..) Ja, das: hat mit mir gestern, genau passiert L2: [(lacht) V: [Ich lese] gerade [...]		<i>expressive-overlap:</i>	NCF – <i>expr-over</i>

			Nonverbale Äußerung, die Emotionen ausdrückt Expressives Signal: Lachen überlappend	
W_SP_d/58	V: Ich: lese] gerade Milan Kundera-, und ich war so:: müde schon- aber ich wollte mehr lesen ich habe heute aufgestanden ich bin heute aufgestanden mit dem Buch in meine Gesicht, <u>fast</u> [(.) auf meine Gesicht- L2: <u>Welches Buch ist das?</u> (lacht)] (...?)]		<i>topic-continuation:</i> Thematisches Fortfahren, Herausgreifen eines Aspekts, Rückfrage zum Thema final, nicht überlappend	NCF – tc
W_SP_d/59	C: Ja: für Studenten ist e:s, <u>billiger</u>*, a:[ber ich&ich L1: C: denke es ist teuer, um jede Woche zu gehen. L1: (holt Luft) <u>A:bsolut</u> ja-, das&das glaube ich-		<i>responsive-final:</i> Responsivpartikel Reaktives Signal: Bestätigung, Verstärkung final/nicht überlappend	NCF – resp-fin
W_SP_d/60	C: A::i ich denke es ist schön::n (.) es ist gut auszugehn- (.) u:n:: ja &also, alles ist gro:ßer [gʁo:sɛ] ich kann [besser seh:n, L1: Mhm-]		<i>listening-overlap:</i> Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung überlappend	NCF-lis-over
W_SP_d/61	C: Aber Sä'rien [ze:'ʁiən] zu Hause&so:, ich denk[e es gibt keine Sä:rien ['ze:ʁiən] (lachend) im L1: Mhm Hm]		<i>listening-overlap:</i> Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung überlappend	NCF-lis-over
W_SP_d/62	C: ich denk[e es gibt keine Sä:rien ['ze:ʁiən] (lachend)			

	L1: Mhm Hm] C: im Kino- (+) lacht, (.) [ja Gelau, ja: das: stimmt, ja&genau.		<i>responsive-final:</i> Responsivpartikel Reaktives Signal: Bestätigung, Verstärkung final/nicht überlappend	NCF – <i>resp-fun</i>
W_SP_d/63	C: (.) A:h ich weiß nicht mehr:r (.) es (lachend) war so lang' (+) (kichert) L1: is schon lange her, okay'	<i>recast</i> Richtigstellende Wiederholung, Reformulierung, Paraphrasierung		CF – <i>recast</i>
W_SP_d/64	C: Ja:, ich kann es nicht (.) erinnern [ɛʁ'ʏnrən]. L1: Okay&und Anna vielleicht, ich weiß nicht, lieber Kino oder zu <u>Hause</u>'		<i>topic-continuation:</i> Thematisches Fortführen, Herausgreifen eines Aspekts, Rückfrage zum Thema final, nicht überlappend	NCF – <i>tc</i>
W_SP_d/65	C: A:h entschuldigung-[ent'ʃɔldɪɡʊŋ] L1: Aso, [ja bitte, ja Claudia ja- C: <u>jetzt</u>, weiß ich (.) ich] habe: (Leader Women'?) gesehen.		<i>expressive-over:</i> Interjektion Expressives Signal: überrascht sein teilweise überlappend	NCF – <i>expr-over</i>
W_SP_d/66	L1: <u>Mhm'</u>, okay-		<i>responsive-final:</i> Rezeptionspartikel (expressiv) Reaktives Signal: erstaunt sein final/nicht überlappend	NCF – <i>resp-fun</i>
W_SP_d/67	A: (.) Ah:m, sch-lieber zu Hause' weil ich glaube es bequemer ist, aber ich gehe gern, ins Kino, auch. L1: Mhm, okay&und welcher Film war das zuletzt&also den du gesehen hast, vielleicht?		<i>topic-continuation:</i> Thematisches Fortführen, Herausgreifen eines Aspekts, Rückfrage zum Thema final, nicht überlappend	NCF – <i>tc</i>
W_SP_d/68	A: Serie? ahm L1: oder Serien!	<i>recast</i> Richtigstellende Wiederholung, Reformulierung, Paraphrasierung		CF – <i>recast</i>

W_SP_d/69	A: besser Filme, keine Ahnung, aber Serie (Clint Ja-] L1: A: Eath?) L1: Mhm. Okay-		<i>listening-overlap:</i> Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung überlappend	NCF – <i>lis-over</i>
W_SP_d/70	A: Lieber' mit Untertiteln, a:ber es gibt beide L1: Okay&aber was is mehr?		<i>topic-continuation:</i> Thematisches Fortfahren, Herausgreifen eines Aspekts, Rückfrage zum Thema final, nicht überlappend	NCF – <i>tc</i>
W_SP_d/71	A: Ja: (lacht) deshalb studiere ik Germanistik (lacht) L2: (lachend) Ja- (+) L1: Sehr schön!		<i>responsive-final:</i> Responsivpartikel Reaktives Signal: Antwort/Bestätigung/Lob final/nicht überlappend	NCF – <i>resp-fin</i>
W_SP_d/72	A: So, ich weiß (.) n-nicht, wohe:r, er kommt&aber', ich glaube (.) USA', vielleicht', aber Mhm-] L1:		<i>listening-overlap:</i> Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung überlappend	NCF – <i>lis-over</i>
W_SP_d/73	C: Ich mag das Taschenbuch- (Pause) oder diese, (gestikulierend) gro:ße Bücher (+) lacht L2: Mhm'		<i>listening-final:</i> Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung final, nicht überlappend	NCF – <i>lis-fin</i>
W_SP_d/74	F: Ich mag Taschenbuch auch' L2: (.) M[h:m-		<i>listening-final:</i> Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung final, nicht überlappend	NCF – <i>lis-fin</i>
W_SP_d/75	F: und die normale Buch auch (räuspert sich) L2: (.) Mhm-		<i>listening-final:</i> Rezeptionspartikel Zuhörersignal: Sprechunterstützung	NCF – <i>lis-fin</i>

W_SP_d/76	V: Ich lese:, sehr gerne, a:m, Computer auch- (.) a::hm Notebooks meine ich-, ahm auch meine Handy- oder Taschenbuch- und Bücher- L2: Okay&alles Mögliche (lacht)		final, nicht überlappend	NCF – <i>resp-fin</i>
			<i>responsive-final</i> : Responsivpartikel Reaktives Signal: Antwort, Bestätigung, Lob final, nicht überlappend	

NCF- Ausformung/Zeitlichkeit		
VK/Event-Nr.	Verbale Ausformung NCF:	Zeitlichkeit:
W_SP_d/1	O kay‘	<i>overlap</i>
W_SP_d/2	Super	<i>final</i>
W_SP_d/3	Mhm-	<i>overlap</i>
W_SP_d/4	Perfekt-,	<i>final</i>
W_SP_d/5	Super, okay‘	<i>final</i>
W_SP_d/6	---	
W_SP_d/7	Okay‘]	<i>overlap</i>
W_SP_d/8	---	
W_SP_d/9	Okay‘]	<i>overlap</i>
W_SP_d/10	Mhm‘ (.) okay‘	<i>final</i>
W_SP_d/11	---	
W_SP_d/12	Okay? (.) wirklich?	<i>final</i>
W_SP_d/13	Okay‘]	<i>overlap</i>
W_SP_d/14	Okay-]	<i>overlap</i>
W_SP_d/15	[Mhm-	<i>overlap</i>
W_SP_d/16	---	
W_SP_d/17	---	
W_SP_d/18	Genau‘ ja.] Mhm-]	<i>overlap</i>
W_SP_d/19	Mhm-]	<i>overlap</i>
W_SP_d/20	Mhm-]	<i>overlap</i>
W_SP_d/21	M:hm‘]	<i>overlap</i>
W_SP_d/22	Genau. Na es passt‘	<i>final</i>
W_SP_d/23	---	
W_SP_d/24	Mhm‘	<i>final</i>
W_SP_d/25	Oka:y‘	<i>final</i>
W_SP_d/26	Ahh-	<i>overlap</i>
W_SP_d/27	---	
W_SP_d/28	Aha‘]	<i>overlap</i>
W_SP_d/29	Okay&also‘ [...]	<i>final</i>
W_SP_d/30	---	
W_SP_d/31	---	
W_SP_d/32	Okay‘	<i>overlap</i>
W_SP_d/33	---	
W_SP_d/34	Ja. [...]	<i>final</i>
W_SP_d/35	Aha-]	<i>overlap</i>
W_SP_d/36	O-kay- (+) Okay	<i>final</i>
W_SP_d/37	Okay‘!	<i>final</i>
W_SP_d/38	Versteh, okay&alles klar	<i>final</i>
W_SP_d/39	---	
W_SP_d/40	Ich glaube [...]	<i>final</i>
W_SP_d/41	Mhm.]	<i>overlap</i>
W_SP_d/42	Und er ist ein Österreicher?	<i>final</i>
W_SP_d/43	(.) Mhm, okay‘	<i>final</i>
W_SP_d/44	Oka:y‘	<i>final</i>
W_SP_d/45	Genau, genau. [Ja-	<i>final</i>
W_SP_d/46	Mhm ah- [...]	<i>final</i>
W_SP_d/47	Okay-] Ja okay-]	<i>overlap</i>
W_SP_d/48	---	
W_SP_d/49	---	
W_SP_d/50	---	
W_SP_d/51	Okay-, mhm&okay-	<i>final</i>
W_SP_d/52	Mhm-, [...]	<i>final</i>
W_SP_d/53	Mhm-	<i>final</i>
W_SP_d/54	Mhm&und [...]	<i>final</i>
W_SP_d/55	Ja aber- [...]	<i>final</i>
W_SP_d/56	(lacht)	<i>final</i>
W_SP_d/57	[lacht	<i>overlap</i>
W_SP_d/58	[...]	<i>final</i>

W_SP_d/59	<u>A</u> :bsolut ja-	<i>final</i>
W_SP_d/60	Mhm-]	<i>overlap</i>
W_SP_d/61	Mhm Hm]	<i>overlap</i>
W_SP_d/62	Ge <u>n</u> au, ja: das: stimmt- genau&genau	<i>final</i>
W_SP_d/63	---	
W_SP_d/64	Okay&und [...]	<i>final</i>
W_SP_d/65	Aso, [ja bitte,	<i>overlap</i>
W_SP_d/66 :/	M <u>h</u> :m', okay-	<i>final</i>
W_SP_d/67	Mhm, okay&und [...]	<i>final</i>
W_SP_d/68	---	
W_SP_d/69	Ja-]	<i>overlap</i>
W_SP_d/70	Okay&aber [...]	<i>final</i>
W_SP_d/71	Ja- Sehr schön	<i>final</i>
W_SP_d/72	Mhm-]	<i>overlap</i>
W_SP_d/73	Mhm-	<i>final</i>
W_SP_d/74	M[h:m-	<i>final</i>
W_SP_d/75	Mhm-	<i>final</i>
W_SP_d/76	Okay&alles Mögliche	<i>final</i>

Detail-Gesamtkodierung (VK_W_SP_d):											
VK/Event-Nr.	Kodierungsübersicht 1 OE-CF/NCF:		Kodierungsübersicht 2 OE-CF/NCF:					Sequenzielles Feedback	Multiple error + CF:		
	OE	CF NCF	error-type	OE	CF	NCF	totally ignored				
W_SP_d/1	phon	lis-over	uniform	phon		X					
W_SP_d/2	gram	resp-fin	single	gram		X					
W_SP_d/3	gram-phon	lis-over	multiple	gram-phon		X					
W_SP_d/4	gram	resp-fin	single	gram		X					
W_SP_d/5	phon	resp-fin	uniform	phon		X					
W_SP_d/6	phon	recast	single	phon	X						
W_SP_d/7	gram	lis-over	single	gram		X					
W_SP_d/8	gram	recast	single	gram	X						
W_SP_d/9	gram	lis-over	single	gram		X					
W_SP_d/10	phon	lis-fin	single	phon		X					
W_SP_d/11	gram	recast	single	gram	X						
W_SP_d/12	gram-lex	resp-fin	multiple	gram-lex		X					
W_SP_d/13	gram	lis-over	uniform	gram		X					
W_SP_d/14	gram	lis-over	single	gram		X					
W_SP_d/15	lex	lis-over	single	lex		X					
W_SP_d/16	lex	recast	uniform	lex	X						
W_SP_d/17	gram	recast	uniform	gram	X						
W_SP_d/18	phon	lis-over	uniform	phon		X					
W_SP_d/19	phon	lis-over	single	phon		X					
W_SP_d/20	lex	lis-over	single	lex		X					
W_SP_d/21	gram	lis-over	single	gram		X					
W_SP_d/22	gram-lex	resp-fin	multiple	gram-lex		X					
W_SP_d/23	gram-phon	recast	multiple	gram-phon	X					gram-recast phon-recast	
		recast			X						
W_SP_d/24	phon	lis-fin	single	phon		X					
W_SP_d/25	gram	resp-fin	single	gram		X					
W_SP_d/26	gram	expr-over	single	gram		X					
W_SP_d/27	lex	expl	single	lex	X						
W_SP_d/28	phon	expr-over	uniform	phon		X					

W_SP_d/29	gram	tc	multiple	gram		X				
W_SP_d/30	gram-lex	recast	multiple	gram-lex	X			lex-recast	gram-ignored	
W_SP_d/31	gram-phon	recast	multiple	gram-phon	X			gram-recast phon-recast		
		recast			X					
W_SP_d/32	gram	lis-over	uniform	gram		X				
W_SP_d/33	gram-lex	expl	multiple	gram-lex	X			lex-expl	gram-ignored	
W_SP_d/34	gram	tc	single	gram		X				
W_SP_d/35	gram	expr-over	single	gram		X				
W_SP_d/36	gram	expr-fin	single	gram		X				
W_SP_d/37	phon	expr-fin	single	phon		X				
W_SP_d/38	gram	resp-fin	single	gram		X				
W_SP_d/39	gram	recast	single	gram	X					
W_SP_d/40	lex	tc	single	lex		X				
W_SP_d/41	phon	lis-over	single	phon		X				
W_SP_d/42	gram-phon	tc	multiple	gram-phon		X				
W_SP_d/43	gram	lis-fin	uniform	gram		X				
W_SP_d/44	lex	resp-fin	single	lex		X				
W_SP_d/45	gram-lex	resp-fin	multiple	gram-lex		X				
W_SP_d/46	gram	tc	uniform	gram		X				
W_SP_d/47	lex	lis-over	single	lex		X				
W_SP_d/48	phon	cla	single	phon	X					
W_SP_d/49	gram	totally ignored	single	gram			X			
W_SP_d/50	phon	recast	single	phon	X ^{Out/Sad}					
W_SP_d/51	gram	lis-fin	single	gram		X				
W_SP_d/52	gram	tc	uniform	gram		X				
W_SP_d/53	phon	lis-fin	single	phon		X				
W_SP_d/54	gram-lex	tc	multiple	gram-lex		X				
W_SP_d/55	gram	tc	single	gram		X				
W_SP_d/56	gram	expr-fin	uniform	gram		X				
W_SP_d/57	lex	expr-over	single	lex		X				
W_SP_d/58	gram	tc	uniform	gram		X				
W_SP_d/59	gram	resp-fin	single	gram		X				
W_SP_d/60	phon	lis-over	single	phon		X				
W_SP_d/61	phon	lis-over	single	phon		X				
W_SP_d/62	phon	resp-fin	single	phon		X				

W_SP_d/63	lex	recast	single	lex	X					
W_SP_d/64	lex-phon	tc	multiple	lex-phon						
W_SP_d/65	phon	expr-over	single	phon		X				
W_SP_d/66	gram	resp-fin	single	gram		X				
W_SP_d/67	gram	tc	uniform	gram		X				
W_SP_d/68	gram	recast	single	gram	X					
W_SP_d/69	gram-lex	lis-over	multiple	gram-lex		X				
W_SP_d/70	gram-lex	tc	multiple	gram-lex		X				
W_SP_d/71	phon	resp-fin	single	phon		X				
W_SP_d/72	gram	lis-over	single	gram		X				
W_SP_d/73	gram	lis-fin	single	gram		X				
W_SP_d/74	gram	lis-fin	uniform	gram		X				
W_SP_d/75	gram	lis-fin	uniform	gram		X				
W_SP_d/76	gram	resp-fin	uniform	gram		X				

Detail-Gesamtkodierung (VK_W_SP_d):											
VK/Event-Nr.	Kodierungsübersicht 1			Kodierungsübersicht 2					Sequenzielles Feedback	Multiple error + CF:	
	OE	CF		error-type	OE	CF	NCF	totally ignored		OE-CF	OE-ignored
W_SP_d/1	phon	lis-over		uniform	phon		X				
W_SP_d/2	gram	resp-fin		single	gram		X				
W_SP_d/3	gram-phon	lis-over		multiple	gram-phon		X				
W_SP_d/4	gram	resp-fin		single	gram		X				
W_SP_d/5	phon	resp-fin		uniform	phon		X				
W_SP_d/6	phon	recast		single	phon	X					
W_SP_d/7	gram	lis-over		single	gram		X				
W_SP_d/8	gram	recast		single	gram	X					
W_SP_d/9	gram	lis-over		single	gram		X				
W_SP_d/10	phon	lis-fin		single	phon		X				
W_SP_d/11	gram	recast		single	gram	X					
W_SP_d/12	gram-lex	resp-fin		multiple	gram-lex		X				
W_SP_d/13	gram	lis-over		uniform	gram		X				
W_SP_d/14	gram	lis-over		single	gram		X				
W_SP_d/15	lex	lis-over		single	lex		X				
W_SP_d/16	lex	recast		uniform	lex	X					
W_SP_d/17	gram	recast		uniform	gram	X					
W_SP_d/18	phon	lis-over		uniform	phon		X				
W_SP_d/19	phon	lis-over		single	phon		X				
W_SP_d/20	lex	lis-over		single	lex		X				
W_SP_d/21	gram	lis-over		single	gram		X				
W_SP_d/22	gram-lex	resp-fin		multiple	gram-lex		X				
W_SP_d/23	gram-phon	recast		multiple	gram-phon	X				gram-recast phon-recast	
W_SP_d/24	phon	lis-fin		single	phon		X				
W_SP_d/25	gram	resp-fin		single	gram		X				
W_SP_d/26	gram	expr-over		single	gram		X				
W_SP_d/27	lex	expl		single	lex	X					
W_SP_d/28	phon	expr-over		uniform	phon		X				

W_SP_d/63	lex	<i>recast</i>	<i>single</i>	lex	X					
W_SP_d/64	lex-phon	<i>tc</i>	<i>multiple</i>	lex-phon		X				
W_SP_d/65	phon	<i>expr-over</i>	<i>single</i>	phon		X				
W_SP_d/66	gram	<i>resp-fin</i>	<i>single</i>	gram		X				
W_SP_d/67	gram	<i>tc</i>	<i>uniform</i>	gram		X				
W_SP_d/68	gram	<i>recast</i>	<i>single</i>	gram	X					
W_SP_d/69	gram-lex	<i>lis-over</i>	<i>multiple</i>	gram-lex		X				
W_SP_d/70	gram-lex	<i>tc</i>	<i>multiple</i>	gram-lex		X				
W_SP_d/71	phon	<i>resp-fin</i>	<i>single</i>	phon		X				
W_SP_d/72	gram	<i>lis-over</i>	<i>single</i>	gram		X				
W_SP_d/73	gram	<i>lis-fin</i>	<i>single</i>	gram		X				
W_SP_d/74	gram	<i>lis-fin</i>	<i>uniform</i>	gram		X				
W_SP_d/75	gram	<i>lis-fin</i>	<i>uniform</i>	gram		X				
W_SP_d/76	gram	<i>resp-fin</i>	<i>uniform</i>	gram		X				

8.9 Gesamtergebnisse (VK_W_T_s und VK_W_SP_d):

Variable	studio Wien-Tokio (VK_W_T_s)	desktop Wien-São Paulo (VK_W_SP_d)	Tab./Abb. Seite
error-turns (total):			
FB-moves (CF/NCF)	N = 59	N = 76	Tab. 16, S. 137
totally ignored	55 (= 93,2%) 4 (= 6,8%)	75 (= 98,7%) 1 (= 1,3%)	Tab. 22, S. 149
FB-moves (total):			
CF	N = 55	N = 75	Tab. 23.1, 23.2, S. 149
NCF	8 (= 14,5%) 47 (= 85,5%)	15 (= 20%) 60 (= 80%)	Abb. 11, S. 150
sequ FB	30 (= 54,5%)		Tab. 57, Abb. 17
single FB	25 (= 45,5%)		S. 205–206
sequ CF	6/8 (= 75%)		Abb. 18, S. 206
sequ NCF	24/47 (= 51%)		
FB-moves (interlocutors):			
FB-moves (DaF-ALP)	N = 55	N = 75	Tab. 25, S. 155
FB-moves (DaF-Stud/L0)	52 3	74 1	
CF (DaF-ALP)	5/8 (= 62,5%)	14/15 (= 93,3%)	
CF (DaF-Stud)	1/8 (= 12,5%)	1/15 (= 6,7%)	
CF (L0)	2/8 (= 25%)	---	
CF (L2)	3/5	2/14	
CF (L1)	2/5	12/14	
OE (per error-turn):			
gram	N = 59	N = 76	Tab. 18, S. 141
lex	19 (= 32,2%)	36 (= 47,4%)	Abb. 8, S. 144
phon	10 (= 16,9%)	9 (= 11,8%)	
gram-lex	6 (= 10,2%)	18 (= 23,7%)	
gram-phon	16 (= 27,1%)	8 (= 10,5%)	
lex-phon	6 (= 10,2%)	4 (= 5,3%)	
single error	2 (= 3,4%)	1 (= 1,3%)	
uniform error	29 (= 49,2%) 6 (= 10,2%)	45 (= 59,2%) 17 (= 22,4%)	Tab. 17, Abb. 7, S. 139

<i>multiple error</i>	<u>24 (= 40,7%)</u>	<u>14 (= 18,4%)</u>	
<i>late error</i>	1 (= 1,7%)	0	
<i>OE totally ignored</i>	4 (= 6,8%)	1 (= 1,3%)	
OE (total):	N = 114	N = 119	Tab. 19, S. 143 Abb. 9, S. 144
gram	65 (= 57%)	71 (= 59,7%)	
lex	34 (= 29,8%)	20 (= 16,8%)	
phon	15 (= 13,2%)	28 (= 23,5%)	
OE (totally ignored):	N = 4	N = 1	Tab. 47, S. 189
gram	2 (= 50%)	1 (= 100%)	
gram-lex	1 (= 25%)		
lex-phon	1 (= 25%)		
uniform errors:	N = 6	N = 17	Tab. 20, 21, Abb. 10 S. 145
gram	6 (= 100%)	13 (= 76,5%)	
phon	---	4 (= 23,5%)	
Anteil von N (OE):	6/19 gram	13/36 gram 4/18 phon	
OE mit CF/NCF (total):	N = 59	N = 76	Abb. 12, S. 151
OE mit CF	8 (= 13,6%)	15 (= 19,7%)	
OE mit NCF	47 (= 79,7%)	60 (= 78,9%)	
<i>OE totally ignored</i>	4 (= 6,8%)	1 (= 1,7%)	
CF (per OE):	N = 8	N = 15	Tab. 45, S. 188
CF (gram)	2 (= 25%)	5 (= 33,3%)	
CF (lex)	3 (= 37,5%)	3 (= 20%)	
CF (phon)	1 (= 12,5%)	3 (= 20%)	
CF (gram-lex)	1 (= 12,5%)	2 (= 13,3%)	
CF (gram-phon)	1 (= 12,5%)	2 (= 13,3%)	
CF (lex-phon)	0	0	
CF (single OE)	6 (= 75%)	10 (= 66,7%)	
CF (uniform OE)	0	2 (= 13,3%)	
CF (multiple OE)	2 (= 25%)	4 (= 26,7%)	Tab. 44, S. 187

CF (sequ):	6/8 (= 75%) -> CF (lead) =100%	---	
OE mit CF (proportional): gram (mit CF) lex (mit CF) phon (mit CF) gram-lex (mit CF) gram-phon (mit CF) lex-phon (mit CF)	2/19 (= 10,5%) 3/10 (= 30%) 1/6 (= 16,7%) 1/16 (= 6,25%) 1/6 (= 16,7%) 0/2	5/36 (= 13,9%) 3/9 (= 33,3%) 3/18 (= 16,7%) 2/8 (= 25%) 2/4 (= 50%) 0/1	Tab. 48, S. 191 Tab. 49, Abb. 16, S. 193 Tab. 46, S. 189
NCF (per OE): NCF (gram) NCF (lex) NCF (phon) NCF (gram-lex) NCF (gram-phon) NCF (lex-phon) NCF (single OE) NCF (uniform OE) NCF (multiple OE)	N = 47 15 (= 31,9%) 7 (= 14,9%) 5 (= 10,6%) 14 (= 29,8%) 5 (= 10,6%) 1 (= 2,1%) 21 (= 44,7%) 6 (= 12,8%) 20 (= 42,6%) 24 (= 51%)	N = 60 30 (= 50%) 6 (= 10%) 15 (= 25%) 6 (= 10%) 2 (= 3,3%) 1 (= 1,7%) 35 (= 58,3%) 15 (= 25%) 10 (= 16,7%) ---	Tab. 52, S. 199 Tab. 51, S. 198
OE mit NCF (proportional): gram (mit NCF) lex (mit NCF) phon (mit NCF) gram-lex (mit NCF) gram-phon (mit NCF) lex-phon (mit NCF)	15/19 (= 78,9%) 7/10 (= 70%) 5/6 (= 83,3%) 14/16 (= 87,5%) 5/6 (= 83,3%) 1/2 (= 50%)	30/36 (= 83,3%) 6/9 (= 66,7%) 15/18 (= 83,3%) 6/8 (= 75%) 2/4 (= 50%) 1/1 (= 100%)	Tab. 53, 54 S. 199–200
CF-types: recast expl cla met	N = 8 6 (= 75%) 1 (= 12,5%) 1 (= 12,5%) 0	N = 15 12 (= 80%) 2 (= 13,3%) 1 (= 6,7%) 0	Tab. 29, Abb. 13, 14 S. 161–164

eli <u>rep</u>	0 <u>01</u>	0 <u>0</u>			
reformulations prompts	7 (= 87,5%) 1 (= 12,5%)	14 (= 93,3%) 1 (= 6,7%)			
CF formulated as question:	N = 8 4 (= 50%)	N = 15 2 (= 6,7%)	Tab. 31, S. 165		
CF-routines (interlocutors): recast explicit correction clarification request	N = 8 L1 L2 L0 DaF-Stud 6 1 3 2 --- 1 --- --- 1 1 1 --- ---	N = 15 L1 L2 DaF-Stud 12 8 3 1 2 2 --- --- 1 1 --- ---	Tab. 32, S. 171		
CF-lead (interlocutors): L1 L2 L0 DaF-Stud	N = 8 2 3 2 1	N = 15 12 (= 80%) 2 --- 1	Tab. 32, S. 171		
NCF-types: listening-overlap expressive-overlap listening-final responsive-final expressive-final topic continuation	N = 47 17 (= 36,2%) 0 15 (= 31,9%) 7 (= 14,9%) 5 (= 10,6%) 3 (= 6,4%)	N = 60 18 (= 30%) 5 (= 8,3%) 8 (= 13,3%) 14 (= 23,3%) 3 (= 5%) 12 (= 20%)	Tab. 34, S. 176 Abb. 15, S. 177		
NCF-illocution: listening responsive expressive continuing	N = 47 22 (= 46,8%) 7 (= 14,9%) 5 (= 10,6%) 3 (= 6,4%)	N = 60 26 (= 43,3%) 14 (= 23,3%) 8 (= 13,3%) 12 (= 20%)	Tab. 35, S. 178		
NCF-realization:	NCF-lead: /Mhm/Hm/ (= 38,3%) /Ja/ (= 19,1%) /Okay/ (= 14,9%)	N = 47 18 6 13 9 0 9 7 2 5	NCF-lead: /Mhm/ (= 23,3%) /Okay/ (= 21,7%) /Mhm okay/ (= 5%)	N = 60 14 6 8 13 12 1 3 2 1	Tab. 42, 43, S. 185

				(10 von 12 tc mit HS eingeleitet: 3x /Mhm/, 1x /Ja aber/, 1x /lacht/, 1x /Okay/, 1x /Okay aber/, 1x /Mhm okay/, 1x /Okay also/, 1x /Ja/)				
NCF-lead (interlocutors):						Tab. 27, S. 157		
L1	N = 47 15 (= 31,9%)			N = 60 44 (= 73,3%)				
L2	32 (= 68%)			16 (= 26,6%)				
NCF-routines (interlocutors):						Tab. 43, S. 185		
L1	/Mhm/Hm/: 6/15 (= 40%) /Ah/Aha/: 3/15 (= 20%) -> 100% Anteil V/Okay/: 3/15 (= 20%) V/Verstehe/: 2/15 (= 13,3%) -> 100% Anteil			/Okay/: 12/44 (= 27,3%) -> 92% Anteil V/Okay/: 12/44 (= 27,3%) -> 100% Anteil V/Genau/: 6/44 (= 13,6%) -> 100% Anteil				
L2	/Mhm/: 11/32 (= 34,4%) /Ja/: 9/32 (= 28,1%) -> 100% Anteil V/Okay/: 8/32 (= 25%)			/Mhm/: 8/16 (= 50%) -> 57% Anteil /lacht/: 3/16 (= 18,8%) -> 100% Anteil				
timing (CF/NCF):						Tab. 28, S. 159		
CF (overlap)	0/8 (= 0%)			1/15 (= 6,7%)				
CF (final)	8/8 (= 100%)			14/15 (= 93,3%)				
NCF (overlap)	17/47 (= 36,2%)			23/60 (= 38,3%)				
NCF (final)	30/47 (= 63,8%)			37/60 (= 61,7%)				
CF mit NCF-Einbettung (fade-in, fade-out, embedded):	Eingebettete CF: Mhm/CF/Ja/ /Ah/CF/ /Ja/CF/mhm/	N = 8 4/8 1 2 1	L1 2	L0 1 1 1	Eingebettete CF: /CF /Okay/ /Okay/ CF/ /Mhm/ CF/ /CF /na gut/ /Mhm genau/ CF /okay/ /Okay/CF/mhm okay alles klar okay interessant/	N = 15 13/15 2 1 1 1 1 1 1 1 1	L1 2 1 1 1 1 1 1 1 1	L2 Tab. 41, S. 183 1

						/Okay genau genau/ CF/ alles klar okay/ /Genau richtig/ CF/ /Aha/ CF/ okay okay ja/ /Genau super genau/ CF/ /Genau/ CF/ hm mhm/ /Ohja/ CF/	1 1 1 1 1	1 1 1 1 1	1 1 1 1 1
FB-moves nach OE-Typ:	FB-moves nach gram:	N = 19	n/(OE)	FB-moves nach gram:	N = 36	n/(OE)	Tab. 50, S. 195 Tab. 55, S. 201		
	<i>lis-over</i>	5	5/17	<i>lis-over</i>	7	7/18			
	<i>lis-fin</i>	4	4/15	<i>resp-fin</i>	7	7/14			
	<i>expr-fin</i>	3	3/5	<i>tc</i>	7	7/12			
	<i>tot-ign</i>	2	2/4	<i>lis-fin</i>	5	5/8			
	<i>tc</i>	2	2/3	<i>recast</i>	5	5/12			
	<i>resp-fin</i>	1	1/7	<i>expr-over</i>	2	2/5			
	<i>recast</i>	1	1/6	<i>expr-fin</i>	2	2/3			
	<i>cla</i>	1	1/1	<i>tot-ign</i>	1	1/1			
FB-moves nach lex:	FB-moves nach lex:	N = 10		FB-moves nach lex:	N = 9				
	<i>lis-fin</i>	4	4/15	<i>lis-over</i>	3	3/18			
	<i>recast</i>	2	2/6	<i>recast</i>	2	2/12			
	<i>expl</i>	1	1/1	<i>expl</i>	1	1/2			
	<i>lis-over</i>	1	1/17	<i>expr-over</i>	1	1/5			
FB-moves nach phon:	<i>resp-fin</i>	1	1/7	<i>resp-fin</i>	1	1/14			
	<i>expr-fin</i>	1	1/5	<i>tc</i>	1	1/12			
	FB-moves nach phon:	N = 6		FB-moves nach phon:	N = 18				
	<i>lis-over</i>	2	2/17	<i>lis-over</i>	6	6/18			
	<i>recast</i>	1	1/6	<i>lis-fin</i>	3	3/8			
FB-moves nach gram-lex:	<i>lis-fin</i>	1	1/15	<i>resp-fin</i>	3	3/14			
	<i>resp-fin</i>	1	1/7	<i>recast</i>	2	2/12			
	<i>expr-fin</i>	1	1/5	<i>expr-over</i>	1	2/5			
				<i>cla</i>	1	1/1			
				<i>expr-fin</i>	1	1/3			
FB-moves nach gram-lex:				FB-moves nach gram-lex:	N = 8				

	<i>lis-over</i> <i>lis-fin</i> <i>resp-fin</i> <i>tc</i> <i>recast</i> (gram-ign, lex-recast) <i>tot-ign</i>	5 4 4 1 1 1	5/17 4/15 3/7 1/3 1/6 1/4	<i>resp-fin</i> <i>tc</i> <i>lis-over</i> <i>recast</i> (gram-ign, lex-recast) <i>expl</i> (gram-ign, lex-expl)	3 2 1 1 1	3/14 2/12 1/18 1/12 1/2	
	FB-moves nach gram-phon: <i>lis-over</i> <i>lis-fin</i> <i>recast</i> (gram-recast, phon-recast)	N = 6 4 1 1	4/17 1/16 1/6	FB-moves nach gram-phon: <i>recast</i> (gram-recast, phon-recast) <i>lis-over</i> <i>tc</i>	N = 4 2 1 1	2/12 1/18 1/12	
	FB-moves nach lex-phon: <i>lis-fin</i> <i>tot-ign</i>	N = 2 1 1	1/16 1/4	FB-moves nach lex-phon: <i>tc</i>	N = 1 1	1/12	
OE-Typen pro FB-Typ:	recast: lex gram phon gram-lex (gram-ign) gram-phon (<i>double</i>)	N = 6 2 (= 33,3%) 1 (= 16,7%) 1 (= 16,7%) 1 (= 16,7%) 1 (= 16,7%)	gram lex phon gram-phon (<i>double</i>)	N = 12 5 (= 41,7%) 2 (= 16,7%) 2 (= 16,7%) 2 (= 16,7%) 1 (= 8,3%)	Tab. 50, S. 195 Tab. 55, S. 201		
	expl: lex	N = 1 1 (= 100%)	lex gram-lex (gram-ign)	N = 2 1 (= 50%) 1 (= 50%)			
	cla: gram	N = 1 1 (= 100%)	phon	N = 1 1 (= 100%)			
	lis-over: gram gram-lex	N = 17 5 (= 29,4%) 5 (= 29,4%)	<i>lis-over:</i> gram phon	N = 18 7 (= 38,9%) 6 (= 33,3%)			

	gram-phon phon lex	4 (= 23,5%) 2 (= 11,8%) 1 (= 5,9%) N = 0	lex gram-lex gram-phon expr-over: gram phon lex lis-fin: gram phon resp-fin: gram lex phon gram-lex expr-fin: gram phon lex tc: gram gram-lex	3 (= 16,7%) 1 (= 5,6%) 1 (= 5,6%) N = 5 2 (= 40%) 2 (= 40%) 1 (= 20%) N = 8 5 (= 62,5%) 3 (= 37,5%) N = 14 7 (= 50%) 1 (= 7,1%) 3 (= 21,4%) 3 (= 21,4%) N = 3 2 (= 66,6%) 1 (= 33,3%) N = 12 7 (= 58,3%) 2 (= 16,7%) 1 (= 8,3%)	
	expr-over:				
	lis-fin: gram lex gram-lex phon gram-phon lex-phon	N = 15 4 (= 26,7%) 4 (= 26,7%) 4 (= 26,7%) 1 (= 6,7%) 1 (= 6,7%) 1 (= 6,7%)			
	resp-fin: gram-lex gram lex phon	N = 7 4 (= 57,1%) 1 (= 14,3%) 1 (= 14,3%) 1 (= 14,3%)			
	expr-fin: gram phon lex	N = 5 3 (= 60%) 1 (= 20%) 1 (= 20%)			
	tc: gram gram-lex	N = 3 2 (= 66,6%) 1 (= 33,3%)			

			gram-phon lex-phon	1 (= 8,3%) 1 (= 8,3%)	

8.10 Einwilligungserklärungen zur Teilnahme an der Studie

TeilnehmerInneninformation und Einwilligungserklärung zur Teilnahme an der Studie:

Frequenzen von mündlichen Fehlern und (nicht-) korrektivem Feedback in *studio-based und desktop videoconferencing*

Videointeraktionsanalyse

zwischen angehenden DaF-Lehrkräften aus Wien und DaF-LernerInnen in Tokio und São Paulo

verfasst von:	Julia Lankl, BEd
angestrebter akademischer Grad:	Master of Arts (MA)
Studiengang:	Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Hochschule:	Universität Wien
betreut von:	Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Liebe/r TeilnehmerIn an der Studie!

Ich bedanke mich für das Interesse an der Teilnahme an der Studie und möchte Sie gerne als erstes über das Forschungsprojekt und Ihre Rechte als TeilnehmerIn informieren:

1. Freiwilligkeit der Teilnahme:

Die Teilnahme an dieser Studie ist freiwillig. Sie können jederzeit, ohne Angabe von Gründen, die Bereitschaft zur Teilnahme ablehnen oder auch im Verlauf der Studie wieder rückgängig machen. Wenn Sie nicht an dieser Studie teilnehmen möchten oder vorzeitig ausscheiden, so entsteht Ihnen kein Nachteil oder Schaden.

2. Zweck und Ablauf der Studie:

Die Studie untersucht das Feedbackverhalten von angehenden DaF-Lehrpersonen in der Interaktion mit internationalen DaF-LernerInnen (L2-SprecherInnen) im Sprachlernkontext von Online-Videokonferenzen auf *peer*-Ebene.

Es wird der Frage nachgegangen, welche Art von Feedbacks (korrektiv/nicht-korrektiv) in welcher Häufigkeit seitens der angehenden DaF-Lehrkräfte in den SprecherInnenwechsel (*turn-takings*) angewendet werden, und ob eine Korrelation zwischen Feedbacktypen und mündlichen Fehlertypen besteht.

Bei dem Forschungsprojekt handelt es sich um eine qualitative-empirische Studie. Das Forschungsdesign basiert auf einer videobasierten Beobachtung der aufgezeichneten DaF-Videokonferenzen und *event-sampling*. Das Hauptdatenkorpus besteht insgesamt aus 2 Stunden aufgezeichneter DaF-Videokonferenzen. In einer Videointeraktionsanalyse wird in zwei Vergleichsstichproben das Feedbackgeschehen in *studio-based*-Videokonferenzen (Wien-Tokio: 1 Stunde) und *desktop-based*-Videokonferenzen (Wien-São Paulo: 1 Stunde) miteinander verglichen. Ziel ist es hier, Feedbackfrequenzen in Abhängigkeit von mündlichen Fehlertypen zu quantifizieren.

3. Nutzung der Daten:

Für das Datenkorpus der Beobachtung wird eine audiovisuell aufgezeichnete Konferezeinheit (60 Minuten), an der Sie im Sommersemester 2020 im Zuge des Kooperationsprojekts zwischen der Universität Wien und der Universidade de São Paulo teilgenommen haben, ausgewählt. Es werden keine Audio- oder Videodaten, sondern nur Transkripte im Rahmen dieser Studie veröffentlicht. Transkribiert werden lediglich Teile des Gesprochenen (*error-turn-takings*). Alle Namen oder personenbezogenen Daten werden in den Transkripten **pseudonymisiert**. Bei der Verwendung von eventuellen Screenshots in

diesem Beitrag werden die Personen verpixelt und unkenntlich gemacht. Die Forscherin verpflichtet sich zur Verschwiegenheit gegenüber anderen bezüglich aller personenbezogenen Informationen in den Videokonferenzen. Das aufgezeichnete Videomaterial darf nicht an dritte weitergegeben werden. Die erhobenen Daten werden nach aktuellen Standards gespeichert. Das für diese Studie genutzte Videomaterial wird spätestens 3 Monate nach Veröffentlichung der Studie automatisch und unwiderruflich gelöscht.

Die Forscherin ist nicht zur Nutzung des hier genannten Datenmaterials für das Forschungsprojekt verpflichtet.

4. Nutzen und Risiken durch Teilnahme an der Studie:

Durch Ihre Teilnahmebereitschaft an der Studie unterstützen Sie den Erkenntnisgewinn in der Fremdsprachenforschung. Als Mitglied der *scientific community* liefern Sie einen wertvollen Beitrag zur Aktualität der Feedbackforschung im Forschungsfeld *distance language learning*.

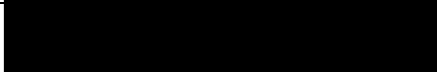
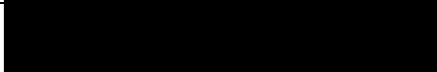
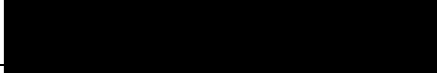
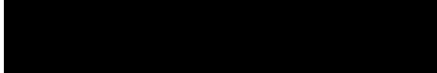
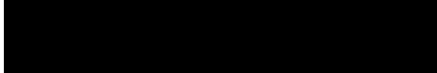
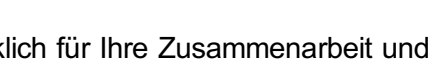
Es entsteht für Sie kein Risiko oder Schaden, wenn Sie zustimmen, dass die aufgezeichneten DaF-Videokonferenzen als Datenmaterial verwendet werden dürfen. Ihre Anonymität wird durchgängig gewahrt. Es fallen für Sie keine Kosten durch Teilnahme an der Studie an. Die Teilnahme an der Studie wird nicht vergütet.

5. Möglichkeit zur Kontaktaufnahme mit der Forscherin

Haben Sie etwas nicht verstanden? Ist etwas unklar und Sie haben noch Fragen?

Sie können sich gerne jederzeit per email an die Verantwortlichen der Studie wenden.

Hier sind Ihre dauerhaften AnsprechpartnerInnen:

Leitung der Studie:	Name: Julia Lankl, BEd E-Mail:  Tel.: 	
Betreuung der Studie:	Name:  E-Mail:  Tel.: 	
Studienprogrammleitung des Lehrstuhls Master DaF/DaZ (Uni Wien):	Name:  E-Mail:  Tel.: 	

Ich bedanke mich im Vorfeld ausdrücklich für Ihre Zusammenarbeit und freue mich sehr, dass Sie an der Studie teilnehmen. ☺

Wien, 14.12. 2021

Julia Lankl, BEd

Einverständniserklärung

Name der teilnehmenden Person in Druckbuchstaben:

Geburtsdatum: _____

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass ich an der Studie „**Frequenzen von mündlichen Fehlern und (nicht-) korrektivem Feedback in *studio-based* und *desktop videoconferencing***“ teilnehme.

Ich wurde ausreichend über meine Rechte zur Teilnahme an der Studie aufgeklärt.

Ich habe die Art, den Ablauf und den Zweck der Studie verstanden und wurde über Nutzen und Risiken durch Teilnahme an der Studie informiert.

Ich willige ein, dass die audiovisuell aufgezeichneten Videokonferenzen aus dem Kooperationsprojekt zwischen angehenden DaF-Lehrkräften der Universität Wien und internationalen DaF-LernerInnen der Universidade de São Paulo, an dem ich im Jahr 2020 teilgenommen habe, als Datenmaterial für diese Studie gespeichert und genutzt werden dürfen.

Mir ist bewusst, dass ich auf dem für diese Untersuchung ausgewählten Datenmaterial in Bild und Ton zu sehen bzw. zu hören bin.

Ich willige ein, dass meine Daten **nur pseudonymisiert und in Form von Transkripten** im Zuge dieser Studie weiterverarbeitet, veröffentlicht und dauerhaft elektronisch gespeichert werden dürfen. Alle personenbezogenen Daten müssen vertraulich behandelt werden und unterliegen der Verschwiegenheit der Forscherin.

Ich wurde darüber informiert, dass die verwendeten Videodaten gemäß aktueller Standards gespeichert werden und die Löschung der Videodaten automatisch und unwiderruflich – spätestens 3 Monate nach Veröffentlichung der Studie – erfolgt.

Für die Teilnahme an der Studie entstehen mir keinerlei Kosten. Die Teilnahme wird nicht vergütet.

Ich bin jederzeit und ohne Angabe von Gründen dazu berechtigt, mein Einverständnis zur Teilnahme an dieser Studie zu widerrufen. Dadurch entsteht mir keinerlei Schaden.

Ich möchte über die Veröffentlichung dieser Studie und deren Ergebnisse informiert werden:

☐ JA ☐ NEIN

Ich weiß, dass ich mich jederzeit bei offenen Fragen an die zuständige Forscherin wenden kann.

Kontaktadresse:



Ort, Datum

Unterschrift des Teilnehmers/der Teilnehmerin

Ort, Datum

Unterschrift der Studienleitung

Participant information and consent form for participation in the study:

Frequencies of Verbal Errors and (Non-) Corrective Feedback in studio-based and desktop Videoconferencing

Video Interaction Analysis

between prospective GFL-teachers from Vienna and GFL-learners in Tokio and São Paulo

Study author:	Julia Lankl, BEd
Degree sought:	Master of Arts (MA)
Degree program:	Master German as a Foreign and Second Language
University:	University of Vienna
Supervisor:	Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Dear participant in the study:

Thank you for your interest in participating in the study. I would like to start by informing you about the research project and your rights as a participant:

1. Voluntary participation:

Participation in this study is voluntary. You can refuse to participate at any time, without giving any reason, or you can withdraw from the study during the course. If you do not wish to participate in this study or withdraw prematurely, you will not suffer any disadvantage or damage.

2. Purpose and procedure of the study:

The study investigates the feedback behaviour of trainee GFL- teachers (L1 speakers) in regard to their interaction with international GFL- learners (L2 speakers) via online video conferences at peer level.

This research follows the question as to which type of feedback (corrective/non-corrective) will be used by L1 speakers in turn-taking and as to which particular frequency. Investigation requires a correlation between certain feedback and oral error types.

The research project is a qualitative-empirical study. The research design is based on an observation of the recorded GFL-videoconferences and event-sampling. The main data corpus consists of a total of 2 hours of recorded GFL-videoconferences. In a video interaction analysis, the feedback in studio-based video conferences (Vienna-Tokyo: 1 hour¹) and desktop-based video conferences (Vienna-São Paulo: 1 hour) are sampled as events and compared to each other in two groups. The aim here is to quantify feedback frequencies as a function of oral error types. The results obtained will be secondarily validated in an expert interview.

3. Data use:

For the observation data corpus, an audiovisual conference session (60 minutes) of the cooperation project between the University of Vienna and the University of São Paulo, in which you participated, will be selected. No audio or video data, only transcripts (parts of what was said) will be published as part of this study. All names or personal data will be replaced with pseudonyms in the transcripts. If screenshots are used in this paper, the persons will be pixelated and rendered unrecognisable. The researcher agrees to maintain confidentiality regarding any personal information in the video conferences. The recorded video material may not be passed on to third parties. The collected data will be stored according to current standards. The video material used for this study will be automatically and irrevocably deleted no later than 3 months after publication of the study.

The researcher is not obliged to use the data material mentioned here for the research project presented here.

4. Benefits and risks of participating in the study:

By your willingness to participate in the study, you support the gain of knowledge in foreign language research. As a member of the scientific community, you are making a valuable contribution to the topicality of feedback research in the field of Distant Language Learning. There is no risk or harm to you if you agree that the recorded GFL-video conferences may be used as data material. Your anonymity will be preserved at all times. You will not incur any costs by participating in the study. Participation in the study is not remunerated.

5. Possibility to contact the researcher:

Is there something you do not understand? Is something unclear and you still have questions?

Feel free to contact me by email at any time. I will be happy to answer your questions.

Contact address:



I would like to expressly thank you in advance for your cooperation and I am very pleased that you are participating in the study.

Vienna, 14.12. 2021

Julia Lankl, BEd, Head of the study

Declaration of consent

Name of the participating person in block letters:

Date of birth: _____

I agree to participate in the study "***Frequencies of Verbal Errors and (Non-) Corrective Feedback in studio-based and desktop Videoconferencing***".

I have been adequately informed about my rights to participate in the study.

I have understood the nature, procedure and purpose of the study and have been informed about the benefits and risks of participating in the study.

I agree that the audiovisually recorded video conferences from the cooperation project between prospective GFL-teachers of the University of Vienna and international GFL-learners of the University of São Paulo, in which I participated in 2020, may be stored and used as data material for this study.

I am aware that I can be seen or heard in images and sounds on the data material selected for this study.

I agree that my data may only be processed, published and permanently stored electronically in pseudonymised form in transcripts in the course of this study. All personal data must be treated confidentially and are subject to the researcher's confidentiality.

I have been informed that the video data used will be stored according to current standards and that the deletion of the video data will be carried out automatically and irrevocably, at the latest 3 months after publication of the study.

I will not incur any costs for participating in the study. Participation is not remunerated.

I am entitled to withdraw my consent to participate in this study at any time and without giving reasons. This will not cause me any damage.

I would like to be informed of the publication of this study and its results: **YES** ☐ **NO** ☐

I know that I can always contact the researcher in charge if I have any open questions.

Contact address: 

Place, date

Signature of participant

Place, date

Signature of the head of the study

テレビ会議を利用したドイツ語学習に関する 調査研究へのご協力をお願い

星井牧子（早稲田大学法学部教授）
Prof. Dr. Karen Schramm（ウィーン大学ドイツ語ドイツ文学研究所教授）
Matthias Prikoszovitz（ウィーン大学ドイツ語ドイツ文学研究所助手）

2019 年 10 月 1 日

「ドイツ語テレビ会議」受講生のみなさん

テレビ会議を利用したドイツ語学習に関する調査研究のため、私たちは、みなさんが参加するテレビ会議を、録音／録画により記録したいと考えています。さらに、このプロジェクトに関連してみなさんが書いたもの（作文、フォーラムでのやりとりなど）もデータとして利用したいと考えています。これらの音声・動画・作文データは、私たちにとって、研究対象としてとても重要なものです。調査によって得られた個人情報や学術研究以外の目的に利用することはありません。また、研究結果の公表に際し、個人が特定されることのないよう、みなさんのお名前はデータを分析の段階で仮名に置き換え、匿名化します。

つきましては、みなさんから、本調査のためのデータ収集とそれによって得られたデータの利用に対する同意をいただきたく、別紙の同意書をよくお読みの上、署名をお願いいたします。本調査についてのご質問等は下記の私たちのアドレスへ、いつでもご連絡ください。

星井牧子： [redacted]（ドイツ語／日本語）

Matthias Prikoszovitz: [redacted]（ドイツ語、英語）

Wien/Tokyo, 01.10.2019

Liebe Studierende,

im Rahmen unseres Forschungsprojekts "Videokonferenzen Tokio-Wien" würden wir die Videokonferenzen durch Audio- und Videoaufnahmen dokumentieren und die Daten transkribieren. Darüber hinaus sollen auch schriftliche Produkte, die im Rahmen des Projekts entstehen (schriftliche Texte, Kommunikation in Foren etc.), gesammelt werden. Diese Daten sind für uns als Forschungsgegenstand sehr wertvoll. Da es sich aber auch um persönliche Informationen handelt, versichern wir Ihnen, dass die Daten ausschließlich zum Zweck der wissenschaftlichen Forschung genutzt werden. Alle enthaltenen Namen werden bereits während der Arbeit durch Pseudonyme ersetzt und für die Veröffentlichung unkenntlich gemacht.

Wir möchten Sie bitten, der Datenerhebung und der Nutzung der Daten zustimmen, indem Sie die folgende Einverständniserklärung unterzeichnen. Gern können Sie uns jederzeit kontaktieren, um mehr über unser Projekt zu erfahren:

Makiko Hoshii: [redacted]

Matthias Prikoszovitz: [redacted]

同意書

私 _____ は、別紙の趣意書で説明された音声・動画データ、およびテレビ会議に関連して書いた文章に関し、そこに私の音声や映像が含まれることがある場合も、その記録、加工、利用に同意します。また、これらのデータを文字化したもの、および調査によって得られたその他の個人に関する情報を、学術研究及び教育のために用いることに同意します。

研究、教育、口頭発表及び論文作成を目的としたデータの第三者への提供およびデータ（またはその一部）の公開は、匿名化した形でのみ認めます。

私は、今回のテレビ会議に伴う音声録音やビデオ撮影を、私自身が不利益を被ることなくいつでも中止できること、そしてこの同意を書面によって撤回できることを知らされています。

場所、日付

署名

東京、 _____ 年 _____ 月 _____ 日

Einverständniserklärung

Hiermit stimme ich, _____, der Speicherung, Verarbeitung und Nutzung der oben beschriebenen Audio- und Videodaten, in denen ich in Ton und Bild zu hören bzw. zu sehen bin, sowie meiner für die Konferenzen angefertigten Texte zu. Die Zustimmung umfasst weiterhin die Transkription dieser sowie aller weiteren erhobenen personenbezogenen Daten zum Zweck der wissenschaftlichen Forschung und Lehre.

Eine Weitergabe an Dritte sowie eine Veröffentlichung der Daten (oder Teilen davon) zu Forschungs-, Ausbildungs-, Präsentations- und Publikationszwecken darf nur in anonymisierter Form erfolgen.

Mir ist bekannt, dass ich die den Kurs begleitenden Audio- und Videoaufzeichnungen sowie die Textproduktion jederzeit ohne Nachteil für mich unterbrechen bzw. beenden und diese Erklärung schriftlich widerrufen kann.

Ort, Datum

Unterschrift