MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Oral Corrective Feedback in the ELT Classroom - Perceptions of Teachers in Lower and Upper Secondary Classes

verfasst von | submitted by

Lena Lorenschitz BEd

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

Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree programme code as it appears on the student record sheet:	UA 199 507 520 02
Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree programme as it appears on the student record sheet:	Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach Englisch Unterrichtsfach Mathematik
Betreut von | Supervisor:	Univ.-Prof. Mag. Dr. Julia Hüttner MSc

Table of contents

List of abbreviations ..... **i**

List of tables ..... **i**

List of figures ..... **i**

1 Introduction **1**

2 Oral corrective feedback **4**

2.1 Definition of oral corrective feedback 4
2.2 Definition of peer feedback 4
2.3 Definition of assessment literacy 5
2.4 Hendrickson's (1978) questions about oral corrective feedback 6
2.4.1 Should learner errors be corrected? 6
2.4.2 When should learner errors be corrected? 7
2.4.3 Which learner errors should be corrected? 9
2.4.4 How should learner errors be corrected? 9
2.4.5 Who should correct learner errors? 10
2.5 Focus of oral corrective feedback 10
2.6 Types of oral corrective feedback 11
2.6.1 Explicit vs. implicit feedback 15
2.6.2 Prompts vs. reformulations 17
2.6.3 Focused vs. unfocused feedback 18
2.6.4 Effectiveness of oral corrective feedback 20
2.7 Differences of oral corrective feedback between lower and upper secondary classes 23
2.8 Challenges of teachers regarding oral corrective feedback 23
2.9 Measuring the effectiveness of oral corrective feedback 24
2.10 Link to empirical study 24

3 Empirical research project **27**

3.1 Motivation 27
3.2 Research questions 27
3.3 Methodology 28
3.3.1 Research instrument: interviews 28

3.3.2 Participants and context 30
3.3.3 Coding system 30
3.3.4 Research method: qualitative content analysis 33

4 Findings 35

4.1 Teachers' awareness of different types of oral corrective feedback 35
4.2 Teachers' decision-making of whether to correct an error or not 36
4.3 Teachers' most used types of oral corrective feedback 43
4.4 Difference in the use of oral corrective feedback between lower and upper secondary classes in Austria 45
4.5 Feedback types perceived as most useful by teachers 48
4.6 Teachers' challenges regarding oral corrective feedback 52

5 Discussion 55

5.1 Which different types of oral corrective feedback do Austrian ELT teachers know? 55
5.2 How do Austrian ELT teachers decide which errors to correct and why? 56
5.3 Which types of oral corrective feedback do Austrian ELT teachers report using most often in ELT classes? 59
5.4 How does the use of oral corrective feedback differ between lower and upper secondary classes according to Austrian ELT teachers? 60
5.5 Which types of oral corrective feedback are perceived as being most useful by Austrian ELT teachers and why? 62
5.6 What are the challenges that Austrian ELT teachers face when providing oral corrective feedback? 63
5.7 Implications for teaching 64
5.8 Limitations 65

6 Conclusion 67

7 References 70

8 Appendix 74

8.1 Interview guideline in German 74
8.2 Transcription guidelines 76
8.3 Codebook 77
8.4 Interview 1 82
8.5 Interview 2 90
8.6 Interview 3 101

8.7 Interview 4 110
8.8 Interview 5 119
8.9 Interview 6 127
8.10 Abstract 137
8.11 Abstract in German 138

List of abbreviations

ELT	English language teaching
OFC	oral corrective feedback

List of tables

Table 1. Overview of information regarding participants' gender, subjects, current school type and years of teaching experiences 30

Table 2. Initial set of top-down codes defined before the coding process based on research questions and interview guideline 30

Table 3. Final set of codes extended during the trial coding process 32

Table 4. Usage of explicit correction, recast, clarification request, metalinguistic feedback, elicitation and repetition by the six teachers interviewed 43

Table 5. Usage of explicit correction, recast, clarification request, metalinguistic feedback, elicitation and repetition by the six teachers interviewed divided in lower and upper secondary teachers 47

List of figures

Figure 1. Classification of feedback types on the explicit-implicit continuum and differentiation between prompts and reformulations (Ellis 2021: 345).....16

Figure 2. Eight steps necessary in qualitative content analysis (Schreier 2014: 174) 33

Figure 3. Answers to the question "Do you know any feedback types?" during the interviews 35

Figure 4. Number of participants naming this aspect when asked about their decision-making of whether to correct an error or not 36

Figure 5. Number of participants agreeing that it has an influence when asked about specific aspects 39

Figure 6. Number of teachers naming the individual feedback types one of their most used ones 48

1 Introduction

Providing feedback is an essential part of the teaching profession and its impact on the learners' language acquisition is unquestionable (Oliver & Adams 2021: 187). Feedback that is "provided by teachers or other conversational partners to language learners when their output is erroneous, nontarget-like, and/or not appropriate or ambiguous" (Oliver & Adams 2021: 188) is called oral corrective feedback (OCF) which will be the focus of this paper. Here, the difference between oral and written feedback is significant. Feedback in an oral mode is often considered more difficult to provide since "when you are speaking instead of writing, you have less time to make decisions about how to say things, and once you have said them you can't take them back" (Brookhart 2008: 47). Errors that provoke OCF can be related to pronunciation, vocabulary or grammar (Oliver & Adams 2021: 189). While researchers agree on the general advantages of feedback, Hendrickson (1978: 389) posed five central questions: whether errors made by students should be corrected at all, the appropriate timing for correction, which types of errors merit correction, the most effective feedback strategies, and who should be responsible for providing the correction. These issues are still relevant today and most teachers try to find the answer to these questions when providing OCF in their everyday work with students (Lyster, Saito & Sato 2013: 30).

In connection to these five questions, Lyster and Ranta (1997: 46-48) mentioned six feedback types that occur most frequently, namely explicit correction, recasts, clarification requests, metalinguistic feedback, elicitation and repetition. The effectiveness of OCF depends on the types of feedback and also on its explicitness, whether it is input-providing or output-prompting and if it is focused or unfocused. However, also other aspects like the personality, the proficiency-level as well as the age of the students, the use of non-verbal features and the classroom climate have an influence on its effectiveness. All these aspects will be discussed in detail in the course of this thesis.

An important focus of this thesis is also the difference of OCF between lower and upper secondary classes. This is a significant aspect since most studies in the past focused on adult learners and research on children and teenagers has been very limited (Vuono & Li 2021: 645). In addition, Lyster and Saito (2010: 270) stated that research on the effectiveness of feedback related to the age of the learners was very restricted and therefore, the difference between lower and upper grades will be an important focus.

The primary motivation for writing this thesis is my own experience as an ELT teacher. Based on my observations, teachers often know only a limited number of feedback forms and the others will most likely be recognized once named by the interviewer. In addition, it is known that concentrating on all errors simultaneously is not possible and therefore, selecting a focus beforehand is useful. A variety of different strategies are expected to appear in interviewees' comments about which types of OCF they use most often. Furthermore, when addressing the difference between lower and higher grades, direct and explicit feedback is, drawing on my experience, often perceived as being more useful for learners of lower proficiency. When thinking about which feedback forms are perceived as being most helpful, it is expected that teachers will have diverse opinions about the usefulness of different feedback strategies since they are strongly influenced by their personal experiences with students. Finally, it is anticipated that especially less-experienced educators face a variety of problems when providing OCF.

The aim of this thesis is to gain insights into the beliefs of Austrian ELT teachers regarding OCF by answering six research questions. First, the goal is to find out which types of OCF teachers know. Another important focus is how educators decide which errors to correct and which types they report using most often in English language teaching (ELT) classes. In addition, special attention is paid to the differences of OCF in lower and upper secondary classes. Furthermore, teachers' views on the usefulness of specific methods of giving feedback in the classroom and their motivations of using these are addressed. Finally, the challenges that teachers face when providing oral correct feedback are discussed. To answer the research questions, interviews with Austrian teachers of English at both lower and upper levels of secondary education are conducted and analyzed.

In the first part of the thesis recent research on OCF is analyzed. Here, key terms are defined and the five questions posed by Hendrickson (1978) are explored using current literature. Next, the focus of OCF is discussed before the different types as well as categorizations are introduced in detail. Furthermore, the difference between lower and upper secondary classes is analyzed and the challenges faced by teachers when providing feedback are addressed. As a last part of the literature review, the ways of measuring the effectiveness of OCF is discussed. Afterwards, the empirical research project is introduced. Here, motivation is brought up and the research questions are outlined. In addition, the research method, namely qualitative content analysis, as well as the research instrument, i.e., interviews, and the interview

guideline, are presented. The participants are introduced and the coding system is presented. In the next chapter, the findings of this thesis are presented whereby the subchapters are aligned with the research questions. Finally, the findings are discussed and compared with previous literature and the implications for teaching as well as limitations of this thesis are addressed.

2 Oral corrective feedback

2.1 Definition of oral corrective feedback

Corrective feedback can be defined as “responses to learner utterances containing an error” (Ellis 2006: 28). For this, an error is defined as an expression that is considered unacceptable either because its use is not appropriate or because it does not reflect common usage in real-life conversations (Hendrickson 1978: 387). For this, the difference between the terms error and mistake is a significant one. Corder (1967: 167) was one of the first ones to note the difference and defines mistakes as “errors of performance” while the term error “refer[s] to the systematic errors of the learner from which we are able to reconstruct his knowledge of the language to date”. Therefore, errors are of greater importance for language learning but the distinction between the two terms is not always clear (Corder 1967: 167).

The main aim of corrective feedback is on the one hand to deepen knowledge that has already been learned and on the other hand to gain new knowledge (Lyster, Saito & Sato 2013: 1). To achieve this goal, corrective feedback can provide different types of linguistic evidence. If teachers or other interlocutors offer feedback, this may provide positive evidence, negative evidence or both types of evidence (Mackey et al. 2021: 111). Positive evidence models correct language use while negative evidence points out that an error occurred without providing the correct form (Oliver & Adams 2021: 192). Examples of both kinds of evidence will be discussed in 2.6 where the different types of feedback are introduced.

Teachers use corrective feedback to point out errors in students' spoken or written language output (Mackey et al. 2021: 111). For both of these types, feedback can either be in oral or written mode (Brookhart 2008: 15). The distinction between oral and written forms of feedback is inevitable since feedback that is delivered orally has to happen faster and thus, the teacher has significantly less time to make decisions about how to convey the feedback and it can also not be withdrawn (Brookhart 2008: 47). This thesis focuses on oral corrective feedback only.

2.2 Definition of peer feedback

An important consideration is that not only teachers can provide feedback. Iwashita and Dao (2021: 276) note that feedback “involves a learner receiving corrective information on his or her speech from a teacher, native speaker, or peer(s) during an interaction”. Native speakers

can correct errors in a school setting or, more typically, outside of an English classroom. In addition, students can also correct themselves or provide feedback to each other. The latter is called peer feedback.

Peer feedback differs from teacher feedback in various aspects. First, peer feedback usually deals with several aspects of language and is therefore extensive, whereas teachers often focus on just one type of error and thus provide intensive feedback (Iwashita & Dao 2021: 279). The distinction between extensive and intensive feedback as well as their advantages and disadvantages will be discussed in 2.6.3. Second, the goal of peer feedback is often not to respond to an error but to complete a task and understanding each other is the primary motivation when providing feedback to peers (Iwashita & Dao 2021: 279). Third, many students tend to accept feedback from peers more easily than from teachers. This is due to them working as a team and sharing the same goal (Iwashita & Dao 2021: 279) as well as having a "more relaxed learning environment" (Martin & Sippel 2024: 1043).

For peer feedback to have a more positive influence on language development, it is advantageous to give students instructions on how to provide feedback (Iwashita & Dao 2021: 285). These instructions might also help to encourage students to provide more peer feedback since the occurrences are relatively low in general. A possible reason for this is that learners hesitate to correct each other because they do not want to threaten their classmates' face (Iwashita & Dao 2021: 287). In addition, factors like perceived equality of peers, their comfort levels, and any prior experience working together can also have an impact (Iwashita & Dao 2021: 286).

Beyond its role in language development, peer feedback aids teachers in establishing critical thinking skills which are essential for the academic and professional success of their students. Collaborative learning tasks promote key social and cognitive abilities, such as effective communication, teamwork, and analytical thinking, which are valuable for students' growth (Chakarvarti 2022: 139).

2.3 Definition of assessment literacy

The term assessment literacy refers to "a basic understanding of the meaning of high- and low-quality assessment" (Stiggins 1991: 535). Popham (2011: 268, emphasis in the original) adds that a teacher needs to understand "only those concepts and procedures thought *likely to influence educational decisions*" instead of every detail connected to assessment. According

to Stiggins (1991: 535), it is significant that the aim of the assessment is distinct and that the assessment does not miss the point. Therefore, teachers should learn about assessment during their education and also during in-service training (Koh, DePass & Steel 2019: 1). However, this training is not offered frequently and most new teachers gain knowledge about assessment during their first teaching experience in a practicum course (DeLuca & Klinger 2010: 434). As stated by Popham (2011: 272), this is problematic since many teachers with years of experience are not assessment literate so less-experienced educators cannot learn from them. He argues that a course on assessment held by a professional teacher educator relating to an established textbook is absolutely necessary to guarantee a deep understanding of assessment (Popham 2011: 272).

2.4 Hendrickson's (1978) questions about oral corrective feedback

Hendrickson (1978) was already interested in OCF several decades ago. At that time, he realized that there were many different aspects of this topic that needed to be considered. Thus, he formulated five questions that are still of great importance today: "1. Should learner errors be corrected? 2. If so, when should learner errors be corrected? 3. Which learner errors should be corrected? 4. How should learner errors be corrected? 5. Who should correct learner errors?" (Hendrickson 1978: 389). The aim of the following subchapters is to answer these questions with the assistance of current literature.

2.4.1 Should learner errors be corrected?

The first question that teachers have to consider before providing OCF is whether the error should be corrected (Hendrickson 1978: 389). Lyster, Saito and Sato (2013: 8) state that in general, learners desire more correction than teachers tend to provide. Nevertheless, feedback must be treated carefully since it can lead to language anxiety (Lasagabaster & Sierra 2005: 122).

There are multiple factors that influence a teacher's decision of whether an error should be corrected. First, the personality and characteristics of the student hold a significant influence. Roothooft (2014) compared the observed practices of OCF of adult EFL teachers and their beliefs. Four of the ten teachers highlighted that the personality of the student needed to be considered since introvert students may reply differently to OCF than extrovert learners (Roothooft 2014: 71). A similar study, also focusing on the comparison of practices and beliefs of EFL teachers, was conducted by Yüksel, Soruç and McKinley (2021). The teachers

participating in this study also stressed that the character traits of the student had an important influence. One teacher stated that he had not provided feedback on an error because of the timidity of the student (Yüksel, Soruç & McKinley 2021: 373). However, not only the personality of the student is often decisive but also their language proficiency. For instance, one teacher interviewed by Yüksel, Soruç and McKinley (2021: 371) explained that sometimes explicit correction was necessary if a learner was less proficient than his classmates. Another important consideration of whether to correct an error or not is the type of activity. One of the teachers explained that for some exercises, feedback was inevitable while for example, grammar mistakes could be ignored during fluency activities (Yüksel, Soruç & McKinley 2021: 375). In addition, the dynamics of the discussion is decisive. Therefore, an error should not be corrected during a vivid discussion (Yüksel, Soruç & McKinley 2021: 371). The distinction between accuracy and fluency is a very important one introduced by Brumfit (1984). On the one hand, accuracy is focused on the form and correct language use (Brumfit 1984: 51) but on the other hand fluency is defined as "natural language use, whether or not it results in native-speaker-like language comprehension or production" (Brumfit 1984: 56).

2.4.2 When should learner errors be corrected?

After the teacher has decided whether the error should be corrected, another important factor to consider is the timing of the feedback (Hendrickson 1978: 389). Here, a differentiation can be made between immediate corrective feedback directly after an error and delayed corrective feedback if there is a time gap between the error and the feedback (Quinn 2021: 322). According to Quinn (2021: 322) the question of timing has only come up recently. Earlier research on written corrective feedback focused on feedback given on finished texts, which is inherently delayed, while research on OCF examined feedback given right after spoken errors, making it inherently immediate (Quinn 2021: 322). However, more recently immediate and delayed feedback following both written as well as spoken errors has been investigated making the timing of feedback an interesting subject of research (Quinn 2021: 322). After analyzing different studies from the last years, (Quinn 2021: 334) concluded that immediate OCF has a slight advantage over delayed feedback.

Yüksel, Soruç and McKinley (2021) observed twenty university teachers in Turkey during their lessons and afterwards asked them about their beliefs regarding OCF using a questionnaire. Thereby, congruences and incongruences between the beliefs and the practices were found,

including the aspect of timing (Yüksel, Soruç & McKinley 2021: 363). When asked about the timing they preferred for correcting errors, the results were balanced. 52% opted for delayed feedback while 48% stated to prefer immediate feedback (Yüksel, Soruç & McKinley 2021: 371). However, when observing the teachers during their lessons, immediate feedback was used in 79.6% of the cases pointing to an advantage of feedback directly after the error (Yüksel, Soruç & McKinley 2021: 371).

While Yüksel, Soruç and McKinley (2021) only focus on the discrepancies between the teachers' beliefs and practices, several studies address the question of whether immediate or delayed feedback is more effective. Rahimi and Vahid Dastjerdi (2012) divided 20 intermediate EFL learners into two groups: the first group received feedback directly after an error while the second group got delayed feedback. They found out that delayed feedback positively influenced fluency as well as accuracy but not complexity, which however might be due to the proficiency level of the learners (Rahimi & Vahid Dastjerdi 2012: 52). In addition, it was concluded that students who received delayed feedback felt less language anxiety in comparison to the immediate feedback group (Rahimi & Vahid Dastjerdi 2012: 53). Therefore, this study indicates an advantage of delayed feedback. However, Quinn (2021: 327) correctly notes that there was no pre-test in the study, making it impossible to assess whether the students in the second group were already more proficient and thus achieved better results. Another study had 90 intermediate ESL learners take three pre-tests before assigning them to three groups: immediate feedback, delayed feedback and no corrective feedback (Quinn 2014). Quinn (2014: 70) came to the conclusion that the timing of feedback did not have an influence on language development, as all groups improved significantly, yet no measurable differences were observed between them. Furthermore, Li, Zhu and Ellis (2016) divided 120 EFL learners into four groups: immediate feedback, delayed feedback, task-only and control. They came to the conclusion that both feedback groups improved in grammatically judgment test scores and the immediate feedback group slightly out-performed the delayed feedback group (Li, Zhu & Ellis 2016: 290).

Quinn (2021: 330) concludes that neither immediate nor delayed feedback is clearly more effective. However, after analyzing several studies on both written and oral corrective feedback, it can be said that more studies see an advantage for immediate feedback. As an implication for practice there is not one way that is suitable for all situations. It is necessary for teachers to make informed decisions (Quinn 2021: 334).

2.4.3 Which learner errors should be corrected?

In addition to the questions of whether and when errors should be corrected, there is also the matter of which errors should be prioritized (Hendrickson 1978: 390). Several decades ago, Hendrickson (1978: 390) highlighted "that errors that impede the intelligibility of a message should receive top priority for correction". Burt (1975: 58) argues that the distinction in global and local errors is significant when identifying the importance of an error. According to this distinction, on the one hand, global errors disrupt the overall structure of a sentence and significantly hinder communication" (Burt 1975: 56). On the other hand, Burt (1975: 57) defines local errors as "[e]rrors that affect single elements (constituents) in a sentence". These errors, for example articles, noun and verb inflections, auxiliary verbs and quantifiers, do not impede the interlegibility of what has been said (Burt 1975). When deciding which errors to correct, global errors should be given priority over local errors. When correcting only a few global errors instead of many local errors, the confidence of the learners will also not suffer from too many corrections (Burt 1975: 62).

In addition to the global-local distinction, a focused approach can help answering the question of which errors to correct. As explained later in 2.6.3, in focused corrective feedback, a teacher concentrates on correcting one or a few selected linguistic aspects, deliberately ignoring other types of errors that fall outside this chosen category (Beuningen 2021: 300). In contrast, unfocused corrective feedback involves providing corrections across a broad array of errors without a narrow, predefined focus on specific types of mistakes (Beuningen 2021: 300). By utilizing this approach, the teacher can define a focus beforehand in order to quickly decide which errors to correct during the activity.

2.4.4 How should learner errors be corrected?

Another important question to consider when providing feedback is how errors should be corrected (Hendrickson 1978: 392). Factors to take into account are the type of feedback, explicit or implicit feedback, input-proving or output-prompting feedback as well as focused or unfocused feedback. The question of how to provide feedback is significant since it can have an influence on its effectiveness and will be discussed in more detail in 2.6. However, it is important to state that the effectiveness of feedback is not easy to determine since it depends on various aspects like the age of the students (Oliver & Adams 2021: 198), the personality as well as the proficiency level of the learner (Ellis 2021), nonverbal features (Nakatsukasa 2021)

and the classroom climate (Gamlem & Munthe 2014). All of these aspects will be taken into account in 2.6.4. Therefore, the decision of how to correct learner errors is a very individual one that must be made by the teacher (Oliver & Adams 2021: 200).

2.4.5 Who should correct learner errors?

After considering if, when, which and how errors should be corrected, the fifth question according to Hendrickson (1978: 395) is who should correct learner errors. Yüksel, Soruç and McKinley (2021: 369) identify three providers of OCF: the students themselves, the peers and the teachers. In addition, feedback can also be obtained from native speakers (Oliver & Adams 2021: 198). Most teachers assume that it is their job to provide feedback (Hendrickson 1978: 395). However, for some students peer feedback or self-correction, under the guidance of the teacher, is more effective (Hendrickson 1978: 396). When peer feedback is used in an ELT classroom, it is important to address how feedback should be provided beforehand in order for it to be more successful (Iwashita & Dao 2021: 285). Another important aspect to consider is highlighted by Martin and Sippel (2024: 1049). The providers of peer feedback often experience discomfort when giving feedback, worrying about potentially hurting their peer's feelings, while the student who receives the feedback does not report feeling uncomfortable about it. It is therefore important to also talk about this feeling and encourage learners to correct errors when being asked to do so (Martin & Sippel 2024: 1049).

2.5 Focus of oral corrective feedback

OCF can focus on different types of errors. It can be a response to problems with pronunciation and to lexical as well as to grammatical errors (Oliver & Adams 2021: 189). In his meta-analysis, Brown (2016: 446) concluded that corrective feedback was given most frequently for grammatical errors (43%), while 28% of the feedback addressed lexical errors and 22% focused on phonological errors. This may be attributed to a higher incidence of grammatical errors overall, although studies often do not document the total number of errors made by learners but rather only concentrate on the ones receiving feedback (Brown 2016: 453). While grammatical errors receive the highest amount of corrective feedback, students mainly notice feedback on pronunciation issues and lexical errors (Lyster, Saito & Sato 2013: 21). Therefore, Lyster, Saito and Sato (2013: 22) propose that corrective feedback may be more beneficial for the development of vocabulary and pronunciation than for morphosyntactic development,

also stressing that lexical and phonological features of language might be more significant for a successful communication while grammatical errors often do not hinder comprehension.

2.6 Types of oral corrective feedback

There are six most common types of corrective feedback identified by Lyster and Ranta (1997: 46-48), namely explicit correction, recasts, clarification requests, metalinguistic feedback, elicitation and repetition.

Explicit correction

Explicit correction is a type of feedback for which "a teacher or another interlocutor explicitly indicates to learners that there is something wrong with what they have said" (Oliver & Adams 2021: 192) and explicitly provides the correct form (Lyster & Ranta 1997: 46). Therefore, it provides negative evidence since the error is explicitly pointed out but also positive evidence because the correct form is offered (Lyster & Saito 2010: 268). Explicit corrections do not occur very often, Lyster, Saito and Sato (2013: 7) even name it the least common form of corrective feedback in the classroom. The example given in (1) shows that the teacher refers to the grammatically incorrect sentence by providing the correct form and also indicating that *goed* is not correct (adapted from Ellis 2021: 342).

(1) Example of explicit correction (adapted from Ellis 2021: 342)

S1 Yesterday we goed to the park.
T "Went", not "goed".

Recasts

Recasts can be defined as "the teacher's reformulation of all or part of a student's utterance, minus the error" (Lyster & Ranta 1997: 46). Lyster, Saito and Sato (2013: 10) point out that recasts are ideal for communicative classroom discussions as they typically do not disrupt the flow of conversation. They help to maintain students' focus on meaning and offer support that allows learners to engage in interactions that demand language skills beyond their present proficiency. One the one hand, researchers agree that recasts provide positive evidence because they offer the correct linguistic form (Ellis 2021; Lyster & Saito 2010). On the other hand, however, whether negative evidence is provided is not as clear since it depends on the explicitness of the recasts. While Ellis (2021: 342) argues that recasts reveal that there is an error in the utterance and therefore provide negative evidence, Lyster (1998: 52) highlights that students often do not recognize the feedback because it is too implicit and thus, no

negative evidence is provided. Consequently, difficulties related to the uptake and noticing of recasts often arise. Recasts are often regarded to be the most frequent type of OCF and several studies support this claim (Lyster, Saito & Sato 2013: 7; Lyster & Ranta 1997: 56; Yüksel, Soruç & McKinley 2021: 370). Li (2013: 635) underlines this assumption by describing this type of feedback as non-intrusive, thereby emphasizing the focus on not disrupting the flow of conversation. Recasts are not only the feedback type that occurs most often in an educational setting but many researchers also argue that it has been studied the most (Li 2010: 335; Li 2013: 635; Oliver & Adams 2021: 195). Student 1 in example (2) uses an incorrect past tense form and student 2 provides peer feedback by using a recast to provide feedback. In this situation, student 2 repeats the whole sentence but uses the correct past tense form *went* (Ellis 2021: 342).

(2) Example of recasts (Ellis 2021: 342)

S1 The man goed home.
S2 The man went home.

Clarification requests

Clarification requests "aim at eliciting a correction or clarification of the learner's preceding utterance by indicating that something was unclear or incorrect in that utterance" (Mifka-Profozic 2022: 857). For this, phrases such as "Pardon?" or "I don't understand" are used by the interlocutors (Lyster, Saito & Sato 2013: 4). The correct form is not provided and thus, no positive evidence is given (Mifka-Profozic 2022: 857). However, clarification requests provide negative evidence by indicating the error "if the learner's interpretation and inferences are correct" (Mifka-Profozic 2022: 857). In the example given in (3), student 2 uses the clarification request *Sorry?* to indicate an error in the language output of student 1 (Ellis 2021: 342). Whether this feedback is noticed depends on the student and their interpretation of the question.

(3) Example of clarification request (Ellis 2021: 342)

S1 The man goed home.
S2 Sorry?

Metalinguistic feedback

Metalinguistic feedback takes place when the teacher or another interlocutor uses linguistic terms to respond to an error (Oliver & Adams 2021: 194). This feedback can be presented as a comment or a question (Lyster & Ranta 1997: 47). The correct form is not stated and thus, metalinguistic feedback provides negative but not positive evidence and therefore, its effectiveness is often questioned (Long 2007, referred to in Ellis 2021: 342). Consequently, this type of feedback can help to draw learners' attention to an error but it is mostly not helpful to acquire language that is beyond their current level (Ellis 2021: 342). Example (4) provides an insight into metalinguistic feedback. First, the teacher tries to indicate the error using the clarification request *With you niece?* which student 4 does not realize. Afterwards, the teacher uses metalinguistic terms to explain that the word *niece* is only used for females. However, the teacher does not provide the correct word for males but asks the student about the correct term (adapted from Yüksel, Soruç & McKinley 2021: 374).

(4) Example of metalinguistic feedback (adapted from Yüksel, Soruç & McKinley 2021: 374)

S4 We had a great time with my niece. He is a great friend. I enjoyed a lot.
T With your niece?
S4 Yes, his name is Ali [a boy's name]. He is great.
T But niece is only used for girls. Which word do we use for males?
S4 Ah, Ali is my nephew.

Elicitation

Elicitation "involves techniques promoting learners to produce the correct form" (Ellis 2006: 29). It is a feedback type that is used by teachers to provide negative evidence about an error but the correct form is not provided (Oliver & Adams 2021: 193-194). Lyster and Ranta (1997: 48) distinguish between three common techniques: the teachers pause to have students complete the utterance, the teachers ask questions to elicit the correct form, or the teachers tell students to rephrase their sentences. Elicitations do not provide positive evidence and therefore, similar to metalinguistic feedback, Long (2007, referred to in Ellis 2021: 342) questions its value since it does not contribute to acquire new knowledge. The example given in (5) shows an elicitation that takes the form of a pause. The student uses the incorrect past

tense form and the teacher repeats the sentence but pauses to let the student think about and finish the sentence (adapted from Ellis 2021: 342).

(5) Example of elicitation (adapted from Ellis 2021: 342)

S1 The man goed to the park.
T The man _____?

Repetition

Repetition is an implicit feedback strategy "in which the interlocutor repeats part or all of the problematic utterance, often with rising intonation" (Oliver & Adams 2021: 195). The rising intonation indicates that an error has occurred, thereby providing negative evidence. The goal is for the learners to correct the error themselves (Oliver & Adams 2021: 195). Since the teacher does not anticipate the correct form, no positive evidence is provided. For instance, the teacher in example (6) repeats the sentence but uses a rising intonation at the end and indicates that there is an error in the language output of the student (adapted from Ellis 2021: 342).

(6) Example of repetition (adapted from Ellis 2021: 342)

S1 The man goed home.
T The man goed home?

As discussed in this chapter, there are different types of feedback. It is important to realize that no type of feedback fits all contexts nor is it beneficial for all learners and consequently, teachers should use different types of corrective feedback (Beuningen 2021: 313). Thus, the effectiveness of OCF does not only depend on the type of feedback but rather on a variety of different aspects, including its explicitness, whether it is input-providing or output-prompting and if it is focused or unfocused. These are also three of several ways to categorize the types of feedback. However, it is significant to consider that none of these categorizations are clear-cut. In the following subchapters 2.6.1 to 2.6.3 the different categories will be explained, the differences in their effectiveness will be discussed and how the six common feedback types can be classified according to these categories will be analyzed. Afterwards, in 2.6.4 other aspects that significantly influence the effectiveness of feedback will be discussed.

2.6.1 Explicit vs. implicit feedback

One way to categorize feedback types is by distinguishing between explicit (overt) and implicit (covert) feedback. Explicit feedback overtly indicates to the person that correcting the utterance is necessary while the corrective intent is not as noticeable for implicit feedback. This is often done for the purpose of not disrupting the flow of a conversation (Ellis 2021: 341). Li (2013: 635-636) highlights that the definition of explicit and implicit feedback depends on whether it is viewed from the perspective of the teacher or of the student. The teacher decides if their feedback should directly point out that there is an error or if it should only draw the attention to the correct form. From the student's perspective, the distinction is based on whether learning happens unintentionally without a focus on rules or whether they gain an understanding of the nature of their error (Li 2013: 636). While Li (2013: 635-636) opts for relying on the perspective of the instructor, Iwashita and Dao (2021: 276) advocate to focus on the salience of the feedback for the learners.

Many studies have investigated the question of whether explicit or implicit feedback is more effective. The majority comes to the conclusion that the effectiveness of explicit feedback is higher than of implicit feedback. For example, Yilmaz (2013) observed eighty young adult EFL (English as a foreign language) learners during the learning of English articles. The learners were divided into groups. The first group received both explicit and implicit feedback, the second group received only explicit feedback, and the third group received only implicit feedback. Yilmaz (2013: 701) concludes that explicit feedback and a mixed feedback treatment is more effective than implicit feedback. There was no noticeable difference between the first two groups. This supports the claim by Ellis, Loewen and Erlam (2006) who analyzed eleven studies that focused on the difference between explicit and implicit feedback. They highlight the different methodological backgrounds of the studies that make a direct comparison difficult. Nevertheless, it can be said that overall, explicit feedback is seen as more effective than implicit feedback in most studies (Ellis, Loewen & Erlam 2006: 349). However, it is important to highlight that implicit feedback is still useful and reasonable. Some even argue that the effects of implicit feedback moves are more long-lasting. Li (2010: 337), for instance, found that "the effect of implicit feedback was more enduring" since the results at long-delayed posttest were more positive. Therefore, it can be concluded that explicit as well as

implicit feedback have a positive influence on the students but there are more factors to be considered.

In general, the effectiveness of explicit as well as implicit feedback depends on the people involved, namely the instructor and the learner. The instructor has more decisions to make when providing feedback than the explicitness, for example whether they use gestures, if they give feedback intensively or extensively or when they provide feedback. These aspects, some of which will be discussed in the next sections, also influence the effectiveness (Ellis 2021: 352). Furthermore, all students receive feedback in a different way, which is why "various learner-internal factors, such as proficiency level, working memory capacity, and language anxiety" (Ellis 2021: 352) play a crucial role as well. For example, Li (2014b: 391) states that implicit feedback types are more effective for high-level students because they notice implicit feedback more often. In addition, it needs to be considered that the effectiveness depends on the target of the feedback. For some grammatical structures, implicit feedback might be more effective, while other situations require explicit feedback (Ellis 2021: 358). Here, the differentiation between salient and non-salient structures is important. Researchers who investigate salient target structures find implicit feedback types to be effective, while researchers studying feedback on non-salient features come to the conclusion that implicit types are not as effective as explicit feedback types (Li 2014b: 391).

Figure 1. Classification of feedback types on the explicit-implicit continuum and differentiation between prompts and reformulations (Ellis 2021: 345)

Most researchers agree that the distinction of feedback types between explicit and implicit is not always clear (Ellis 2021: 345). On the one hand, for some feedback types, it is easy to decide if they are explicit or implicit feedback moves. For example, explicit correction and metalinguistic clues point out the error directly, classifying them as explicit feedback (Ellis 2021: 341). On the other hand, the classification of other feedback types is more difficult. For instance, there are differing interpretations regarding whether clarification requests,

repetition and elicitation are explicit or implicit feedback moves. Ellis (2021: 345) classifies clarifications requests as more implicit than repetition and elicitation as the most explicit one of the three (see Figure 1). This view is in contrast to Li (2010: 323) who sees elicitation as an implicit feedback type. Recasts are especially difficult to categorize because they can take on different forms and thus, they can be explicit or implicit (Ellis 2021: 341). Loewen and Philp (2006: 539-541) have extensively discussed which characteristics of recasts can make them more salient and consequently more explicit. This discussion is concisely summarized by Ellis (2021: 346). Recasts that are implicit are mostly semantically simple as they only include one feedback move, put no stress on the respective word, are often interrogative, repeat the whole sentence and focus on one change only (Ellis 2021: 346). In contrast, explicit recasts are more complex, put stress on the error, have a declarative form, repeat only parts of what has been said and involve more changes (Ellis 2021: 346).

2.6.2 Prompts vs. reformulations

Another possibility to categorize feedback types is by distinguishing between prompts and reformulations. On the one hand, prompts are output-prompting. This means that students are encouraged to think about and correct their own errors instead of the correct form being provided by the teacher (Ranta & Lyster 2010: 152). Prompts, thus, provide negative evidence by pointing out an error but do not provide positive evidence by giving the correct form (Oliver & Adams 2021: 192). On the other hand, reformulations can be seen as input-providing because they "supply learners with target reformulations of their non-target output" (Ranta & Lyster 2010: 152) and they provide negative as well as positive evidence (Oliver & Adams 2021: 192).

Ranta and Lyster (2010: 155) claim that prompts are more effective than reformulations. In their study, they explored methods for improving the oral language abilities of students in immersion programs and came to the conclusion that prompts are the most effective feedback type as this group was the only one to significantly exceed the control group in short as well as long term tests (Ranta & Lyster 2010: 155). It was particularly emphasized that prompts provided opportunities to actively practice and consolidate the knowledge (Ranta & Lyster 2010: 155). Furthermore, Ellis (2021: 344) states that corrective feedback "should provide the least assistance needed for the learner to self-correct". This also suggests an advantage of prompts since reformulations do not offer the opportunity to self-correct. However, as stated

in 2.6.1, the effectiveness of different feedback types depends on a variety of factors, including the focus of the feedback and the learner. It is therefore not possible to generalize whether prompts or reformulations are more effective.

In contrast to the distinction between explicit and implicit feedback types, the line between prompts and reformulations is more clear-cut. As can be seen in Figure 1, recasts and explicit correction can be defined as reformulations since the correct form is provided (Ellis 2021: 345). For clarification requests, repetition, elicitation and metalinguistic clues, on the other hand, the students need to think of the correct form, which classifies them as prompts (Ranta & Lyster 2010: 152).

2.6.3 Focused vs. unfocused feedback

Another possibility to categorize feedback types is by distinguishing between focused and unfocused corrective feedback. If the teacher decides in advance, which factors they want to consider, it is called focused feedback. Errors outside of this category are not taken into account and are ignored (Beuningen 2021: 300). In contrast to this, unfocused feedback does not rely on a preselected focus but rather considers a broad variety of errors (Beuningen 2021: 300).

Other terms to describe this distinction are selective and comprehensive as well as intensive and extensive. Beuningen (2021: 300) states that the meaning of the terminology is similar but highlights important differences. First, the main difference between the focused and unfocused approach lies in whether linguistic target features are intentionally selected. In a focused approach, the teacher chooses which error types to address. In contrast, the unfocused approach does not involve such intentional selection of specific forms or structures when providing corrective feedback (Beuningen 2021: 301). Second, the main difference between the selective and comprehensive approach lies in the scope of errors corrected. Bitchener and Ferris (2021: 92) argue that selective feedback only deals with the most frequent and most serious errors while teachers who provide comprehensive feedback correct every minor error. Due to the different definitions, the terms focused/unfocused and selective/comprehensive cannot be regarded synonymous. Since focused feedback only considers errors of a specific focus, it is always selective (Beuningen 2021: 302). However, this equivalence does not apply in the other direction because when a teacher provides selective feedback, this is not necessarily according to preselected categories (Beuningen 2021: 302). In

addition, unfocused feedback can correct all errors and thus be comprehensive or it can correct only some of the errors and therefore be selective (Beuningen 2021: 302). Third, the main difference between the intensive and extensive approach lies in "the *amount* of feedback a learner receives on a particular linguistic feature" according to Beuningen (2021: 302; emphasis in the original). In an extensive approach, a large quantity of feedback is provided whereas in an intensive approach, the feedback is more limited. Beuningen (2021: 302) underlines that focused feedback is intensive most of the time. Unfocused and comprehensive feedback can be seen as extensive because of the wide focus but it is stressed that this is not always true since the amount of feedback can still be limited (Beuningen 2021: 302). However, the terminology differs between authors. For example, Nassaji (2017: 355) considers intensive/extensive synonymous to focused/unfocused and Ellis (2008: 98) suggests "[u]nfocused CF is extensive" and "[f]ocused CF is intensive".

Nassaji (2017: 356) compared the effectiveness of extensive and intensive recasts on learning English articles. He comes to the conclusion that extensive recasts are more effective than intensive recasts and this advantage for extensive feedback is even more visible for oral tasks (Nassaji 2017: 362-363). The question whether focused or unfocused feedback is more effective also depends on the proficiency level of the learners (Bitchener & Ferris 2021: 129). On the one hand, Bitchener and Ferris (2021: 129) argue that learners of lower proficiency might be overwhelmed when all errors are corrected and therefore, a focused approach is recommended. On the other hand, more proficient learners can benefit from unfocused feedback since a wider variety of advanced learner errors can be addressed within a brief timeframe (Bitchener & Ferris 2021: 129).

Lasagabaster and Sierra (2005: 124) do not explicitly consider the effectiveness of focused and unfocused feedback but make the significant point that students prefer focused feedback since they appreciate being able to communicate without constant correction. Another important aspect to consider is that teachers should tell students how they provide feedback. Otherwise it can be irritating for learners when some errors are corrected and others are ignored (Beuningen 2010: 11).

A classification of the six feedback types explicit correction, recasts, clarification requests, metalinguistic feedback, elicitation and repetition into focused and unfocused forms is not common since the "distinction is not a black and white one, but rather a continuum ranging

from providing feedback on just one error category to providing feedback on all errors in learners' output" (Beuningen 2021: 300).

2.6.4 Effectiveness of oral corrective feedback

The effectiveness of OCF depends on various aspects, including the personality as well as the proficiency level of the learner. For example, one teacher interviewed by Roothooft (2014: 71) stated that introvert students often had more difficulties responding to OCF than extrovert learners. Therefore, direct and explicit feedback is more effective for confident and extrovert students and should be used with caution for shy learners (Roothooft 2014: 71). This view is also supported by a teacher interviewed by Yüksel, Soruç and McKinley (2021: 371-373) who explained that they often did not provide feedback when a student is particularly shy. In addition to personality, however, the proficiency level plays a major role as well. While direct and explicit feedback is more effective for low-proficiency learners because they need more assistance (Yüksel, Soruç & McKinley 2021: 373), feedback types that rely on self-correction are more effective for high-proficiency students (Yüksel, Soruç & McKinley 2021: 373). Lyster, Saito and Sato (2013: 8) support this claim and argue that "the likelihood of self-repair increases as learners become more proficient in the target language".

Moreover, the age of the students can influence the effectiveness of various types of feedback. Age has a significant effect on second language learning but its impact on the effectiveness of feedback has not been examined frequently (Lyster & Saito 2010: 270). Most studies have focused on adult learners, while research on children and teenagers remains limited (Vuono & Li 2021: 645). Oftentimes, age is mentioned as one factor that influences the effectiveness of feedback but no experimental study has investigated age as the independent variable (Vuono & Li 2021: 645).

Lichtman (2016: 707) highlights that it is often assumed that children learn second languages through implicit mechanism while adults' learning is based on explicitness. In her study, Lichtman (2016: 712-713) taught an artificial language to forty children aged five to eleven and forty adults. She found that both groups could acquire the language under both implicit as well as explicit conditions and based on these findings, it was concluded that "there are more similarities than differences between child and adult L2 learners" (Lichtman 2016: 728). A study by Choi and Li (2012: 346) considers explicit feedback to be more effective for young children since they are often not attentive and therefore do not notice implicit feedback. In

general, Lyster and Saito (2010: 293) found that children have a greater profit from corrective feedback than adults. They claim that especially prompts are influenced by age, with them being more effective for children than recasts (Lyster & Saito 2010: 295). In contrast, the effect of prompts and recasts is similar for adults (Lyster & Saito 2010: 295). However, these results were obtained from a small sample size and further investigation is required to confirm these results (Lyster & Saito 2010: 295). One reason for the effectiveness of prompts for young learners, supporting the claim of Choi and Li (2012: 346), might be that the attention span of children is shorter and thus, it is necessary to directly point to errors (Vuono & Li 2021: 662-663). Contrary to these findings, Vuono and Li (2021: 651) found that in classes for children under 12 years, teachers tended to prefer input-providing feedback types, especially recasts, as shown in their analysis of 13 studies. Output-prompting forms of feedback were most frequent in classes of teenagers between twelve and 17 years, possibly because students were seen as competent enough to correct their own errors and due to the fact that teenagers tend to be easily distracted, making it necessary to push them to output (Vuono & Li 2021: 652). While the feedback types changed from input-providing to output-prompting when the students got older, in studies focusing on adult learners teachers again showed a tendency for recasts as the primary type of feedback (Vuono & Li 2021: 652). However, a notable limitation is that age was not a factor in most of the analyzed studies and therefore, the impression was created that the findings are relevant for all age groups (Vuono & Li 2021: 653).

Another important aspect is the use of nonverbal features. Nakatsukasa (2021: 253) summarizes that gestures are often used in the classroom, either for classroom management, to indicate when to be attentive or to underline the importance of what has been said. Since gestures can help to highlight the significant parts of the spoken words, Nakatsukasa (2021: 253) assumes that they can also be useful to make OCF more salient. The effect of gestures on corrective feedback has recently become an area of interest in second language teaching.

Wang and Loewen (2016: 469) observed 65 hours of English as a second language lessons at a university and found that many different nonverbal features were used, including nodding, head shaking, pointing at an artifact and pointing at a person. In total, 60.2% of the instances of corrective feedback, especially explicit types, were accompanied by nonverbal behavior (Wang & Loewen 2016: 473). It is assumed that this number can be divergent for different studies since the linguistic target of the feedback is related to the occurrences of nonverbal behavior. For example, when correcting lexical errors, using gestures is more useful than for

feedback on grammatical issues (Wang & Loewen 2016: 374). In addition, Nakatsukasa (2016) studied the effectiveness of gestures in combination with recasts during the acquisition of locative prepositions. As discussed in chapter 2.6, recasts often lack negative evidence and therefore are not noticed by the students (Lyster 1998: 52). Through the use of gestures, recasts can be made more explicit; indeed, Nakatsukasa (2016: 788) found that the group who received recasts paired with gestures outperformed the group with only recasts and the control group in the delayed posttest.

Furthermore, it is a frequently asked question which types of learners profit the most from nonverbal behavior during corrective feedback. In general, older learners are more capable of interpreting gestures of their teachers than younger students (Kamiya 2018: 59). A possible explanation for this is the experience of older learners since they are familiar with the gestures used in a second language classroom (Kamiya 2018: 60). Additionally, the gender has also an impact on the effectiveness of recasts paired with gestures. When comparing male and female learners who received verbal recasts without gestures, no significant differences in their learning gains were found (Nakatsukasa 2017: 111). However, when gestures accompanied recasts, females showed greater long-term retention of learning compared to males (Nakatsukasa 2017: 111).

Additionally, the classroom climate is significant for effective feedback. According to Gamlem and Munthe (2014: 85), fostering a positive climate is recognized as an essential quality for effectively delivering constructive feedback in classrooms. In other lessons they analyzed, which had a more negative classroom climate, important characteristics for effective feedback interactions, for instance building on prior knowledge and focusing on the content of the lesson, were generally used less frequently (Gamlem & Munthe 2014: 88). However, it has to be highlighted that a positive classroom atmosphere does not automatically result in effective feedback. Some teachers might be able to support a positive climate due to their social skills but have difficulties providing qualitative feedback (Gamlem & Munthe 2014: 88). On the one hand, a positive classroom climate can therefore be helpful for providing effective feedback but on the other hand, feedback can also help with classroom management. One teacher interviewed by Yüksel, Soruç and McKinley (2021: 373), for example, states that explicit correction can help when a class does not pay attention in the lesson. Similarly, Vuono and Li (2021: 652) underline that output-prompting can help to discipline distracted students.

2.7 Differences of oral corrective feedback between lower and upper secondary classes

As mentioned earlier, there are many different aspects influencing the effectiveness of OCF, one of them being the age of the learners. However, despite the well-established influence of age on second language development, surprisingly little research has focused on the effectiveness of feedback in relation to learners' age (Lyster & Saito 2010: 270). To address this research gap, a key focus of this thesis is the difference between lower and upper secondary classes. In Austria, lower secondary classes range from level five to level eight (approximately ten to 14 years) while upper secondary classes cover level nine to twelve or 13 depending on the school type (approximately 14 to 18 or 19 years) (Bundesministerium für Bildung 2022: 6). However, when comparing these two age classes, not only the age is a significant aspect but also the proficiency level. Students in upper secondary classes are more proficient than lower secondary students and this also has an influence on the effectiveness of different feedback types. Both aspects, age as well as proficiency level, have been discussed in chapter 2.6.4.

2.8 Challenges of teachers regarding oral corrective feedback

As previously stated, providing feedback is an essential part of the teaching profession. However, it can be argued that it is also one of the most challenging ones. Teachers need to consider different factors in order for feedback to be effective. Oliver and Adams (2021: 199) argue that the context of the feedback provision is essential and therefore, there is no single correct answer to the five questions posed by Hendrickson (1978: 389). Teachers need to consider if errors should even be corrected and if yes, which errors should be corrected. Other important considerations are the timing, the type and the provider of feedback (Hendrickson 1978: 389). In addition, the learners' perceptions of the feedback need to be considered. It is important that the teachers' intentions and the learners' perceptions are compatible for the feedback to be successful (Oliver & Adams 2021: 200).

One significant challenge teachers encounter when providing feedback is maintaining a balance between too much and too little input. An overly abundant amount of feedback can hinder learner autonomy, yet it must remain adequate to effectively support second language development (Li 2014a: 197). Another concern that many teachers face is the distinction between error and mistake since only errors should be the target of feedback. As stated in chapter 2.1, mistakes are considered performance errors, whereas errors refer to systematic

deviations that provide insight into a learner's current understanding of the language (Corder 1967: 167). However, this is easier in theory than in practice, as teachers often struggle to differentiate between errors and mistakes in spontaneous classroom interactions (Li 2014a: 197-198). In general, the spontaneous nature of OCF, as opposed to delayed feedback on written tasks, is often a challenge for teachers (Brookhart 2008: 47). In addition, Brookhart (2008: 47) emphasizes that once feedback has been given, it cannot be retracted.

2.9 Measuring the effectiveness of oral corrective feedback

The last chapters have dealt intensively with the question of which type of feedback is most effective in different situations. Therefore, measuring if an instance of OCF has been effective is crucial. To assess the effectiveness of different types of feedback, Vuono and Li (2021: 655) name three methods that are commonly used by researchers: uptake analysis, customized tests and comparisons of pre- and post-test results. These approaches help in evaluating how well learners respond to feedback and the subsequent improvements in their language skills (Vuono & Li 2021: 655).

Lyster and Ranta (1997: 40) define uptake as "student responses to corrective feedback". These student responses may be "indicative of learning or, at the very least, noticing of the corrective nature of feedback provided to them" (Vuono & Li 2021: 655). The latter, noticing, can be defined as "the conscious registration of attended specific instances of language" (Schmidt 2012: 32). Examples of uptakes are repetitions of the correct form, in case of input-providing types of feedback, affirmations, for instance "yes", or other confirmations of the feedback (Vuono & Li 2021: 655). Another possibility of measuring the effectiveness of OCF is a test specifically adapted to individual needs. These types of tests are made to examine the linguistic focus of the feedback session (Vuono & Li 2021: 655). In addition, comparing a pre- and post-test shows, if feedback was effective. Many researchers have participants take a pre-test to test their knowledge about a specific linguistic target before they receive the feedback treatment. Afterwards, a post-test is conducted and the results are compared (Vuono & Li 2021: 657).

2.10 Link to empirical study

Providing feedback is a very important part of the teaching profession. For this very reason, a lot of research has been conducted focusing on the types and effectiveness of OCF, which underlines its importance for learners' language acquisition (Oliver & Adams 2021: 187).

However, there is little research into providing feedback to children and teenager, so this study aims to add information on how Austrian teachers of lower and secondary ELT classes view OCF (Vuono & Li 2021: 645).

Generally, we can see that teachers, especially those at the beginning of their careers, view oral corrective feedback as challenging. In order to address this issue in the local Austrian context, six teachers with different backgrounds were interviewed. The themes addressed in the interview relate to existing literature, especially the handbook by Nassaji and Kartchava (2021), which covers many different aspects of OCF.

Regarding the question "How do Austrian ELT teachers decide which errors to correct and why?", I anticipated that most educators would agree with Hendrickson (1978: 390), who emphasized that correcting errors that hinder communication should be prioritized. In addition, teachers often decide on certain aspects to correct beforehand, therefore relying on a focused approach as defined by Beuningen (2021: 300).

Concerning the research question about which types of feedback Austrian ELT teachers use most often, a variety of different strategies for providing OCF are expected in the reports, with recasts possibly being the most common one, as suggested by Lyster, Saito and Sato (2013: 7), Lyster and Ranta (1997: 56) and Yüksel, Soruç and McKinley (2021: 370). On the contrary, explicit correction is expected to be the least common form of feedback following (Lyster, Saito & Sato 2013: 7).

Furthermore, when addressing the research question connected to the difference between lower and higher grades, it is hypothesized that direct and explicit feedback is perceived as being more useful for learners of lower proficiency. This expectation is grounded in the work by Yüksel, Soruç and McKinley (2021: 373), who also emphasize that self-correction is only suitable for more advanced learners. However, when analyzing the difference between lower and upper secondary classes, not only the proficiency level but also the age of the learners will arguably play a significant role. For this aspect, it can be hypothesized that explicit forms of feedback are considered more effective for younger learners (Choi & Li 2012: 346). One reason for having to directly point to errors for young students is brought up by Vuono and Li (2021: 662-663), namely the shorter attention span of children.

With regard to the research question concerning which feedback forms are perceived as being most helpful, it is expected that teachers will have diverse opinions about the usefulness of

different feedback strategies since they are strongly influenced by their personal experiences with students. It can be hypothesized due to previous studies that recasts are perceived as being useful since they do not disrupt the flow of conversation (Lyster, Saito & Sato 2013: 10).

Finally, concerning the last research question "What are the challenges that Austrian ELT teachers face when providing oral corrective feedback?", a noticeable role of experience is predicted, in that less-experienced educators arguably will report on more problems when providing OCF. According to recent literature, the balance between too little and too much feedback as well as the difference between an error and a mistake are concerns that many teachers address (Li 2014a: 197-198). In addition, the fact that oral feedback needs to happen spontaneously and cannot be withdrawn is often a challenge for educators (Brookhart 2008: 47).

3 Empirical research project

The aim of this chapter is to describe the empirical research project in detail. First, the motivation to conduct this research is discussed and the research questions are introduced. Then, the methodology is explained, focusing on the research instrument, the participants and context, the coding system as well as on the research method.

3.1 Motivation

While a lot of research in the field of OCF has been conducted, most studies have focused on adult learners. Research on children and teenagers has been very limited (Vuono & Li 2021: 645) which is why this thesis aims to address this gap by focusing on students aged from eleven to 19 years and also to highlight the difference between lower and upper secondary classes. Therefore, the participating teachers for the interviews were also chosen in order to cover all the levels of lower and upper secondary classes of the Austrian school system while educators from primary schools and adult education were not considered.

Another primary motivation for writing this thesis was my own experience as an ELT teacher. While the significance of OCF cannot be denied, a large number of problems and questions regarding this complex topic remain unanswered. Concerns if and which errors should be corrected, when and how feedback should be provided and who should correct students are omnipresent in a school setting. Therefore, analyzing studies that focused on these questions as well as interviewing more experienced teachers has helped to answer some of the questions and gain insights into their practices.

3.2 Research questions

The aim of this thesis is to gain insights into the beliefs of Austrian ELT teachers regarding OCF. To achieve this, the following six research questions are addressed:

RQ 1 Which different types of oral corrective feedback do Austrian ELT teachers know?

RQ 2 How do Austrian ELT teachers decide which errors to correct and why?

RQ 3 Which types of oral corrective feedback do Austrian ELT teachers report using most often in ELT classes?

RQ 4 How does the use of oral corrective feedback differ between lower and upper secondary classes according to Austrian ELT teachers?

RQ 5 Which types of oral corrective feedback are perceived as being most useful by Austrian ELT teachers and why?

RQ 6 What are the challenges that Austrian ELT teachers face when providing oral corrective feedback?

3.3 Methodology

3.3.1 Research instrument: interviews

I decided to use interviews as the research instrument of this study since qualitative research methods "are useful for making sense of highly complex situations" (Dörnyei 2007: 39). Another advantage of not only interviews but qualitative research in general is that the reasons for certain practices can be investigated (Dörnyei 2007: 40). In the case of this study, for example, it is not only important to know which feedback types are used but also why they are preferred. In addition, interviews put the experiences of the teachers in the foreground rather than focusing on generalizations (King, Horrocks & Brooks 2019: 2). However, one disadvantage of interviews as the research instrument is that report and practice do not necessarily fully align which Roothooft (2014) experienced when comparing data from interviews and observations. Therefore, it is important to be critical of the data and address possible inconsistencies in the discussion section of the thesis.

Based on the research questions, an interview guideline was elaborated (see chapter 8.1). First, general questions about the teacher were asked. At this stage, the focus was on years of teaching experience, subjects and grades taught. An overview of the information obtained from these questions can be found in Table 1.

Afterwards, questions regarding OCF were posed. It started with the general questions of how to react if a student made a mistake in the lesson and how often feedback was provided during an ELT lesson. Then, the teacher was asked about the decision-making processes surrounding error correction and the following sub-questions were formulated to guide the interviewee:

- Does this decision also depend on what kind of error was made?
- Does this decision also depend on the performance level of the students?
- Does this decision also depend on the personality of the students?
- What role do the other students play in this decision?

Next, the teachers were asked to name any types of feedback they know. Following this, the six most common types of corrective feedback identified by Lyster and Ranta (1997: 46-48) were listed and explained by the interviewer. Afterwards, the participants were asked which types of OCF they used and did not use in their lessons, where they learned how to provide feedback and which types they found most useful. The next questions focused on the difference between lower and upper secondary classes. All teachers were asked whether they found a different usage of feedback in lower and upper secondary classes relevant and then, they were requested to imagine having to teach the respective other grades and explain their feedback behavior. At the end of the theoretical part, a question focused on challenges teachers face when providing OCF, before ending with the usage as well as the positive and negative aspects of peer feedback.

After these general questions, three example situations were read to the participants. The first example was about a 6th grade student who is asked about his weekend in the course of group work. He answers: “Yesterday we goed to the park.” and therefore uses the irregular past tense in a wrong way. Afterwards, the second example involved an 8th grade student reading a short text to the whole class. It contains the sentence: “He was determined ['dɪtərmaɪnd] to do it”. However, she pronounces the word determined incorrectly. Finally, the third example was about a student in the 10th grade. During an oral exam, he compares two pictures and repeatedly uses the phrase “on the first picture” instead of “in the first picture”. For every example, the grade of the student, the exact situation in the lesson as well as the sentence with the error was introduced. First, the interviewees were asked if they would correct this error. If so, interviewees were asked to describe how they would react to this error. Third, the six most common feedback types were used to offer various example responses and the participants were asked to judge if they were suitable. Last but not least, the teachers could add anything they found relevant at the end of the interview.

The interviews were conducted in German to ensure a natural and fluent conversation and thus, the parts included in this thesis have been translated to English. The interviews have been transcribed using the software Philips SpeechLive (Speech Processing Solutions n.d.) and coded using MAXQDA (VERBI 1989-2025). While transcribing the interviews, the transcription guidelines set beforehand were complied with (see chapter 8.2).

3.3.2 Participants and context

Table 1. Overview of information regarding participants' gender, subjects, current school type and years of teaching experiences

Participants	Gender	Subjects	Current school type	Years of experience
Interviewee 1 (I1)	female	English, Geography	lower secondary	1
Interviewee 2 (I2)	male	English, Physical Education, Geography, History, Chess, Career Orientation	lower secondary (experience in primary school)	7
Interviewee 3 (I3)	female	English, Math, Spanish	upper secondary	19
Interviewee 4 (I4)	female	English, French	upper secondary (experience in lower secondary)	4
Interviewee 5 (I5)	female	English, History, Law	upper secondary	7
Interviewee 6 (I6)	female	English, Geography, Text Processing	lower secondary	25

For the purpose of this study, six interviews were conducted (see transcripts in chapters 8.4 to 8.9). Three interviewees (I1, I2 and I6) teach lower secondary classes and three interviewees (I3, I4 and I5) work in upper secondary schools. It is to mention that one teacher (I4) has experience in teaching both levels and interviewee 2 has additional experience with primary school classes. All interviewees studied English and teach English as well as other subjects. The first language of the six teachers is German and they all studied in Austria. The experience of the teachers interviewed ranges from one to 25 years. Table 1 offers an overview of the participants and summarizes the background information.

3.3.3 Coding system

Table 2 shows the initial set of top-down codes which was defined to answer the research questions. This list is based on the research focus as well as on the interview guideline.

Table 2. Initial set of top-down codes defined before the coding process based on research questions and interview guideline

List of codes
Background information teachers
Frequency of error correction in general
Decision-making whether to correct errors or not - focus on accuracy vs. fluency - severity of error - type of error - proficiency level of student

- personality of the student - class community
Knowledge of different types of oral corrective feedback - feedback types known - education on OCF
Explicit correction - frequency in use of explicit correction - usefulness of explicit correction
Recast - frequency in use of recast - usefulness of recast
Clarification request - frequency in use of clarification request - usefulness of clarification request
Metalinguistic feedback - frequency in use of metalinguistic feedback - usefulness of metalinguistic feedback
Elicitation - frequency in use of elicitation - usefulness of elicitation
Repetition - frequency in use of repetition - usefulness of repetition
Other types of feedback - frequency in use of other types of feedback - usefulness of other types of feedback
Difference between lower and upper secondary classes - OCF in lower secondary classes - OCF in upper secondary classes
Challenges when providing OCF
Peer Feedback - usage of peer feedback in the ELT classroom - advantages of peer feedback - disadvantages of peer feedback

This list of top-down codes was complemented with bottom-up codes during the coding process. For the code DECISION-MAKING WHETHER TO CORRECT ERRORS OR NOT, new subcodes were added since many different aspects were brought up by the participants during the interviews. Moreover, to the code DIFFERENCE BETWEEN LOWER AND UPPER SECONDARY CLASSES the subcode OFC IN PRIMARY SCHOOL CLASSES was added because interviewee 2 also talked about his experience with primary school students. Furthermore, the codes EXAMPLE 1 – IRREGULAR PAST TENSE, EXAMPLE 2 – PRONUNCIATION as well as EXAMPLE 3 – PREPOSITION, with the sub-questions whether these errors should be corrected and how they should be corrected, were added to be able to use the

examples at the end of the interviews in order to answer the research questions. Finally, the code OTHER TYPES OF FEEDBACK was deleted since no feedback forms beside the six mentioned in the other codes were named by the participants of the interviews. Table 3 provides an overview of the final set of codes used for this thesis. The codebook in the appendix (see chapter 8.3) offers more detailed information, including a description of the codes and examples from the interviews in German.

Table 3. Final set of codes extended during the trial coding process

List of codes
Background information teachers
Frequency of error correction in general
Decision-making whether to correct errors or not - focus on accuracy vs. fluency or other aspects - severity of error - type of error - proficiency level of student - personality of the student - class community - frequency of error - motivation of the student - age of the student - frequency/importance of the erroneous word - if already learned - gut feeling
Knowledge of different types of oral corrective feedback - feedback types known - education on OCF
Explicit correction - frequency in use of explicit correction - usefulness of explicit correction
Recast - frequency in use of recast - usefulness of recast
Clarification request - frequency in use of clarification request - usefulness of clarification request
Metalinguistic feedback - frequency in use of metalinguistic feedback - usefulness of metalinguistic feedback
Elicitation - frequency in use of elicitation - usefulness of elicitation
Repetition - frequency in use of repetition - usefulness of repetition

Difference between lower and upper secondary classes - OCF in lower secondary classes - OCF in upper secondary classes - OCF in primary school classes
Challenges when providing OCF
Peer Feedback - usage of peer feedback in the ELT classroom - advantages of peer feedback - disadvantages of peer feedback
Example 1 – irregular past tense - Should this error in example 1 be corrected? - How should this error in example 1 be corrected?
Example 2 – pronunciation - Should this error in example 2 be corrected? - How should this error in example 2 be corrected?
Example 3 – preposition - Should this error in example 3 be corrected? - How should this error in example 3 be corrected?

3.3.4 Research method: qualitative content analysis

To answer the research questions, a qualitative content analysis is employed. Qualitative content analysis describes "the systematic reduction […] of content, analyzed with special attention to the context in which it was created, to identify themes and extract meaningful interpretations of the data" (Roller & Lavrakas 2015: 232). The core characteristics of qualitative content analysis lie in the fact that it "reduces data, it is systematic, and it is flexible" (Schreier 2014: 170).

Box 12.1 Steps in Qualitative Content Analysis

1. Deciding on a research question.
2. Selecting material.
3. Building a coding frame.
4. Segmentation.
5. Trial coding.
6. Evaluating and modifying the coding frame.
7. Main analysis.
8. Presenting and interpreting the findings.

Figure 2. Eight steps necessary in qualitative content analysis (Schreier 2014: 174)

According to Schreier (2014: 174) there are eight steps necessary in qualitative content analysis which can be seen in Figure 2. First, the research questions for this thesis were formulated. Regarding the second step of selecting material, Schreier (2014: 175) explained that "[q]ualitative research often involves large amounts of material" and therefore, "typically

only a part of the material is used in building the coding frame". This step was not necessary for this project since only six interviews were conducted and they were all used. For the third step of building the coding frame, categories as well as subcategories were compiled, which is called structuring and generating (Schreier 2014: 176). The first list of top-down codes was based on the research questions and the interview guideline. In the process of coding, the list was complemented by providing bottom-up codes when interviewees mentioned different aspects. Furthermore, one code was deleted since no example was found when coding the interviews. In chapter 3.3.3 this process is described in more detail and Table 3 offers an overview of the final list of codes. Afterwards, the categories were defined by providing a description and an example of each category (see codebook in 8.3). As a final move of step three, the coding frame was revised as well as expanded (Schreier 2014: 177). For step four, the material was divided into smaller units which Schreier (2014: 178) called segmentation. It was decided to conduct this step alongside the coding process. The next step was to test coding. For this, the coding frame was used on one of the interviews in the same way as the rest of the material will be coded later on during the main analysis (Schreier 2014: 179). During step six, the coding frame was evaluated and modified after the trial coding so that it is consistent and valid (Schreier 2014: 179). The minor changes that were made in this step, are explained in detail in 3.3.3. During the main analysis, all the interviews were coded. According to Schreier (2014: 179) it is important that "the coding frame can no longer be modified at this stage".

4 Findings

The following chapter presents the findings of this study and is divided into six subchapters, aligning with the six research questions introduced earlier.

4.1 Teachers' awareness of different types of oral corrective feedback

To answer the first research question of which types of OCF Austrian ELT teachers know, they were asked this question in the course of the interviews. Interviewee 1 mentioned "actually correcting, asking the others, things like that"[1] (Interview 1 Pos. 32). The first one can be interpreted as explicit correction since the teacher explicitly provides the correct form for this feedback type (Lyster & Ranta 1997: 46) while the second suggestion refers to peer feedback. Interviewee 2 brought up the *feedback sandwich* which puts criticism in between two positive remarks (see for example Parkes, Abercrombie & McCarty 2013: 397). He explained that it should not be forgotten to stress the good things and not only focus on the errors (Interview 2 Pos. 46-48). Interviewee 6 mentioned the difference between oral and written feedback (Interview 6 Pos. 64). The other three participants (Interview 3 Pos. 38; Interview 4 Pos. 42; Interview 5 Pos. 50) did not have an answer to this question. Therefore, none of the six feedback types this thesis focuses on were explicitly named by the teachers during the interviews.

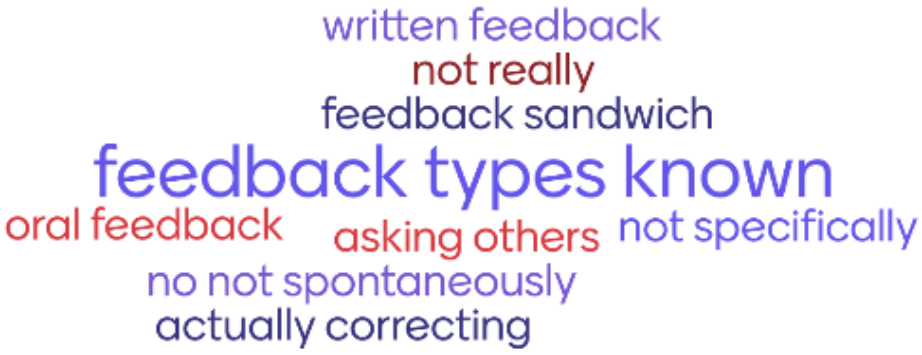

Figure 3. Answers to the question "Do you know any feedback types?" during the interviews

Afterwards, the six most common types of OCF according to Lyster and Ranta (1997: 46-48) were listed and explained to the teachers. Most of them remembered the different feedback forms once presented to them. For example, interviewee 2 confirmed that he had learned about all of them in his studies (Interview 2 Pos. 52).

[1] translated from German

When asked about specific courses at university or during in-service training the answers of the participants were very diverse. Interviewee 4 explicitly learned about the feedback types in theory and heard about all of the six ones mentioned. However, she did not put them into practice by, for example, allowing peer-feedback (Interview 4 Pos. 56). Interviewee 1 remembered learning about peer feedback at university and also about not interrupting students too often. Another aspect that she stressed is that not every error should be corrected (Interview 1 Pos. 42). The interviewee also mentioned learning about the difference between error and mistake (see for example Corder 1967: 167). A very interesting point was made by interviewee 5 who had courses on this subject, but also commented that she learned from her experience as a student at university and school because she experienced getting feedback in a way that she did not like, for instance in front of the whole class (Interview 5 Pos. 60-62). Interviewee 6 learned about OCF at university as well as during in-service training she attended later (Interview 6 Pos. 86). Only interviewee 3 stated that she had not explicitly learnt about feedback types in her studies (Interview 3 Pos. 52).

4.2 Teachers' decision-making of whether to correct an error or not

The second research question deals with the decision-making of whether to correct an error or not. Therefore, the teachers were asked how they decide if an error needs correction. Figure 4 summarizes the findings of this question by stating the number of participants naming the individual aspects.

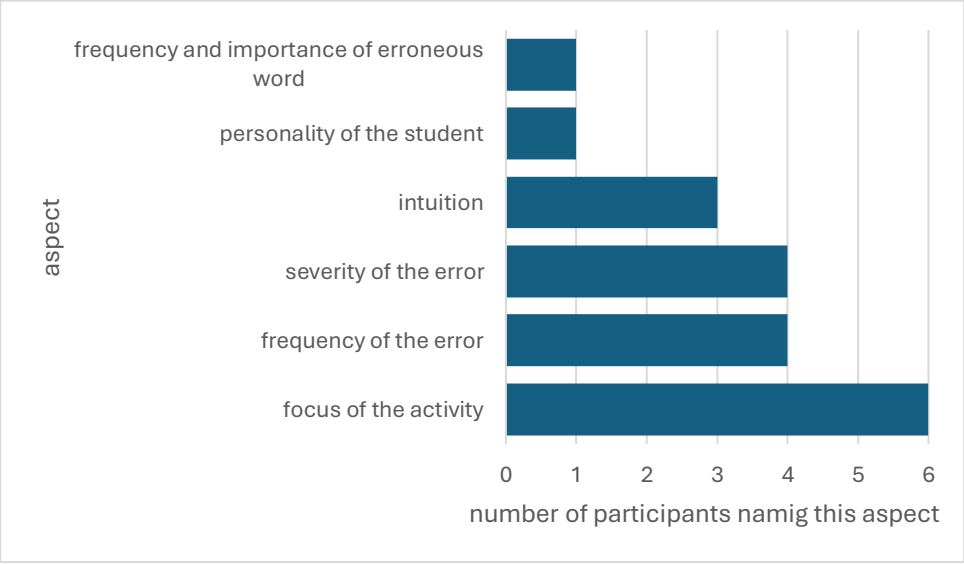

Figure 4. Number of participants naming this aspect when asked about their decision-making of whether to correct an error or not

The first aspect that all six teachers mentioned was the type of activity, namely if the focus was on accuracy or fluency or other aspects, like structure as interviewee 3 listed (Interview 3 Pos. 24). For example, all participants stated that they would never interrupt a presentation and also be careful with feedback during group work because the focus should be on communication and not accuracy (see for example interview 3 Pos. 18). Interviewees 2 and 5 also stressed that learners should not be interrupted when reading and that correcting errors should happen afterwards (Interview 2 Pos. 14; Interview 5 Pos. 22).

Another important aspect for the decision of whether to correct an error or not is the severity of the error with four of the six participants mentioning this (Interview 1 Pos. 20; Interview 3 Pos. 18; Interview 4 Pos. 22; Interview 5 Pos. 30). A serious error is described as "very disruptive"[2] (Interview 3 Pos. 18), "an error which I don't want to be reproduced"[3] (Interview 4 Pos. 22) and which "hinders communication"[4] (Interview 5 Pos. 30). Interviewee 3 stated that the focus should be on the most serious errors (Interview 3 Pos. 18) which is supported by interviewee 4 who claimed that she would "correct it immediately so that the other students notice it as well"[5] (Interview 4 Pos. 22). Another reason for focusing on the most serious errors only is to not overwhelm students with too much feedback according to one teacher (Interview 1 Pos. 20). This approach of only focusing on the most frequent and most serious errors is called selective feedback (Bitchener & Ferris 2021: 92). Interviewee 1 also stressed that she would only correct pronunciation errors "if the pronunciation of a word changed the meaning of the word"[6] (Interview 1 Pos. 24). This statement is mirrored by interviewee 5 who suggested to only correct errors if they impeded communication (Interview 5 Pos. 30).

In addition to the focus of the activity and the severity, the frequency of the errors plays an important role as well. Four teachers mentioned that this had an influence on their decision-making (Interview 1 Pos. 12; Interview 2 Pos. 14; Interview 3 Pos. 18; Interview 5 Pos. 34) and interviewee 2 would even interrupt a student while reading aloud if the same error happened multiple times (Interview 2 Pos. 14). According to this teacher, a repeated error is a sign that the student does not know the correct form yet (Interview 2 Pos. 28). Again, this aligns with

[2] translated from German
[3] translated from German
[4] translated from German
[5] translated from German
[6] translated from German

the definition of selective feedback by Bitchener and Ferris (2021: 92), namely dealing with the most frequent errors only.

Another point mentioned by three of the six teachers interviewed is their intuition. Interviewee 2 stated that it was difficult to specify criteria for the decision because most of this happened automatically during the lesson, was dependent on the situation and required the teacher's intuition (Interview 2 Pos. 28). This view is supported by interviewees 3 and 6 (Interview 3 Pos. 24; Interview 6 Pos. 78-80). Interviewee 6 added: "It is already subconscious. […] that is simply already internalized."[7] (Interview 6 Pos. 78).

Furthermore, interviewee 4 mentioned the personality of the student as a criterion in the decision of if or how to correct. She explained that she would rather tolerate errors if made by a student who was very shy and did not participate a lot (Interview 4 Pos. 22). This aspect is also an often mentioned one in previous literature. Roothooft (2014: 71) stressed that introvert and extrovert learners might reply differently to OCF and Yüksel, Soruç and McKinley (2021: 373) reported a case in which feedback was not provided because of the timidity of a student. Therefore, this criterion was also incorporated in the interview guideline and separately discussed with all teachers. The responses will be summarized at a later point in this chapter.

Interviewee 1 also highlighted the frequency and importance of the erroneous word or phrase. She therefore more frequently corrects vocabulary or grammar items that are needed more often (Interview 1 Pos. 22). Additionally, in her opinion, feedback is more important if it concerned aspects recently studied while things that have not been studied yet can be ignored in some cases (Interview 1 Pos. 22).

The aspects mentioned above were all named by the participants when asked what influenced their decision of whether to correct an error or not. Therefore, these are the criteria that came to their mind first. Afterwards, sub-questions were asked to find out if other aspects are relevant for the teachers' decision. Here, the focus was put on the proficiency level as well as personality of the students, the class community and the type of error. These aspects were selected prior to the interviews based on the findings of the existing literature and Figure 5 summarizes the findings.

[7] translated from German

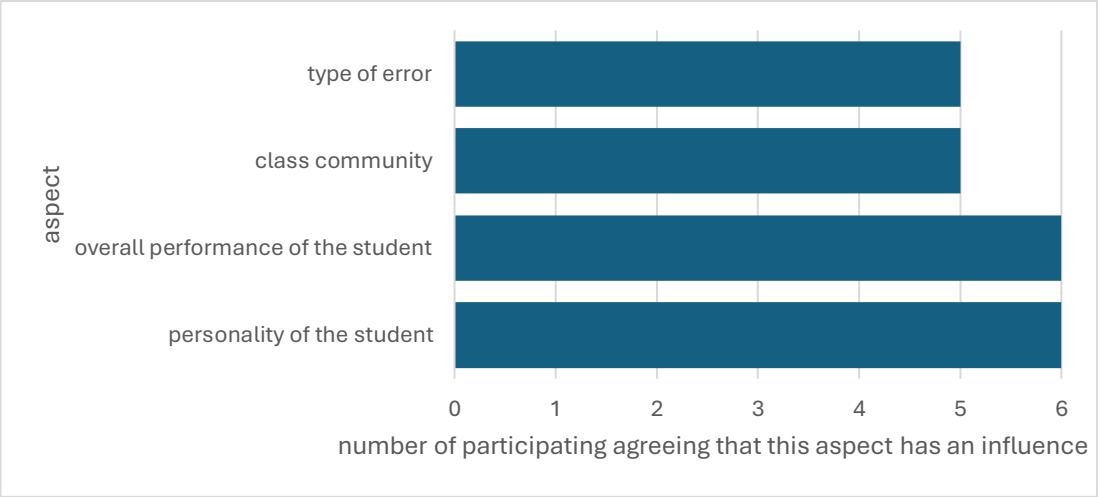

Figure 5. Number of participants agreeing that it has an influence when asked about specific aspects

The teachers interviewed for this study highlighted that the overall performance of the students was an important factor and therefore, a differentiation was necessary. However, their opinions on how to differentiate were not consistent. On the one hand, three interviewees stated that more feedback was necessary for weaker students (Interview 1 Pos. 26; Interview 2 Pos. 32; Interview 5 Pos. 38-40). According to interviewee 1, there is not a big difference but learners struggling with English might need more feedback due to the higher number of errors in general (Interview 1 Pos. 26). She also stressed that feedback for weaker students should be especially positive, encouraging, and constructive so that they do not feel bad afterwards (Interview 1 Pos. 28). Interviewee 2 realized a few years ago that lower-performing learners get more feedback but he tries to compensate this by reminding himself to also focus on stronger ones (Interview 2 Pos. 32). In addition, interviewee 5 explained that more feedback for weaker students was natural because they made more mistakes but she tried to provide feedback for the stronger learners as well so they can improve their skills (Interview 5 Pos. 40). On the other hand, three interviewees provide more feedback for better learners (Interview 3 Pos. 32; Interview 4 Pos. 30; Interview 6 Pos. 54). Interviewee 3 stated that providing feedback on every error of weaker students could be demotivating and therefore, she avoided doing this and focused on the most important errors only (Interview 3 Pos. 32). This view is supported by interviewee 4 who also reflected that she provided less frequent as well as less strict feedback to lower-performing learners by, for example, not doing it in front of the class to avoid demotivation (Interview 4 Pos. 32). Furthermore, she argued that more focus could be put on pronunciation feedback if the students were more advanced

because “they could also process the pronunciation better”[8] since they are already secure in correct sentence formation (Interview 4 Pos. 30). Interviewee 6 teaches at a lower secondary school and mentioned that more feedback was necessary for students who wanted to attend an upper secondary school while she ignored most grammar mistakes of weaker students to enhance fluency (Interview 6 Pos. 54).

All participants agree that the personality of the students is a criterion to consider when deciding whether to correct an error not but interviewee 5 stated that a difference would only be necessary if the situation definitely required it, for instance, if a student started crying (Interview 5 Pos. 42). Interviewee 2 suggested that the amount of feedback should be more equal than it was in their practice. He admitted that shy learners did not only get less feedback but they were also asked less frequently to contribute in class (Interview 2 Pos. 34). In addition, interviewee 6 stressed that adjusting the feedback according to the personality was not difficult because a teacher knew their students well after some time together and therefore, they could decide what the learners could bear (Interview 6 Pos. 58). Another significant aspect was noted by interviewee 3 who said that insecure students should get more positive than negative feedback (Interview 3 Pos. 34). Moreover, interviewee 4 highlighted that proficiency level and personality were often not distinguishable. For instance, a student might be shy in an English lesson because they are not confident but then be more extroverted in other subjects (Interview 4 Pos. 34). Furthermore, interviewee 1 mentioned that there was no difference in the amount of feedback but rather in the type. She stressed that encouraging learners and reminding them that you learn from errors was very important (Interview 1 Pos. 28).

Another sub-question that was asked during the interviews was if the other students and the class community had an influence when deciding whether to correct an error. Five interviewees affirmed this (Interview 2 Pos. 42; Interview 3 Pos. 36; Interview 4 Pos. 36; Interview 5 Pos. 44; Interview 6 Pos. 60) while interviewee 1 said that this was not the case. However, she mentioned that it was important to create an atmosphere where errors were seen as a chance for learning (Interview 1 Pos. 30). Interviewees 3 and 5 stressed the importance of providing feedback in private and not in front of the class if a student was bullied (Interview 3 Pos. 36; Interview 5 Pos. 44). The teacher explained that feedback in front of the

[8] translated from German

whole class was sometimes done when everyone could profit from it but not in the case of a student not integrated into the peer group to avoid teasing (Interview 3 Pos. 36). Interviewee 5, however, highlighted that feedback was still necessary for these learners but just how it was conveyed needed to be adjusted (Interview 5 Pos. 44). This was also supported by interviewee 6 who said that it was very important to consider class community, otherwise it could contribute to bullying (Interview 6 Pos. 60). An interesting aspect was brought up by interviewee 4 who stated that not the classroom climate had an influence but rather the proficiency level of the whole class in general. For instance, a focus could be put on pronunciation if the learners were proficient enough to cope with this feedback (Interview 4 Pos. 36).

Finally, the participants were asked if the type of error had an influence on the decision whether to correct an error or not. Only interviewee 5 stated that there was no difference because the severity of the error, i.e. whether it disturbs the communication, was important, not the type (Interview 5 Pos. 32). Interviewee 6 mentioned that the type of feedback differed since she would repeat the word correctly after pronunciation errors (Interview 6 Pos. 48) and therefore use a recast (Lyster & Ranta 1997: 46). The other participants all emphasized that a difference was necessary (Interview 1 Pos. 24; Interview 2 Pos. 30; Interview 3 Pos. 30; Interview 4 Pos. 24). However, they were not in agreement about where the focus should be put. Interviewees 1 and 3 explained that a focus should be on pronunciation since it could change the meaning of the sentence (Interview 1 Pos. 24; Interview 3 Pos. 30). In addition to pronunciation, interviewee 1 puts the focus on grammar but only if it was recently addressed. Vocabulary items are not corrected as often during oral exercises (Interview 1 Pos. 24). In contrast, interviewee 3 stressed that errors related to vocabulary could also change the meaning and were therefore as important as pronunciation while grammar errors only needed to be corrected if the level required it (Interview 3 Pos. 30). Similar to this, interviewee 2 also focuses on vocabulary errors since, according to him, they are less frequent than the other categories. Furthermore, he reported that telling learners about the history of a word, its connection to German or Latin as well as the difference between British and American English could be very interesting and useful for them (Interview 2 Pos. 30).

At the end of the interviews, three example situations were read to the participants who were then asked "Would you correct this error?"[9]. Here, three reasons for not correcting were found. In the first example, a student used the wrong past tense form of *go* in the course of a group work. Interviewee 2 stated that he would not correct the error in this example, especially since he did not want to interrupt a group work (Interview 2 Pos. 78). However, he added that he might not be able to restrain from correcting if it was right after a revision on irregular verbs (Interview 2 Pos. 78). In this example, it can be seen that there seems to be a misunderstanding in the ways feedback can be conveyed. Interviewee 2 said that he would not correct to not interrupt the group work. As Quinn (2021: 322) has already discussed, however, feedback can happen immediately after the error or delayed. Therefore, interviewee 2 could provide feedback without interrupting the group work but does not seem to be aware of this. The other five participants would correct the error in this situation. In the second instance, the word *determined* was pronounced incorrectly by a student when reading a text aloud. Interviewee 3 stressed that she would not interfere in this example since the pronunciation of the word *determined* was too advanced for an 8th grade student (Interview 3 Pos. 98). The other five teachers argued that they would correct in this case. Finally, in the last example, the wrong phrase *on the picture* was used instead of *in the picture* during an oral exam. Interviewees 1 and 2 emphasized that correcting an error in the course of an oral exam was not beneficial. Both would only address this issue afterwards (Interview 1 Pos. 90; Interview 2 Pos. 118) while the other four stated that they would correct the error during the exam.

Therefore, it can be concluded that the focus of the activity is the most important aspect when deciding whether to correct an error or not with all six participants mentioning this. In addition, other aspects like the severity and frequency of an error are very important – four of the six teachers interviewed highlighted this. The intuition during the lesson and oftentimes subconscious, situational decision of when to provide OCF was also named by three participants. A misunderstanding of the ways feedback can be provided was detected when talking about delayed feedback to not disrupt the flow of conversation, for example during group work.

[9] translated from German

4.3 Teachers' most used types of oral corrective feedback

To answer the third research question "Which types of oral corrective feedback do Austrian ELT teachers report using most often in ELT classes?", the participants were first asked: "What would you say, how often do you provide feedback in your lessons? Rather often, rather seldom?"[10]. While interviewee 1 stated that she gave "little feedback, maybe also too little"[11] (Interview 1 Pos. 20), all the other participants rated themselves average. Interviewee 3 highlighted that "it often hinders the production of language, if you do too much, but a certain amount of feedback is also necessary"[12] (Interview 3 Pos. 22). In addition, interviewee 6 emphasized the importance of definitely not correcting every single error (Interview 6 Pos. 38-40) and it was noted that the amount of feedback always depended on the lesson (Interview 4 Pos. 20).

Table 4. Usage of explicit correction, recast, clarification request, metalinguistic feedback, elicitation and repetition by the six teachers interviewed

	explicit correction	**recast**	**clarification request**	**metalinguistic feedback**	**elicitation**	**repetition**
I1	yes*	seldom	seldom	never	seldom	seldom
I2	yes*	yes*	yes*	never	yes*	seldom
I3	yes	yes*	yes	seldom	yes*	yes
I4	yes	yes	yes	yes	yes	yes
I5	yes	yes*	seldom	seldom	yes	never
I6	yes	yes*	yes	yes	yes	yes

* participants named these types of feedback their most used ones (Interview 1 Pos. 38-40; Interview 2 Pos. 56; Interview 3 Pos. 40-42; Interview 4 Pos. 44-48; Interview 5 Pos. 52-54; Interview 6 Pos. 72-74)

After the six most common types of feedback had been explained, the teachers were asked which of them they used in general as well as which of them they used most commonly and the findings are summarized in Table 4. It is important to mention that most teachers named more than one feedback type when asked which one they used most commonly. This chapter only focuses on the frequency of the usage of the feedback types, reasons for this will be discussed in 4.5.

[10] translated from German
[11] translated from German
[12] translated from German

Explicit correction is used by all participants and interviewees 1 and 2 even named it one of the most commonly used type of feedback for them (Interview 1 Pos. 38; Interview 2 Pos. 56). Recasts are also used by all teachers with four out of the six participants naming recasts one of the most commonly used feedback type (Interview 2 Pos. 56; Interview 3 Pos. 42; Interview 5 Pos. 52; Interview 6 Pos. 74). Similar to recasts, feedback in the form of elicitation is also provided by all teachers. While interviewee 1 only uses it occasionally (Interview 1 Pos. 38), interviewees 2 and 3 reported that it was one of their most used feedback types (Interview 2 Pos. 56; Interview 3 Pos. 42). In addition, all teachers use clarification requests in their lessons. Interviewees 1 and 5 only use it from time to time (Interview 1 Pos. 38; Interview 5 Pos. 54) while interviewee 2 called it, among others, his most used way to provide feedback (Interview 2 Pos. 56).

The least used types of feedback are repetition and metalinguistic feedback. Repetition is never used by interviewee 5 (Interview 5 Pos. 52), seldomly by interviewees 1 and 2 (Interview 1 Pos. 38; Interview 2 Pos. 56) and regularly by the other three teachers (Interview 3 Pos. 40; Interview 4 Pos. 46; Interview 6 Pos. 72). Interviewees 1 and 2 state to never provide metalinguistic feedback (Interview 1 Pos. 38; Interview 2 Pos. 56), interviewees 3 and 5 claim to do so occasionally (Interview 3 Pos. 40; Interview 5 Pos. 54) while the other two participants use it on a regular basis (Interview 4 Pos. 46; Interview 6 Pos. 72).

When presenting the three example situations at the end of the interviews, the participants were also asked how they would correct this error. Unlike their responses to the theoretical questions, metalinguistic feedback was named by three teachers for the first example (Interview 1 Pos. 70; Interview 2 Pos. 80; Interview 6 Pos. 146). This is interesting since interviewee 1 and 2 stated that they never used metalinguistic feedback when asked about it in the theoretical part of the interview (Interview 1 Pos. 38; Interview 2 Pos. 56). A possible reason for this is that metalinguistic feedback is often connected to professional terminology which does not seem to be suitable for lower secondary classes. However, guiding learners to the correct past tense form of a verb is appropriate and easily understandable for students of lower proficiency. Therefore, it seems like the interviewees misunderstood this feedback type. Clarification requests (Interview 3 Pos. 84; Interview 4 Pos. 96), paired with nonverbal features, and asking the peers to correct (Interview 1 Pos. 60; Interview 4 Pos. 84) were both chosen by two interviewees. Other feedback types named for the first example were repetition (Interview 2 Pos. 80), elicitation (Interview 3 Pos. 84) and recast (Interview 5 Pos. 94). Explicit

correction was not reported to be used in this example even though it was stated to be the most frequently used feedback form beforehand. For the second example situation, the types of feedback named were in line with the ones from the theoretical questions. Three teachers each chose explicit correction (Interview 1 Pos. 78; Interview 2 Pos. 94; Interview 4 Pos. 116) and recast (Interview 3 Pos. 102; Interview 5 Pos. 98; Interview 6 Pos. 170) to correct this error. Interviewee 3 also named clarification request as well as elicitation as further possible forms (Interview 3 Pos. 100). Repetition and metalinguistic feedback were not used for the second example situation. Explicit correction was also the most common feedback form for the third example, chosen by four participants (Interview 1 Pos. 92; Interview 2 Pos. 118; Interview 3 Pos. 114; Interview 4 Pos. 144). In addition, repetition was named twice (Interview 4 Pos. 140; Interview 5 Pos. 118) and elicitation (Interview 3 Pos. 112) and metalinguistic feedback (Interview 6 Pos. 206) once each.

In total, when combining all three example situations, explicit correction was chosen seven times, and therefore most often, to reply to an error. Recast as well as metalinguistic feedback were both chosen four times while the other three types of feedback, clarification request, repetition and elicitation, were used three times each.

To sum up, some inconsistencies were detected when analyzing the interviewees' answers to the theoretical questions and their usage of different feedback types for the example situations. Explicit correction, recasts and elicitation are reported to be the three most commonly used feedback types by the participants. Clarification requests are also used by all teachers, at least occasionally, while metalinguistic feedback and repetition are the least used types of feedback. When analyzing the responses to the example situations it can be said that these most common feedback forms are also used in the example situations. However, a discrepancy occurs when analyzing the usage of metalinguistic feedback. This type is chosen four times in the example situations but the teachers stated to use it only occasionally or never in the theoretical part of the interview.

4.4 Difference in the use of oral corrective feedback between lower and upper secondary classes in Austria

One focus of this thesis is the difference between lower and upper secondary classes. In Austria, lower secondary classes range from year five to eight while upper secondary classes cover year nine to twelve or thirteen depending on the school type (Bundesministerium für

Bildung 2022: 6). Students from lower grades are approximately ten to 13 years old and learners from the higher grades approximately 14 to 18 or 19 years (Bundesministerium für Bildung 2022: 6). To answer the fourth research question and find out about the different usage of OCF in lower and upper secondary classes, two analyses are necessary. First, the replies to the question of which feedback types are used most often (see Table 4 in chapter 4.3) are compared regarding the grades taught by the teachers. Second, the participants were directly asked what they would change if they had to teach the respective other levels and these answers are analyzed as well.

Interviewees 1, 2 and 6 teach lower secondary classes while interviewees 3, 4 and 5 educate upper secondary levels. When taking a closer look at Table 4, the answers of the lower grade teachers can be compared to the ones from upper secondary educators. For this, the table was developed further and Table 5 shows the usage of the different feedback types by the teachers divided in lower and upper secondary teachers. Explicit correction is used equally by all the teachers, regardless of the levels taught. The same applies to clarification requests. One teacher of lower and one of upper secondary classes stated to use clarification requests seldomly (Interview 1 Pos. 38; Interview 5 Pos. 54) while all the other teachers use this feedback type regularly. The difference of providing feedback in the form of recasts and elicitation is minimal. While all teachers in the upper secondary classes use these types regularly, in both cases one teacher of the lower secondary classes stated that she only used them occasionally (Interview 1 Pos. 38). Two out of the three lower secondary educators use repetition seldomly (Interview 1 Pos. 38; Interview 2 Pos. 56), while one provides this type of feedback regularly (Interview 6 Pos. 72-74). In comparison, one upper secondary teacher never uses repetition (Interview 5 Pos. 52), the other two use it on a regular basis (Interview 3 Pos. 40; Interview 4 Pos. 46). However, this is not due to the age or the level of the students but she does not use this form of feedback to avoid making students nervous and to not embarrass them in front of the classmates (Interview 5 Pos. 52). A difference can be found when comparing the use of metalinguistic feedback. Two teachers from lower secondary classes emphasized that they never used this type of feedback since it was not appropriate for lower grades (Interview 1 Pos. 38; Interview 2 Pos. 56). All participants who teach upper secondary classes use metalinguistic feedback, two of them only occasionally (Interview 3 Pos. 40; Interview 5 Pos. 54) and one regularly (Interview 4 Pos. 46). A reason for this difference could be that interviewees 1 and 2 connect metalinguistic feedback with complicated linguistic

terms and do not consider that grammatical explanations with easier terminology are also possible.

Table 5. Usage of explicit correction, recast, clarification request, metalinguistic feedback, elicitation and repetition by the six teachers interviewed divided in lower and upper secondary teachers

		explicit correction	**recast**	**clarification request**	**metalinguistic feedback**	**elicitation**	**repetition**
lower	I1	yes*	seldom	seldom	never	seldom	seldom
	I2	yes*	yes*	yes*	never	yes*	seldom
	I6	yes	yes*	yes	yes	yes	yes
upper	I3	yes	yes*	yes	seldom	yes*	yes
	I4	yes	yes	yes	yes	yes	yes
	I5	yes	yes*	seldom	seldom	yes	never

* participants named these types of feedback their most used ones (Interview 1 Pos. 38-40; Interview 2 Pos. 56; Interview 3 Pos. 40-42; Interview 4 Pos. 44-48; Interview 5 Pos. 52-54; Interview 6 Pos. 72-74)

When asked about feedback in lower and upper secondary classes, all the teachers agreed that a differentiation was necessary. Interviewee 1 stated that technical terms could be used for the higher grades while she stressed: "in the lower grades, when I use English, I have to formulate everything as clearly and as directly as possible"[13] (Interview 1 Pos. 46). In addition, she argued that the feedback types used most often are already well trained in upper secondary classes and therefore, new ones such as elicitation could be introduced because the students' concentration spans were longer and they were more open (Interview 1 Pos. 48). This was supported by interviewee 6 who stated that different types of feedback could be processed by students from higher grades (Interview 6 Pos. 106). Interviewee 2 also emphasized that which type of feedback can be provided for which student did not only depend on the personality but also the age (Interview 2 Pos. 62). It was found that metalinguistic feedback was more suitable for upper secondary classes since older students could process it better (Interview 2 Pos. 60; Interview 4 Pos. 62). This claim was also supported by interviewee 5 who emphasized that metalinguistic feedback was not useful in lower levels while elicitation as well as recasts worked well and explicit correction was even more useful than in higher grades, for instance for teaching the basic grammar rules (Interview 5 Pos. 70). In general, interviewee 6 argued that more correction was needed in higher classes since they

[13] translated from German

needed to improve their English for the school leaving exams (Interview 6 Pos. 102). When teaching lower secondary classes, interviewee 4 suggested to "work with a question or a follow-up question or formulating something or writing it on the board again, but not necessarily with the grammatical terms" (Interview 4 Pos. 62). According to interviewee 5, a more playful approach is also suitable for younger students in lower grades (Interview 5 Pos. 66).

An interesting comparison was brought up by interviewee 3 who teaches upper secondary classes and while the learners' English skills are already advanced, she also has Spanish lessons for beginners. She compared the lessons in her two subjects and realized that from her point of view, beginner classes needed more explicit correction and also found that clarification requests were not useful for them (Interview 3 Pos. 58).

4.5 Feedback types perceived as most useful by teachers

Table 4 in 4.3 and Figure 6 show which forms of feedback are used most often by the participants of this study. To answer the fifth research question "Which types of oral corrective feedback are perceived as being most useful by Austrian ELT teachers and why?", the reasons for the chosen types are significant. At this stage, the responses to the theoretical questions as well as to the three example situations at the end of the interviews were analyzed.

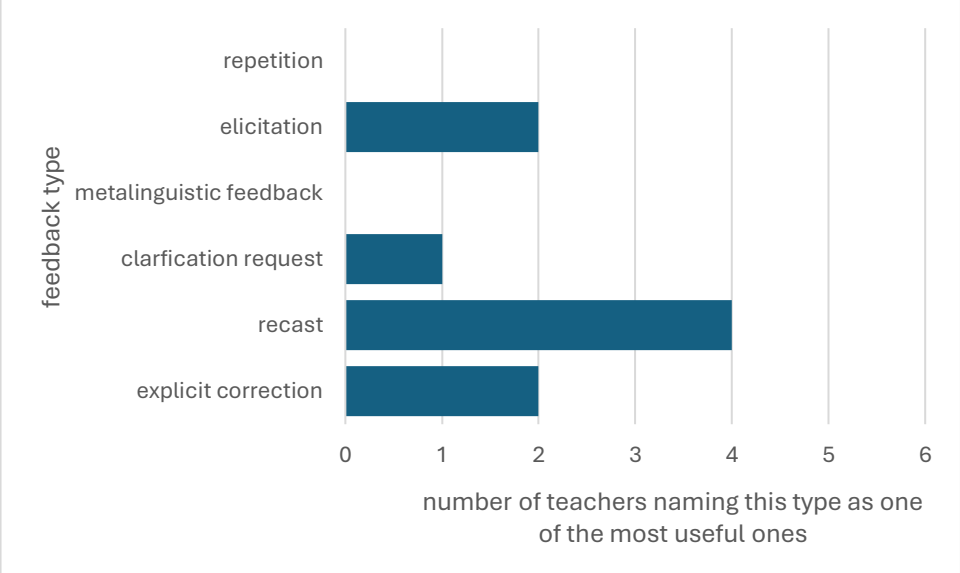

Figure 6. Number of teachers naming the individual feedback types one of their most used ones

Recasts were declared the most useful type of feedback by four teachers (Interview 2 Pos. 56; Interview 3 Pos. 42; Interview 5 Pos. 52; Interview 6 Pos. 74). Interviewee 4 reported using it for speaking activities in class (Interview 4 Pos. 46) and interviewee 5 added that it was useful

since it was not embarrassing for the students and they heard the corrected reformulation again (Interview 5 Pos. 52). Therefore, she would also use it for reacting to the pronunciation error in the second example since the correction is not too obvious (Interview 5 Pos. 98). In addition, interviewee 6 highlighted that weak students were exposed to the correct form, which might help them to retain it, while from her experience, good students almost always noticed and remembered this type of feedback (Interview 6 Pos. 88-94). However, there are also negative points about recasts. Interviewees 1 and 6 stated that students did not always listen well enough to notice the feedback given (Interview 1 Pos. 38; Interview 6 Pos. 92). This is also the reason why some teachers actively chose to not use recasts for the example situations (Interview 1 Pos. 64). Interviewee 2 argued that he had to hope that students notice it (interview 2 Pos. 88) and interviewee 3 added that she only used this feedback form if it was not too important, otherwise she would prefer explicit correction (Interview 3 Pos. 102). There are also some adaptions that can be made to make recasts more noticeable. For instance, interviewee 3 suggested to stress the corrected word (Interview 3 Pos. 88) while interviewee 4 would only repeat the word, not the whole sentence because otherwise it is too difficult to notice, and add nonverbal features (Interview 4 Pos. 122-123, 148).

Interviewees 1 and 2 named explicit correction the most commonly used feedback type (Interview 1 Pos. 38; Interview 2 Pos. 56). Interviewee 3 stated that she would use this feedback form if she wanted to put the focus on it and if more students made the same mistake (Interview 3 Pos. 102, 114). According to the teachers interviewed, it is especially useful for graded presentations and exams (Interview 5 Pos. 52) as well as for grammar lessons (Interview 4 Pos. 46). However, the teachers reported to not use it for grammatical items which the students should already know (Interview 1 Pos. 62) and also not for grammar aspects currently tackled (Interview 6 Pos. 136) since the students should think about the error themselves. Therefore, output-promoting feedback types like clarification requests, elicitation, repetition and metalinguistic feedback would be more suitable. When providing explicit correction, it is important to not demotivate learners. Thus, in the first example, interviewee 4 suggested to start with more reserved forms of feedback first, especially in the case of group work (Interview 4 Pos. 92). In example two, interviewee 2 also highlighted that many students would be afraid of reading aloud in the future if they were explicitly corrected (Interview 5 Pos. 102).

Elicitation is also called the most used feedback type by two teachers (Interview 2 Pos. 56; Interview 3 Pos. 42). Interviewees 1 and 2 emphasized that it was most beneficial for their learning when the students had to think about and correct the error themselves (Interview 1 Pos. 72; Interview 2 Pos. 56). This view is supported by another participant who highlighted that the learners had to manage the correction themselves rather than it being prompted by the teacher when receiving feedback in the form of elicitation (Interview 5 Pos. 54). This also makes it possible to determine whether it is an established error or just a mistake made in the course of speech production (Interview 1 Pos. 100). However, this form of feedback takes a lot of time which makes it hard to integrate in many English lessons (Interview 1 Pos. 38). Interviewee 2 also mentioned that other students often take away the correct answer and the learner does not have a chance to self-correct, however he does not consider this problematic (Interview 2 Pos. 56). Another aspect is that elicitation was not suitable for correcting the pronunciation error in the second example. If students do not know how to pronounce an unknown word, elicitation does not help and therefore it is only useful for known words that have been learned before (Interview 1 Pos. 86; Interview 5 Pos. 112). Interviewee 3 argued that elicitation was in general not suitable for established errors but rather when the word had come up recently (Interview 3 Pos. 100, 122). As with all types of feedback, the effect depends heavily on the student (Interview 6 Pos. 148). Sometimes a more explicit form is necessary (Interview 2 Pos. 108) or the feedback can be emphasized by adding stress (Interview 4 Pos. 100).

Clarification request is named the most common type of feedback by one teacher (Interview 2 Pos. 56). Interviewees 2 and 5 also use it when they cannot comprehend what has been said acoustically for reasons of understanding rather than feedback (Interview 2 Pos. 102; Interview 5 Pos. 54). Similar to recasts, interviewee 1 provides feedback in the form of clarification requests to see if it was an established error or a mistake (Interview 1 Pos. 68, 96). As discussed earlier in 2.1, mistakes are “errors of performance” during the production of speech and can therefore be ignored more deliberately than errors (Corder 1967: 197). In total, more negative than positive aspects of this feedback form were mentioned. Interviewee 6 observed that after asking a question for clarification, some students “often no longer dare to repeat it”[14] (Interview 6 Pos. 88) and Interviewee 3 stated that this type of feedback was only beneficial

[14] translated from German

for some students but not when they did not have the knowledge of the language since a specific error is internalized and often repeated (Interview 3 Pos. 54). This was particularly evident in the responses to the second example, as interviewees 1 and 4 emphasized that the students could not know how to pronounce it when no input was provided (Interview 1 Pos. 82; Interview 4 Pos. 126). To make clarification requests more easily noticeable, facial expressions can be added (Interview 4 Pos. 96).

Repetition was not named the most common feedback type but it is still used by most participants. For instance, interviewee 2 stated that he would use it in the first example since the students should already know the correct past tense form of *go* (Interview 2 Pos. 80-84). In addition, it can be used for speaking activities in class (Interview 4 Pos. 46). However, implicit types of feedback are often not noticed by the students. Therefore, facial expressions (Interview 4 Pos. 102) or stress as well as rising intonation (Interview 1 Pos. 102) can be added. Interviewee 5 stressed that she did not use this form of feedback since students got nervous and embarrassed and did not realize the error (Interview 5 Pos. 52). However, for the first example she stated that she could imagine using a repetition since it was only in front of the group and not the whole class (Interview 5 Pos. 94). Interviewees 2 and 4 would not use this feedback form in example two because they do not want to pronounce a word incorrectly in front of the students (Interview 2 Pos. 110; Interview 4 Pos. 134). This view is supported by another teacher who thinks that a wrong repetition could "subconsciously reinforce the structure"[15] (Interview 3 Pos. 96). The view that repeating an error can reinforce it comes from a behaviorist learning theory which claims that correct statements should be repeated while incorrect ones have to be avoided (Richards & Rodgers 2014: 64).

The feedback type that is stated to be used least frequently by the participants is metalinguistic feedback. While interviewee 4 uses it for grammatical errors (Interview 4 Pos. 46) and interviewee 1 positively highlighted that students are automatically exposed to new words when using linguistic terms (Interview 1 Pos. 44), the disadvantages were seen to outweigh the positive aspects of this form of feedback. For instance, students are often overwhelmed and they cannot process this type of feedback since it is too complicated for them (Interview 2 Pos. 56; Interview 3 Pos. 40; Interview 5 Pos. 64). In addition, interviewee 5 mentioned that many learners, especially those of lower proficiency, did not know the terms necessary to

[15] translated from German

understand metalinguistic feedback (Interview 5 Pos. 64). Furthermore, interviewee 1 addressed the issue that new words, especially linguistic terminology, need to be learned to fully process what has been said and also argued that it was not the purpose of feedback to learn new words but rather to correct the ones used in a wrong way (Interview 1 Pos. 44). In the first example situation, contrary to their report, three teachers stated that they would use this type of feedback because the learners already knew the linguistic terms necessary to process the feedback and they were discussed recently (Interview 1 Pos. 70; Interview 3 Pos. 94). In the second example, interviewee 4 argued that talking about phonetics is too advanced and therefore, metalinguistic feedback should not be used in this case (Interview 4 Pos. 128). While some participants emphasized that this form could be used in upper secondary classes, interviewees 2 and 4 agreed that it was still not suitable in example three since it should not be used in an exam situation (Interview 2 Pos. 126; Interview 4 Pos. 152).

4.6 Teachers' challenges regarding oral corrective feedback

The sixth research question of this thesis focuses on challenges that Austrian ELT teachers may have when providing OCF. Therefore, the participants of this study were directly asked about problems or concerns regarding this complex topic.

Interviewee 3 mentioned that oral errors were more difficult to provide feedback for in general (Interview 3 Pos. 64). One often mentioned reason for this is that it is not as permanent as a text which means you cannot go back or rewind and listen to it again (Interview 3 Pos. 64; Interview 5 Pos. 72). Since the decision of whether to correct an error or not has to happen in this moment and you cannot withdraw it, it is harder to be fair and objective (Interview 5 Pos. 72). In addition, it is more difficult to compare because you cannot feedback many performances at the same time (Interview 5 Pos. 74). Interviewee 1 also added that "there are often more errors in a sentence or in a conversation, I often forget the errors or I remember them later"[16] (Interview 1 Pos. 20). Therefore, an important point that was made during the interviews is the necessity to take good notes during an oral production in order to be able to give feedback later on (Interview 4 Pos. 68). Interviewee 5 also emphasized that taking many notes and being very concentrated even after many exams in a row could be extremely

[16] translated from German

exhausting. In addition, a teacher should try to write the feedback down as soon as possible to remember most of it (Interview 5 Pos. 72).

Another problem that came up was the challenge to make feedback useful and meaningful for the learners (Interview 2 Pos. 64). Interviewee 1 stated that she found it hard to know whether the learners understood the feedback and remembered it (Interview 1 Pos. 50). She summarized: “I also find it difficult to determine whether this is truly received by the students, whether it is important to them, and whether they are actually retaining what I am saying or if it is simply finished for them”[17] (Interview 1 Pos. 50).

As a further problem when providing OCF, time was mentioned by interviewee 4. She stated that she would like to provide more feedback, especially after presentations, but found it hard with so many students in a class (Interview 4 Pos. 58-60). Also, after reading a text, she would like to give detailed feedback since she does not like to interrupt students but finding time to do so is challenging (Interview 4 Pos. 68). Connected to time is also another problem mentioned by the participants of this study. Interviewee 1 emphasized to often struggle with the question of which errors to correct if there were multiple (Interview 1 Pos. 50). This was also a struggle of interviewee 3 as she stressed that it was hard to realize every minor detail but her solution to this problem is to focus on a specific type of error (Interview 3 Pos. 64).

Another aspect that was considered to be difficult is to cater to the individual learners and their needs. Interviewee 2 noted that he found it extremely difficult to find a suitable feedback strategy for each learner. For example, some students learned better when being corrected directly (Interview 2 Pos. 64). In addition, OCF is also hard to provide in a class that does not have a good class community. Interviewee 6 mentioned the importance of being careful to not turn a student into an outsider because of the feedback since children often laugh at each other when being corrected (Interview 6 Pos. 108). Another problem that interviewee 1 has to deal with is that she does not know how her colleagues handle this topic since she does not have a team-teaching partner and therefore does not get any feedback on her strategies (Interview 1 Pos. 50). Furthermore, the question of whether to interrupt a student to provide corrective feedback or not is one that interviewee 4 oftentimes asks herself. In her opinion, interrupting is impolite but sometimes it is necessary to correct serious errors immediately since she does not want it to be reproduced by the same or a different learner (Interview 4

[17] translated from German

Pos. 22 & 68). In addition, interviewee 1 struggles with the fact that students who are active and have a short concentration span are often not attentive and concentrated when an error is dealt with for a long time and when she asks questions (Interview 1 Pos. 40).

5 Discussion

The goal of the following chapter is to discuss the findings of this study. It is divided into eight subchapters. The first six ones are directly connected to the six research questions that are aimed to be answered in this study. Afterwards, the implications for teaching and the limitations of this thesis are discussed.

5.1 Which different types of oral corrective feedback do Austrian ELT teachers know?

With regard to this research question, it was hypothesized that teachers know a limited number of feedback types and that the other ones will be recognized once named by the interviewer. This was partly verified in the course of this study. It was found that five out of the six teachers interviewed learned about feedback either at university or in in-service training. However, no one was able to explicitly name one of the six most common forms of feedback. When asked about which types of OCF they knew, they named peer feedback (Interview 1 Pos. 32), feedback sandwich (Interview 2 Pos. 46) as well as oral and written feedback (Interview 6 Pos. 64). Here, it is important to mention that the feedback sandwich is not an OCF strategy and the difference between oral and written feedback is a distinction which is not relevant in this context. Therefore, it can be said that the six teachers interviewed are not aware of the most common types of OCF. When the six types of feedback defined by Lyster and Ranta (1997: 46-48) were introduced, most of the participants recognized the terms from their time at university. However, it was apparent in the course of the interviews that their understanding of the types was partly incomplete and partly incorrect. Thus, the teachers' education on OCF seems to be insufficient.

The importance of training on corrective feedback is also highlighted by Kartchava (2021: 604) since it "can make a difference in how teachers, experienced or not, view feedback and the kinds of corrective practices they may choose to adopt in their lessons". Therefore, it is suggested that more training on this topic should be offered since most teachers remember that they learned about feedback but cannot recall the types of feedback from their studies. When examining the curriculum of Austrian ELT teacher education, the courses ELT FOUNDATIONS 1, ELT FOUNDATIONS 2 and LANGUAGE ASSESSMENT

AND FEEDBACK teach students to plan lessons and to "plan, develop, implement, and evaluate selected instruments for summative and formative assessment"[18] (University of Vienna 2022). For these courses, the books by Richards (2015) and Hedge (2000) were most likely used which also include information on OCF. Therefore, all teachers have been introduced to OCF during their university education but not all of this knowledge appears to have become part of their conscious awareness. This shows some issues in the participants' assessment literacy. According to Stiggins (1991: 535), teachers who experienced a professional education on the topic of assessment should be able to understand the meaning as well as importance of qualitative feedback. The finding of this thesis that there are significant gaps supports the research by Popham (2011: 272) who claims that teachers with years of experience are not always assessment literate.

5.2 How do Austrian ELT teachers decide which errors to correct and why?

It was anticipated that errors that change the meaning of a word or sentence are corrected more firmly (Hendrickson 1978: 390) and that teachers often rely on a focused approach, hence deciding beforehand which aspects to correct (Beuningen 2021: 300). The argument of the first part of this hypothesis was affirmed by four teachers who named the severity of the error a significant aspect when deciding whether to correct an error or not (Interview 1 Pos. 20-24; Interview 3 Pos. 18; Interview 4 Pos. 22; Interview 5 Pos. 30). However, the definition of a serious mistake is not completely clear. The interviewees explain this term as an error which hinders communication (Interview 5 Pos. 30). But nowadays, this distinction is not frequently used anymore. In addition, interviewee 5 even mentioned that they only correct errors if they impeded the communication (Interview 5 Pos. 30) and interviewee 1 made the same distinction for pronunciation errors (Interview 1 Pos. 24). They therefore agree with Hendrickson (1978: 330) who highlighted that these errors "should receive top priority for correction".

The second part of the hypothesis addressed the use of a focused approach as help when deciding which errors to correct. This argument was only supported by one teacher and only after being asked about the challenges she encountered when providing OCF. The teacher stated that it was difficult to decide which errors to correct if there were multiple and as solution to this, she suggested to focus on one type of error exclusively (Interview 3 Pos. 64).

[18] translated from German

The other participants did not name a focused approach as a factor in the decision-making of whether to correct an error or not.

In addition to the severity of the error, there were many different aspects named by the interviewees that influence the decision of whether to correct an error or not. Those are the focus of the activity, the frequency of the error, the personality and proficiency level of the student, the frequency as well as importance of the erroneous word, the class community, the type of error and the intuition of the teacher. The majority of these aspects can be found in recent literature as well and therefore, the findings of this study align with previous research (see for example Yüksel, Soruç & McKinley 2021; Roothooft 2014; Ellis 2021).

The focus of the activity was named by all participants. For example, interviewee 3 emphasized to never interrupt a presentation and also be careful with feedback during group work because the focus should be on fluency and not accuracy (Interview 3 Pos. 18). This finding from this study aligns with Yüksel, Soruç and McKinley (2021: 371-375) who also stressed that the type of activity as well as the dynamics of the discussion were important aspects when deciding whether an error should be corrected. However, it is to mention here that feedback can be given immediately after the error or delayed with a time gap between the error and the feedback (Quinn 2021: 322). Therefore, an error can still be corrected without interrupting students which seems to not be clear to the interviewees. This again shows a gap in the assessment literacy of the participants.

Another important aspect that influences the decision of which error to correct is often the frequency of the error. Bitchener and Ferris (2021) argue that a selective approach focuses on the most frequent errors. Even though they focus on written feedback, this is still an important distinction for OCF as well. While there has not been research conducted on the effectiveness of selective and compressive feedback (Bitchener & Ferris 2021: 92), the participants of this study agree that providing feedback on the most frequent errors is beneficial (Interview 1 Pos. 12; Interview 2 Pos. 14; Interview 3 Pos. 18; Interview 5 Pos. 34).

Moreover, the personality as well as the proficiency level of the learners were often named by the teachers during the interviews. All teachers agreed that the personality needed to be considered which is supported by Roothooft (2014: 71). However, participant 1 argued that not the amount of feedback needed to be changed but rather how it was conveyed (Interview 1 Pos. 28). This is in line with previous research. For example, Roothooft (2014: 71) stressed

that different learners might reply differently to OCF. In addition, Yüksel, Soruç and McKinley (2021: 373) reported a case in which feedback was not provided because of the timidity of a student.

The fact that the proficiency level plays a significant role in the decision of whether to correct an error or not was not only supported by Ellis (2021: 352) but also by the participants of this study. However, the teachers did not agree if learners of lower proficiency should receive less feedback to counteract demotivation (see for example Interview 3 Pos. 32) or more due to the higher number of errors (see for example Interview 1 Pos. 26). In addition to the amount of feedback, the type might have to be adjusted for different proficiency levels. For instance, focused and explicit feedback is more suitable for lower level learners while unfocused and implicit feedback can be beneficial for more proficient students (Bitchener & Ferris 2021: 129; Yüksel, Soruç & McKinley 2021: 373; Lyster, Saito & Sato 2013: 8). However, statements supporting this claim were not mentioned by the participants of this study. There are two possible reasons for this. On the one hand, it could be that there is a lack of awareness by the interviewees of how OCF can be conveyed. Especially the differences between explicit and implicit and focused and unfocused types of feedback are very theoretical principles and could therefore be unknown to the participants. On the other hand, the teachers were not explicitly asked how they provide feedback for different proficiency levels but only: "Does the decision whether to provide feedback or not also depend on the students' level of performance?"[19].

Moreover, the frequency and importance of the erroneous word also has an influence on the decision of whether to correct an error or not. This is only mentioned by one teacher who states that lexical or grammatical aspects that appear frequently should receive priority for correction (Interview 1 Pos. 22). Again, this can be connected to the definition of selective feedback by Bitchener and Ferris (2021: 92).

Another significant aspect is the classroom climate. A positive climate in the classroom can be helpful for successful OCF (Gamlem & Munthe 2014: 88). Interviewees 3, 5 and 6 highlight that constructive feedback in front of the class should not be done when the class community is not good or when a student gets bullied (Interview 3 Pos. 36; Interview 5 Pos. 44; Interview 6 Pos. 60). In addition, the way of conveying OCF has to be adopted when the class is noisy

[19] translated from German

(Interview 3 Pos. 36). Research suggests that explicit feedback can help when disciplinary issues arise in class (Yüksel, Soruç & McKinley 2021: 373).

In addition to the aspects named above, the type of error can have an influence on whether to correct an error or not. According to Brown (2016: 446), 43% of corrective feedback is directed at grammatical errors, 28% follows lexical issues and 22% deals with pronunciation problems. Only interviewee 4 stresses that grammatical errors should receive most feedback (Interview 4 Pos. 24). Interviewees 2, 3 and 4 name lexical errors as the type that gets most feedback (Interview 2 Pos. 30; Interview 3 Pos. 30; Interview 4 Pos. 24) while interviewee 3 also mentions pronunciation errors to be a focus of OCF since it can easily change the meaning of the sentence (Interview 3 Pos. 30). Interviewee 1 highlights that pronunciation issues are only relevant when being important for the meaning while grammatical errors should just be corrected when learned recently (Interview 1 Pos. 24).

5.3 Which types of oral corrective feedback do Austrian ELT teachers report using most often in ELT classes?

Concerning this research question, it was expected that recasts were used most often while explicit correction was the least used feedback form. This hypothesis received mixed support. On the one hand, all participants stated to use recasts in their ELT classes and four of them even named it their most used type of feedback. This aligns with the findings of numerous previous studies that named recasts the most common type of OCF (Lyster, Saito & Sato 2013: 7; Lyster & Ranta 1997: 56; Yüksel, Soruç & McKinley 2021: 370). On the other hand, explicit correction is also used by all participants and two interviewees named it the most used type of feedback. This is surprising, since previous studies found that explicit correction does not occur very often and Lyster, Saito and Sato (2013: 7) even named it the least common form of OCF in the classroom. Therefore, the hypothesis that explicit correction is not used as common as the other feedback forms was not supported by this thesis.

In general, when asked about which types of OCF teachers use most often in their ELT classes, explicit correction and recasts, as mentioned, as well as elicitation were the most commonly named ones. While clarification requests are also used occasionally, metalinguistic feedback and repetition are the least used types of feedback in the lessons of the participants. This, except the high frequency of explicit correction, aligns with the finding of Lyster and Ranta (1997) as well as Yüksel, Soruç and McKinley (2021). Both studies concluded that recasts were

the most frequently used feedback type (55% and 57%). Elicitations were the second most common (14% and 23.5%), followed by much lower frequencies of clarification requests (11% and 6.5%) and metalinguistic feedback (8% and 4%) (Lyster & Ranta 1997: 56; Yüksel, Soruç & McKinley 2021: 370). While Lyster and Ranta (1997: 56) found that repetition (5%) happened less frequently than explicit correction (7%), Yüksel, Soruç and McKinley (2021: 370) observed that explicit correction (4%) was the least common type of feedback after repetition (5%). In summary, the findings of this present study are consistent with the results of the two other research projects, except the surprisingly high frequency of explicit correction.

When analyzing the response to the example situations at the end of the interviews, similar results were obtained. Explicit correction was again used most frequently, which aligns with the theoretical replies by the participants but is in contrast to previous findings. Recasts were used four times but also metalinguistic feedback which is contrary to the answers to the theoretical questions in this thesis and also in contrast to past research. Finally, clarification requests, repetition and elicitation were used three times each.

5.4 How does the use of oral corrective feedback differ between lower and upper secondary classes according to Austrian ELT teachers?

Regarding the research question “How does the use of oral corrective feedback differ between lower and upper secondary classes according to Austrian ELT teachers?”, it was hypothesized that direct and explicit feedback is perceived as being more useful for learners of lower proficiency as well as for younger students and therefore suitable for lower secondary classes. All six teachers interviewed for this study agreed that a difference in OCF was necessary when teaching lower or upper secondary classes. This was not only apparent when directly asking the participants but also when comparing their answers to the third research question without mentioning the different grades.

Here, it was found that two educators who teach lower secondary classes never use metalinguistic feedback since it was not seen as appropriate for lower grades (Interview 1 Pos. 38; Interview 2 Pos. 56). In comparison, all interviewed teachers from upper secondary classes use this feedback type. When directly asked what the participants would change if they had to teach the respective other levels in the future, the usefulness of metalinguistic feedback for upper secondary classes was emphasized again (Interview 2 Pos. 60; Interview 4 Pos. 62; Interview 5 Pos. 70). In addition, interviewee 1 emphasized to only use metalinguistic feedback

in higher grades since she connects this type of feedback with technical terms and be as direct as possible for younger learners (Interview 1 Pos. 46). This directly aligns with the hypothesis of this research question which was supported by Yüksel, Soruç and McKinley (2021: 373).

The findings from this chapter are partly accordance with the results of previous studies. When focusing on the age of the students, Choi and Li (2012: 346) found that explicit feedback was more effective for young learners since their attention span was shorter. This was also emphasized by interviewee 1 and 3 who said that directness was very important for lower secondary classes and beginner learners (Interview 1 Pos. 46; Interview 3 Pos. 58). However, the two most explicit types of feedback are explicit correction as well as metalinguistic feedback (Ellis 2021: 345) and the later one was found to not be useful for lower grades by the participants of this study. Furthermore, Lyster and Saito (2010: 295) came to the conclusion that prompts were more effective for younger children than recasts and Vuono and Li (2021: 652) also found that input-providing feedback types were more useful for younger learners while older students could profit from output-prompting forms of feedback. According to Ellis (2021: 345) and as explained in 2.6.2, clarification requests, repetition, elicitation and metalinguistic feedback are classified as output-prompting prompts while recasts and explicit correction are input-providing reformulations. As previously found, this does not align with the finding of this study that metalinguistic feedback is not used very often for lower secondary classes. An additional result from Lyster and Saito (2010: 293) is that children profit more from corrective feedback than adults. This is in contrast to the argument of interviewee 6, according to whom more feedback is necessary in upper secondary classes (Interview 6 Pos. 102).

However, when comparing these two levels, not only the age is a significant aspect but also the proficiency level. On the one hand, explicit and direct feedback is more effective for low-proficient learners as stated by Yüksel, Soruç and McKinley (2021: 373) as well as by interviewees 1 and 5 (Interview 1 Pos. 46; Interview 5 Pos. 70). One teacher emphasized the benefits of using explicit feedback for basic grammar rules, such as word order (Interview 5 Pos. 70). On the other hand, forms of feedback that depend on self-correction are more useful for high-proficient learners (Yüksel, Soruç & McKinley 2021: 373) and they are also more likely to achieve this in the target language (Lyster, Saito & Sato 2013: 8). This is also consistent with the findings of this thesis. For instance, interviewee 1 emphasized that elicitation, for which a high degree of self-repair was necessary, worked better in higher grades (Interview 1 Pos. 48).

5.5 Which types of oral corrective feedback are perceived as being most useful by Austrian ELT teachers and why?

When addressing this research question, it was anticipated that recasts are seen as the most useful type of feedback. This was supported by Lyster, Saito and Sato (2013: 10) since according to them, recasts "tend not to interrupt the flow of communication, keep students' attention focused on meaning, and provide scaffolds that enable learners to participate in interaction that requires linguistic abilities exceeding their current developmental level". This anticipation was supported by this study since recast was mentioned by four participants when asked which feedback forms are perceived as being most useful. Interviewee 4 reported using recasts for speaking activities in class (Interview 4 Pos. 46) which directly aligns with the statement by Lyster, Saito and Sato (2013: 10) that recasts are an ideal feedback type for communicative classroom discussions as they typically do not disrupt the conversation. Other reasons mentioned for the usefulness of recasts are that it is not embarrassing for the students (Interview 5 Pos. 52) and that they are exposed to the correct form again (Interview 6 Pos. 88). Especially the last point was often mentioned in connection to other types of feedback since the teachers did not want to set a negative example by repeating an error (Interview 2 Pos. 110; Interview 3 Pos. 96; Interview 4 Pos. 134). One often named drawback of recasts and other implicit forms of feedback is the difficult noticeability (Interview 1 Pos. 38; Interview 6 Pos. 92). This concern is in accordance with the result of a previous study by Lyster (1998: 52) who concluded that students often do not notice the feedback due to its implicitness. However, while implicit forms of feedback are sometimes hard to notice, they have longer lasting effects as reported by other studies (Li 2010: 337).

All in all, recasts can be seen as the most useful type of feedback but the other five forms are frequently used by the teachers as well. Two teachers named explicit correction (Interview 1 Pos. 38; Interview 2 Pos. 56) and elicitation (Interview 2 Pos. 56; Interview 3 Pos. 42) the most used feedback type. According to interviewee 4, explicit correction is often used in grammar lessons (Interview 4 Pos. 46). In a study conducted by Lyster, Saito and Sato (2013: 21) it was found that feedback on pronunciation and lexical errors gets noticed by students more easily even though grammatical errors receive most corrective feedback. Therefore, an explicit correction during grammar lessons, as suggested by interviewee 4, is useful to draw the learners' attention to it. Regarding elicitation, the participants highlighted the advantage of

having students think about and correct the error themselves (Interview 1 Pos. 72; Interview 2 Pos. 56). This benefit is also seen by Ellis (2021: 344) who highlighted the importance of noticing one's own errors and argued that the teacher should "provide the least assistance needed for the learner to self-correct".

While explicit correction and elicitation were named twice, one teacher mentioned clarification request. Metalinguistic feedback as well as repetition were not named most useful by any participant. When it comes to clarification requests, more drawbacks than advantages were mentioned. Mifka-Profozic (2022: 857) highlighted that this feedback form is, similar to recasts, not always noticed by the students if they misinterpret the clarification requests. To counteract this and make this type of feedback more noticeable, facial expressions can be used (Interview 4 Pos. 96). This suggestion is supported by Nakatsukasa (2021: 253) who argued that nonverbal features could be useful to make OCF more salient.

5.6 What are the challenges that Austrian ELT teachers face when providing oral corrective feedback?

Concerning this research question, it was expected that finding the balance between too little and too much feedback, defining the difference between an error and a mistake as well as dealing with the spontaneous nature of oral feedback are challenges for teachers (Li 2014a: 197-198; Brookhart 2008: 47). This hypothesis was verified in the course of this thesis. When asked about potential challenges when providing OCF, all teachers agreed that there were still problems they encountered. Especially the difficulties that emerge due to the oral mode of OCF have been mentioned by the participants. For example, the fact that spoken errors are not permanent and you cannot go back was often mentioned (Interview 3 Pos. 64; Interview 5 Pos. 72). In addition, interviewee 5 highlighted that it was harder to be fair and objective since comparing the performances of the students was difficult (Interview 5 Pos. 72-74). These problems of having to correct oral errors immediately and not being able to withdraw them, make OCF more complex than written feedback due to more decisions that need to be made faster (Brookhart 2008: 47).

Furthermore, also the problem of finding the balance between too little and too much feedback, as stated in the hypothesis, was supported by the teachers. For example, interviewee 4 wished for more time to provide more extensive feedback (Interview 4 Pos. 58-60) while another teacher mentioned the challenge of deciding which errors to correct

(Interview 1 Pos. 50). Interviewee 3 came up with the solution to define a focus beforehand to avoid being overwhelmed with multiple errors (Interview 3 Pos. 64). Deciding in advance, which factors to correct and ignoring errors outside of this category is called focused feedback (Beuningen 2021: 300).

In addition to the challenges which were already hypothesized, providing feedback so that it was meaningful and long-lasting was mentioned (Interview 1 Pos. 50; Interview 2 Pos. 64). Vuono and Li (2021: 655) stated that analyzing the uptake was one possibility to determine the effectiveness of feedback. This can either happen in the form of a repetition of the correct form, affirmations like “yes” or other confirmations of the feedback. Therefore, this can be a helpful solution. However, it should not be forgotten that uptake does not necessarily equal learning (Vuono & Li 2021: 655).

Finally, the individuality of the students was also a concern of a participant (Interview 2 Pos. 64). He stated that it was hard to find the right feedback strategies for each individual learner. This problem was also mentioned by Oliver and Adams (2021: 200) who explained that among others “their age and motivation for learning the target language, whether this language is a second language or a foreign language, and the classroom context in which they are learning” needed to be considered. All in all, the findings of this thesis match those of previous research and more additional concerns of the educators were detected.

5.7 Implications for teaching

When focusing on the implications of this study for teaching, the second, fourth and fifth research questions are especially relevant since insights into the decision-making of which errors to correct, the difference between lower and upper secondary classes and the most useful types of feedback are most relevant for teaching practices. The findings of this study imply that recasts are perceived to be the most useful type of feedback. Therefore, teachers should use this feedback form frequently, especially in lively classroom discussions (Lyster, Saito & Sato 2013: 10). In addition to recasts, explicit correction and elicitation are most useful according to the participants of this study. Moreover, it is essential to remember that a distinction between lower and upper secondary grades is absolutely necessary. Students from different grades do not only differ from each other regarding their age but also their proficiency level. Both aspects have been mentioned by the teachers interviewed as having an influence on the feedback provided.

However, not only the grade, and therefore the proficiency level and the age, should be considered when providing feedback. It is much more a combination of different factors and therefore, a highly situation-dependent decision of whether to correct errors or not. The fact that feedback is very individual is highlighted in previous research as well as by the teachers interviewed for this study. As one teacher summarized at the end of the interview (Interview 1 Pos. 104):

> I just think that feedback is also very individual and depends very much on the classes and the children, I noticed that during the interview, because when I thought about my previous classes, it is somehow different for every class, for every child. I think it is also very individual.[20]

And according to Oliver and Adams (2021: 202), "the effectiveness of feedback is dependent on a wide range of factors associated with the feedback itself, the contexts in which it is provided, and the learners it is provided to".

In addition, asking teachers about challenges they face when proving feedback has also provided meaningful insights. The fact that oral performances are not as permanent as written ones and the problem that oral feedback cannot be withdrawn, which makes it less fair and objective, have been named by multiple teachers. These are challenges that I experience as well in my English lessons and therefore, learning about the practices of more experienced teachers was helpful.

5.8 Limitations

While the aim of this paper is to provide valuable insights into the topic of OCF, its limitations must also be acknowledged. In general, qualitative research is restricted due to its limited number of participants (Dörnyei 2007: 41). To counteract this weakness, interviewees from different school types and with diverse backgrounds were chosen. While all participants' first language is German and they all studied English in Austria, their years of experience as well as their other subjects, besides English, differed. Nevertheless, the findings of this study are only obtained from six participants and are therefore not generally valid. Another disadvantage of qualitative research is that the researcher's personal opinions can influence the findings (Dörnyei 2007: 41). This was tried to be avoided by focusing on the results of the literature

[20] translated from German

review when designing the interview guideline to not have the questions be based on personal biases. In addition, the interview guideline was reviewed by my supervisor as well as colleagues to counteract this drawback and to guarantee successful interviews.

When reflecting on the interviews, more questions should have been raised about the reasons for choosing certain types of feedback. Especially when presenting the three example situations at the end of the interviews, some participants only briefly stated whether they would use a specific feedback form or not. At this stage, it would have been beneficial to ask sub-questions to get a better understanding for the reasons. During the interviews this was sometimes neglected for time reasons since the interviews were quite lengthy already. In order to add this and still not make an interview too long, questions on peer feedback could have been omitted since they were not relevant for the study. In addition, using open questions instead of closed question would have been beneficial in some cases.

Another limitation of this thesis is the often-occurring discrepancy between teachers' beliefs and actual practices. According to Roothooft (2014: 74), the frequency as well as the feedback types used in practice does oftentimes not match the teachers' beliefs when asked about it in theory. Therefore, lesson observations of the participating teachers would have been necessary to affirm their answers during the interviews. Furthermore, interviewing students to find out how the feedback was perceived would have added an interesting insight. In order to determine whether the feedback was meaningful, observations of the learners' reactions and affirmations would have been helpful.

6 Conclusion

The primary motivation of this thesis was to contribute to addressing the research gap by focusing on students from eleven to 19 years. This was achieved by choosing teachers from lower as well as upper secondary classes for the interviews instead of educators from primary schools or adult education. In addition, another motivation was to answer some questions that are omnipresent in a school setting for teachers – in particular for young and less-experienced ones. Therefore, the questions by Hendrickson (1978) were chosen as a foundation for the literature review and the research questions were formulated to gain more knowledge about the complex topic of OCF. The interview guideline was then elaborated to cover the research interest.

In general, providing feedback and especially providing long-lasting feedback that has a positive effect on learners' language acquisition is a difficult endeavor. There are many different aspects to consider as was found in previous studies. Many of these factors were confirmed by the participating teachers during the interviews as well. The aim of this thesis was to gain insights into the beliefs of Austrian ELT teachers regarding OCF by answering the following research questions:

RQ 1 Which different types of oral corrective feedback do Austrian ELT teachers know?

RQ 2 How do Austrian ELT teachers decide which errors to correct and why?

RQ 3 Which types of oral corrective feedback do Austrian ELT teachers report using most often in ELT classes?

RQ 4 How does the use of oral corrective feedback differ between lower and upper secondary classes according to Austrian ELT teachers?

RQ 5 Which types of oral corrective feedback are perceived as being most useful by Austrian ELT teachers and why?

RQ 6 What are the challenges that Austrian ELT teachers face when providing oral corrective feedback?

The results of the empirical research project have shown that the participants were not able to explicitly name any of the six most common types of feedback but remembered to have learned about them at university and during in-service training. However, during the interviews, it was apparent that their understanding of the OCF strategies was often incorrect or incomplete, indicating a lack of sufficient education on this important topic and a gap in

their assessment literacy. In addition, there are many different aspects that influence the decision of whether to correct an error or not. The most named factors are the focus of the activity on accuracy or fluency and the severity as well as frequency of the error. Here, the definition of serious mistake was problematic and the fact that delayed feedback was not seen as feedback by some participants points to a certain assessment illiteracy again. Furthermore, it was found that recasts, explicit correction and elicitation are the three feedback types that are used most often in ELT classes of the participants of this study. An inconsistency was apparent when discussing metalinguistic feedback. This feedback types was used by the participants in the example situations during the interview which is in contrast to their answers to the theoretical questions as well as to previous research. Regarding the difference of OCF between lower and upper secondary classes, all teachers interviewed agreed that a distinction was necessary. While lower secondary educators should rely on explicit and direct feedback strategies, other forms like metalinguistic feedback can be used for higher grades. This is mainly due to the younger age and the lower proficiency level of the students in lower secondary classes. Moreover, recasts were seen as the most useful feedback type by the participants of this study, with four out of the six interviewees mentioning it. Besides, explicit correction and elicitation were also considered useful. Again, metalinguistic feedback was not considered useful in theory but commonly used in practice. Finally, teachers face a variety of challenges when providing OCF. The most frequently reported difficulty is that oral feedback must be delivered spontaneously and cannot be withdrawn. Additionally, many educators find it challenging to ensure that feedback has a long-lasting effect and to determine whether it was meaningful for the students.

Further research is necessary to confirm the findings of this study since only a restricted number of teachers could be asked due to the limited scope of this thesis. In addition, a mixed-method approach with classroom observations accompanying the interviews could be beneficial to address the gap between teachers' beliefs and their actual practices. Moreover, interviewing students and observing their reactions could add an interesting perspective of the usefulness of different types of OCF.

For the practice of ELT teachers this thesis implies that providing OCF is a very individual decision. If and which errors should be corrected depends on a number of different factors, not only concerning the type of error but also the student and the situation in general, which need to be considered by the educator. The fact that experienced teachers interviewed for this

thesis still face challenges when providing feedback highlights the complexity of this topic. Therefore, being aware of and trying different types of OCF can help to see the responses of the students and to make an informed decision.

7 References

Beuningen, Catherine van. 2010. “Corrective feedback in L2 writing: theoretical perspectives, empirical insights, and future directions”. *International Journal of English Studies* 10(2), 1-27.

Beuningen, Catherine van. 2021. “Focused versus unfocused corrective feedback”. In Nassaji, Hossein; Kartchava, Eva (eds.). *The Cambridge handbook of corrective feedback in second language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 300-321.

Bitchener, John; Ferris, Dana. 2021. *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. New York: Routledge.

Brookhart, Susan. 2008. *How to give effective feedback to your students*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Brown, Dan. 2016. “The type and linguistic foci of oral corrective feedback in the L2 classroom: a meta-analysis”. *Language Teaching Research* 20(4), 436-458.

Brumfit, Christopher. 1984. *Communicative methodology in language teaching: the roles of fluency and accurcy*. Cambride: Cambridge University Press.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2022. *Bildungswege in Österreich 2022/23* [Brochure]. https://www.bmb.gv.at/dam/jcr:6677eede-92fd-47f9-a1c5-1a89a7418311/bw_2223_de.pdf (24 August 2025).

Burt, Marina. 1975. “Error analysis in the adult EFL classroom”. *TESOL Quarterly* 9(1), 53-63.

Chakarvarti, Phoolan. 2022. “Investigating the effectiveness of peer feedback in developing critical thinking skills in undergraduate students”. *Journal of Education Review Provision* 2(3), 134-141.

Choi, Seung-Yi; Li, Shaofeng. 2012. “Corrective feedback and learner uptake in a child ESOL classroom”. *RELC Journal* 43(3), 331-351.

Corder, Stephen Pit. 1967. “The significane of learner’s errors”. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 5(1-4), 161-170.

DeLuca, Christopher; Klinger, Don. 2010. “Assessment literady development: identifying gaps in teacher candidates’ learning”. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 17(4), 419-438.

Dörnyei, Zoltán. 2007. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, Rod. 2006. “Researching the effects of form-focussed instruction on L2 acquisition”. *AILA Review* 19(1), 18-41.

Ellis, Rod. 2008. “A typology of written corrective feedback types”. *ELT Journal* 63(2), 97-107.

Ellis, Rod. 2021. “Explicit and implicit oral corrective feedback”. In Nassaji, Hossein; Kartchava, Eva (eds.). *The Cambridge handbook of corrective feedback in second language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 341-364.

Ellis, Rod; Loewen, Shawn; Erlam, Rosemary. 2006. “Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar”. *Studies in Second Language Acquisition* 28(2), 339-368.

Gamlem, Siv; Munthe, Elaine. 2014. “Mapping the quality of feedback to support students’ learning in lower secondary classrooms”. *Cambridge Journal of Education* 44(1), 75-92.

Hedge, Tricia. 2000. *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
Hendrickson, James. 1978. "Error correction in foreign language teaching: recent theory, research, and practice". *The Modern Language Journal* 62(8), 387-398.
Iwashita, Noriko; Dao, Phung. 2021. "Peer feedback in second language oral interaction". In Nassaji, Hossein; Kartchava, Eva (eds.). *The Cambridge handbook of corrective feedback in second language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 275-299.
Kamiya, Nobuhiro. 2018. "The effect of learner age on the interpretation of the nonverbal behaviors of teachers and other students in identifying questions in the L2 classroom". *Language Teaching Research* 22(1), 47-64.
Kartchava, Eva. 2021. "The role of training in feedback provision and effectiveness". In Nassaji, Hossein; Kartchava, Eva (eds.). *The Cambridge handbook of corrective feedback in second language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 598-619.
King, Nigel; Horrocks, Christine; Brooks, Joanna. 2019. *Interviews in qualitative research*. London: SAGE Publications Ltd.
Koh, Kim; DePass, Cecille; Steel, Sean. 2019. *Developing teachers' assessment literacy: a tapestry of ideas and inquiries*. Leiden/Boston: Brill Sense.
Lasagabaster, David; Sierra, Juan Manuel. 2005. "Error correction: students' versus teachers' perceptions". *Language Awareness* 14(2-3), 112-127.
Li, Shaofeng. 2010. "The effectiveness of corrective feedback in SLA: a meta-analysis". *Language Learning* 60(2), 309-365.
Li, Shaofeng. 2013. "The interactions between the effects of implicit and explicit feedback and individual differences in language analytic ability and working memory". *The Modern Language Journal* 97(3), 634-654.
Li, Shaofeng. 2014a. "Oral corrective feedback". *ELT Journal* 68(2), 196-198.
Li, Shaofeng. 2014b. "The interface between feedback type, L2 proficiency, and the nature of the linguistic target". *Language Teaching Research* 18(3), 373-396.
Li, Shaofeng; Zhu, Yan; Ellis, Rod. 2016. "The effects of the timing of corrective feedback on the acquisition of a new linguistic structure". *The Modern Language Journal* 100(1), 276-295.
Lichtman, Karen. 2016. "Age and learning environment: are children implicit second language learners?". *Journal of Child Language* 43(3), 707-730.
Loewen, Shawn; Philp, Jenefer. 2006. "Recasts in the adult English L2 classroom: characteristics, explicitness, and effectiveness". *The Modern Language Journal* 90(4), 536-556.
Long, Michael Hugh. 2007. *Problems in SLA*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
Lyster, Roy. 1998. "Recasts, repetition and ambiguity in L2 classroom discourse". *Studies in Second Language Acquisition* 20(1), 51-82.
Lyster, Roy; Ranta, Leila. 1997. "Corrective feedback and learner uptake". *Studies in Second Language Acquisition* 19(1), 37-66.
Lyster, Roy; Saito, Kazuya. 2010. "Oral feedback in classroom SLA: a meta-analysis". *Studies in Second Language Acquisition* 32(2), 265-302.
Lyster, Roy; Saito, Kazuya; Sato, Masatoshi. 2013. "Oral corrective feedback in second language classrooms". *Language Teaching* 46(1), 1-40.
Mackey, Alison; Bryfonski, Lara; Parlak, Özgür; Pipes, Ashleigh; Sağdiç, Ayşenur; Suh, Bo-Ram. 2021. "Tools to measure the effectiveness of feedback". In Nassaji, Hossein;

Kartchava, Eva (eds.). *The Cambridge handbook of corrective feedback in second language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 111-129.
Martin, Ines; Sippel, Lieselotte. 2024. "Providing vs. receiving peer feedback: learners' beliefs and experiences". *Language Teaching Research* 28(3), 1033-1054.
Mifka-Profozic, Nadia. 2022. "Recasts versus clarification requests: the relevance of linguistic target, proficiency and communicative ability". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 60(3), 855-882.
Nakatsukasa, Kimi. 2016. "Efficacy of recasts and gestures on the acquistion of locative prepositions". *Studies in Second Language Acquisition* 38(4), 771-799.
Nakatsukasa, Kimi. 2017. "Gender and recasts: analysis of males' and females' L2 developemnt following verbal and gesture-enhanced recasts". In Gurzynski-Weiss, Laura (ed.). *Expanding individual difference research in the interaction approach: investigating learners, instructors, and other interlocutors*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 99-120.
Nakatsukasa, Kimi. 2021. "Gestures, corrective feedback, and second language development". In Nassaji, Hossein; Kartchava, Eva (eds.). *The Cambridge handbook of corrective feedback in second language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 251-272.
Nassaji, Hossein. 2017. "The effectiveness of extensive versus intensive recasts for learning L2 grammar". *The Modern Language Journal* 101(2), 353-368.
Nassaji, Hossein; Kartchava, Eva. 2021. *The Cambridge handbook of corrective feedback in second languge learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
Oliver, Rhonda; Adams, Rebecca. 2021. "Oral corrective feedback". In Nassaji, Hossein; Kartchava, Eva (eds.). *The Cambridge handbook of corrective feedback in second language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 187-206.
Parkes, Jay; Abercrombie, Sara; McCarty, Teresita. 2013. "Feedback sandwiches affect perceptions but not performance". *Advances in Health Science Education* 18(3), 397-407.
Popham, James. 2011. "Assessment literacy overlooked: a teacher educator's confession". *The Teacher Educator* 46(4), 265-273.
Quinn, Paul. 2014. "Delayed versus immediate corrective feedback on orally produced passive errors in English". Dissertation, Univeristy of Toronto.
Quinn, Paul. 2021. "Corrective feedback timing and second language grammatical development: research, theory, and practice". In Nassaji, Hossein; Kartchava, Eva (eds.). *The Cambridge handbook of corrective feedback in second language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 322-340.
Rahimi, Afsaneh; Vahid Dastjerdi, Hossein. 2012. "Impact of immediate and delayed error correction on EFL learners' oral production: CAF". *Mediterranean Journal of Social Sciences* 3(1), 45-54.
Ranta, Leila; Lyster, Roy. 2010. "A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: the awareness-practice-feedback sequence". In DeKeyser, Robert (ed.). *Practice in a second language*. Cambridge: Cambridge University Press, 141-160.
Richards, Jack. 2015. *Key issues in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
Richards, Jack; Rodgers, Theodore. 2014. *Approaches and methods in language taching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Roller, Margaret; Lavrakas, Paul. 2015. *Applied qualitative research design: a total quality framework approach*. New York: The Guilford Press.

Roothooft, Hanne. 2014. "The relationship between adult EFL teachers' oral feedback practices and their beliefs". *System* 46(1), 65-79.

Schmidt, Richard. 2012. "Attention, awareness, and individual differences in language learning". In Chan, Wai Meng; Chin, Kwee Nyet; Bhatt, Sunil Kumar; Walker, Izumi (eds.). *Perspectives on individual characteristics and foreign language education*. Boston/Berlin: De Gruyter, 27-50.

Schreier, Margit. 2014. "Qualitative content analysis". In Flick, Uwe (ed.). *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. London: SAGE, 170-183.

Speech Processing Solutions. n.d. Philips SpeechLive. (Version 3.70). [Software]. https://www.speechlive.com/at/ (03 July 2025).

Stiggins, Richard. 1991. "Assessment literacy". *The Phi Delta Kappan* 71(7), 534-539.

University of Vienna. 2022. *Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Englisch im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost*. https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Englisch_BA_Lehramt.pdf (31 March 2026).

VERBI. 1989-2025. MAXQDA24: Software for qualitative data analysis. (Version 24). [Software]. https://www.maxqda.com/ (03 July 2025).

Vuono, Alyssa; Li, Shaofeng. 2021. "Age and corrective feedback". In Nassaji, Hossein; Kartchava, Eva (eds.). *The Cambridge handbook of corrective feeedback in second language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 645-667.

Wang, Weiqing; Loewen, Shawn. 2016. "Nonverbal behavior and corrective feedback in nine ESL university-level classrooms". *Language Teaching Research* 20(4), 459-478.

Yilmaz, Yucel. 2013. "The relative effectiveness of mixed, explicit and implicit feedback in the acquistion of English articles". *System* 41(3), 691-705.

Yüksel, Dogan; Soruç, Adem; McKinley, Jim. 2021. "Teachers' beliefs and practices about oral corrective feedback in university EFL classes". *International Journal of Applied Linguistics* 31(3), 362-382.

8 Appendix

8.1 Interview guideline in German

Einstieg

- Begrüßen und Bedanken für die Zeit
- Vorstellung des Themas

Allgemeine Fragen zur Lehrperson

- Wie lange sind Sie schon Lehrer:in?
- Welche Fächer haben Sie studiert und welche unterrichten Sie?
- Welche Schulstufen unterrichten Sie aktuell? Welche haben Sie schon unterrichtet?

Fragen zur Oral Corrective Feedback (OCF) (= mündliches korrektives Feedback)

- Wenn ein Schüler oder eine Schülerin im Unterricht einen Fehler während einer mündlichen Leistung macht, wie geben Sie da in der Regel Feedback?
- Können Sie mir da konkrete Beispiele nennen? (Gruppenarbeit, Referate, …)
- Wie oft geben Sie in Ihrem Unterricht Feedback? Bei jedem Fehler, eher oft, eher weniger, …?
- Wie entscheiden Sie, wann Sie Feedback geben und wann nicht?
  - Hat diese Entscheidung auch etwas damit zu tun, welche Art von Fehler gemacht wurde (z.B. Aussprache, Grammatik, Vokabel)?
  - Hat diese Entscheidung auch etwas mit dem Leistungsniveau der Schüler:innen zu tun?
  - Hat diese Entscheidung auch etwas mit der Persönlichkeit der Schüler:innen zu tun?
  - Welche Rolle spielen die anderen Schüler:innen bei dieser Entscheidung?
- Welche Arten von OCF kennen Sie?
- (Die häufigsten Arten von OCF aufzählen.)
- Welche Arten davon verwenden Sie in Ihrem Unterricht?
  - Welche Art verwenden Sie am häufigsten in Ihrem Unterricht?
  - Was sind die Gründe, dass Sie manche Arten häufiger einsetzen als andere?
  - Verwenden Sie diese Strategien bewusst oder eher unbewusst?
- Wie und wo haben Sie gelernt, Feedback auf mündliche Leistungen zu geben? Was waren die wichtigsten Impulse?
- Welche Arten von OCF empfinden Sie im Prinzip am sinnvollsten und warum?
  - Können Sie das in der Praxis so einsetzen, wie Sie möchten? Wenn nicht, was sind die einschränkenden Faktoren?
- Denken Sie, dass es notwendig ist, Feedback in der Unter- und Oberstufe anderes einzusetzen?

    - [@Unterstufen-Lehrer:in] Stellen Sie sich vor, Sie würden eine Oberstufen-Klasse unterrichten. Würde sich Ihre Art Feedback zu geben dann ändern und warum? Wenn ja, wie?
    - [@Oberstufen-Lehrer:in] Stellen Sie sich vor, Sie würden eine Unterstufen-Klasse unterrichten. Würde sich Ihre Art Feedback zu geben dann ändern und warum? Wenn ja, wie?
    - [@Unter- & Oberstufen-Lehrer:in] Unterscheidet sich Ihre Art Feedback zu geben zwischen Unter- und Oberstufenklassen und warum? Wenn ja, wie?
- Gibt es etwas, das sie als schwierig empfinden, wenn Sie Feedback auf mündliche Leistungen geben?
    - Wie gehen Sie mit den Schwierigkeiten um bzw. wie beheben Sie diese?
- Wie setzen Sie Peer Feedback in Ihrem Unterricht ein?
    - Wo sehen Sie Vorteile, wenn Schüler:innen anstelle von Lehrer:innen Feedback geben?
    - Wo sehen Sie Nachteile, wenn Schüler:innen anstelle von Lehrer:innen Feedback geben?

<u>Beispiele</u>

- Ein Schüler der 2. Klasse Unterstufe (6. Schulstufe) wird im Zuge einer Gruppenarbeit nach seinem Wochenende gefragt. Darauf antwortet er: “Yesterday we goed to the park.”.
    - Würden Sie den Fehler ausbessern? Warum?
    - Wie würden Sie den Fehler ausbessern? Warum so und nicht anderes?
    - Wie stehen Sie zu folgenden Möglichkeiten, auf den Fehler einzugehen:
        - explicit correction: “It is “went”, not “goed”.”
        - recast: “Oh, you went to the park yesterday?” [rising intonation]
        - clarification request: “I am sorry?”
        - metalinguistic feedback: “The past tense of “go” is an irregular form, not “goed”.”
        - elicitation: “Yesterday you _____”
        - repetition: “Yesterday you GOED to the park?” [rising intonation]
- Eine Schülerin der 4. Klasse Unterstufe (8. Schulstufe) liest einen kurzen Text vor der gesamten Klasse vor. Darin kommt vor: “He was determined [wrong pronunciation] to do it.”.
    - Würden Sie den Fehler ausbessern? Warum?
    - Wie würden Sie den Fehler ausbessern? Warum so und nicht anderes?
    - Wie stehen Sie zu folgenden Möglichkeiten, auf den Fehler einzugehen:
        - explicit correction: “No, not “determined” [wrong pronunciation], “determined” [correct pronunciation].”
        - recast: “He was determined [correct pronunciation]?” [rising intonation]
        - clarification request: “Pardon?“
        - metalinguistic feedback: “Pay attention to the pronunciation of the adjective.”
        - elicitation: “He was _____”
        - repetition: “He was DETERMINED [wrong pronunciation] to do it?” [rising intonation]

- Ein Schüler der 2. Klasse Oberstufe (10. Schulstufe) vergleicht während einer mündlichen Prüfung zwei Bilder. Dabei verwendet er immer wieder die Phrase „On the first picture, you can see many students.".
    - Würden Sie den Fehler ausbessern? Warum?
    - Wie würden Sie den Fehler ausbessern? Warum so und nicht anderes?
    - Wie stehen Sie zu folgenden Möglichkeiten, auf den Fehler einzugehen:
        - explicit correction: "It is not "on the picture," but "in the picture"."
        - recast: "In the first picture, you can see many students?" [rising intonation]
        - clarification request: "I am sorry? I did not understand."
        - metalinguistic feedback: "If something is on the picture, it touches the picture from the top. What preposition do we use if something is shown in the picture?"
        - elicitation: "Many students are _____"
        - repetition: "Many students are ON the picture?" [rising intonation]

<u>Schluss</u>

- Gibt es noch etwas, dass Sie zum Thema mündliches Korrekturfeedback sagen möchten?
- Bedanken für das Interview

8.2 Transcription guidelines

stressed by the interviewees	underlined
words or sentences in another language	written in italics
quotes for giving examples	quotation marks
remarks added by me	square brackets
not fully understandable in the recording	parentheses
non-linguistic notes like pauses or interruptions	braces

8.3 Codebook

List of codes	Description	Example from the interviews in German
Background information teachers	all parts dealing with the backgrounds of the teachers	„Ich habe Englisch, Spanisch und Mathematik studiert und unterrichte auch alle drei.“ (Interview 3 Pos. 10)
Frequency of error correction in general	all parts dealing with the general frequency of error correction in a standard ELT lesson	„Ich glaub ich gebe eher wenig Feedback, vielleicht auch zu wenig.“ (Interview 1 Pos. 20)
Decision-making whether to correct errors or not	all parts dealing with the decision whether to correct an error or not	
focus on accuracy vs. fluency or other aspects	all parts dealing with the aspect of focus when deciding whether to correct an error	„Auch da erst im Anschluss, da will ich den, den Sprechfluss nicht unterbrechen.“ (Interview 2 Pos. 22)
severity of error	all parts dealing with the aspect of severity when deciding whether to correct an error	„Ich korrigiere auch nicht immer die Fehler, je nachdem, wie oft die Fehler gemacht werden oder wie, wie wichtig die Fehler sind.“ (Interview 1 Pos. 12)
type of error	all parts dealing with the aspect of type of error when deciding whether to correct an error	„Also Vokabelfehler korrigiere ich grundsätzlich schon, die kommen mir nicht so oft unter wie die, wie die anderen beiden Kategorien würde ich sagen.“ (Interview 2 Pos. 30)
proficiency level of the student	all parts dealing with the aspect of the proficiency level of the student when deciding whether to correct an error	„Es hat sicher etwas zu tun mit dem Leistungsniveau.“ (Interview 6 Pos. 54)
personality of the student	all parts dealing with the aspect of the personality of the student when deciding whether to correct an error	„Also ich glaube nicht, dass das was mit der Persönlichkeit zu tun hat.“ (Interview 4 Pos. 34)
class community	all parts dealing with the aspect of class community when deciding whether to correct an error	„Also Klassengemeinschaft sollte funktionieren, um Feedback zu geben, sonst machst du Kinder zu Außenseitern.“ (Interview 6 Pos. 60)
frequency of error	all parts dealing with the aspect of the frequency of the error when deciding whether to correct an error	„Ich korrigiere auch nicht immer die Fehler, je nachdem, wie oft die Fehler gemacht werden oder wie, wie wichtig die Fehler sind.“ (Interview 1 Pos. 12)

motivation of the student	all parts dealing with the aspect of the motivation of the student when deciding whether to correct an error	„Also ich habe sicher Schüler, die durch Feedback demotiviert wären, da lasse ich es lieber bleiben.“ (Interview 6 Pos. 58)
age of the student	all parts dealing with the aspect of the age of the student when deciding whether to correct an error	„Und das hat glaube ich schon auch mit, nicht nur mit Persönlichkeit, sondern auch mit Entwicklungsstand, letztlich mit dem Alter zu tun.“ (Interview 2 Pos. 62)
frequency/importance of the erroneous word	all parts dealing with the aspect of the frequency/importance of the erroneous word when deciding whether to correct an error	„Also Wichtigkeit, auch Relevanz, genau, und Häufigkeit, wie oft man die Vokabel oder die Grammatik benötigt.“ (Interview 1 Pos. 22)
if already learned	all parts dealing with the aspect if it was already learned when deciding whether to correct an error	„Hauptsächlich die Wichtigkeit, aber auch, ob wir das schon gelernt haben, die Kinder, beziehungsweise wie oft wir das schon gemacht haben.“ (Interview 1 Pos. 22)
gut feeling	all parts dealing with the aspect of gut feeling when deciding whether to correct an error	„Ein bisschen, ehrlich gesagt ist es oft ein bisschen Bauchgefühl.“ (Interview 3 Pos. 24)
Knowledge of different types of OCF	all parts dealing with the interviewees’ theoretical knowledge of different types of OCF	
feedback types known	all parts dealing with the feedback types known by the participants	„Ich glaube ich sollte mehrere wissen, aber auf die Schnelle fällt mir wirklich nichts ein außer halt wirklich ausbessern, die anderen fragen, solche Sachen.“ (Interview 1 Pos. 32)
education on OCF	all parts dealing with the education on OCF of the participants	„Also wir haben definitiv explizit darüber gesprochen, nämlich genau diese Typen.“ (Interview 4 Pos. 56)
Explicit correction	all parts dealing with explicit correction	
Frequency in use of explicit correction	all parts dealing with the use of explicit correction	„Die Explicit Correction versuche ich ein bisschen zurückzuschrauben.“ (Interview 2 Pos. 56)
Usefulness of explicit correction	all parts dealing with the usefulness of explicit correction	„Explicit Correction passiert auch sehr oft bewusst natürlich ja, wenn das schnell geht.“ (Interview 2 Pos. 58)
Recast	all parts dealing with recast	
Frequency in use of recast	all parts dealing with the use of recast	„Also am häufigsten sicher diesen Recast, dass ich es einfach wiederhole ohne Fehler.“ (Interview 5 Pos. 52)

Usefulness of recast	all parts dealing with the usefulness of recast	„Also bei schwächeren Schülern, sage ich, ist Recast sicher das sinnvollste, da er es noch einmal hört und sich vielleicht merkt.“ (Interview 6 Pos. 88)
Clarification request	all parts dealing with clarification request	
Frequency in use of clarification request	all parts dealing with the use of clarification request	„Clarification Requests auch eher selten.“ (Interview 1 Pos. 38)
Usefulness of clarification request	all parts dealing with the usefulness of clarification request	„Clarification Requests, das funktioniert bei manchen sehr gut, bei anderen vielleicht nicht so, weil sie einfach dieses Sprachbewusstsein nicht so haben.“ (Interview 3 Pos. 54)
Metalinguistic feedback	all parts dealing with metalinguistic feedback	
Frequency in use of metalinguistic feedback	all parts dealing with the use of metalinguistic feedback	„Den Metalinguisic Feedback, den, der passiert eigentlich am wenigsten von diesen Feedbackformen bei mir.” (Interview 2 Pos. 56)
Usefulness of metalinguistic feedback	all parts dealing with the usefulness of metalinguistic feedback	„Ja, das Metalinguistic, weil es oft daran scheitert, dass sie die Fachtermini nicht haben.“ (Interview 5 Pos. 64)
Elicitation	all parts dealing with elicitation	
Frequency in use of elicitation	all parts dealing with the use of elicitation	„Das Elicitation verwende ich auch oft.“ (Interview 5 Pos. 54)
Usefulness of elicitation	all parts dealing with the usefulness of elicitation	„Das ist meiner Meinung nach auch das, was wahrscheinlich oder meiner Erfahrung nach vielleicht den besten Lerneffekt hat.“ (Interview 2 Pos. 56)
Repetition	all parts dealing with repetition	
Frequency in use of repetition	all parts dealing with the use of repetition	„Repetition auch eher selten.” (Interview 1 Pos. 38)
Usefulness of repetition	all parts dealing with the usefulness of repetition	„Die Repetition ist glaube ich problematisch, also das müssten wir wenn als Einzelübung, aber ich in Prüfungssituationen, wenn man das macht, macht man sie glaube ich nervös und dann kommen sie nie auf diesen Fehler.“ (Interview 5 Pos. 52)

Difference between lower and upper secondary classes	all parts dealing with the difference in the use of OCF between lower and upper secondary classes	
OFC in lower secondary classes	all parts dealing with OCF in lower secondary classes	„Genau, also Metalinguistic Feedback macht in der Unterstufe keinen Sinn, glaube ich." (Interview 5 Pos. 70)
OFC in upper secondary classes	all parts dealing with OCF in upper secondary classes	„Also ich glaub mit der Oberstufe kann man natürlich viel mehr Fachbegriffe und auch mehr so authentische Materialien verwenden als wie in der Unterstufe." (Interview 1 Pos. 46)
OFC in primary school classes	all parts dealing with OCF in primary school classes	„Da, da ist es definitiv so, dass das Feedback natürlich anders erfolgen muss, schon allein was die Entwicklung des Kindes halt betrifft ja, also da ist alles kindlicher, spielerischer und so weiter." (Interview 2 Pos. 62)
Challenges when providing OCF	all parts dealing with challenges the interviewees have faced when providing OCF	„Aber so ein holistischer Überblick, das finde ich immer schwierig irgendwie, dass man, dass man alles so ein bisschen im Blick hat." (Interview 3 Pos. 64)
Peer Feedback	all parts dealing with peer feedback	
usage of peer feedback in the ELT classroom	all parts dealing with the usage of peer feedback in the ELT classroom	„In Gruppenarbeiten ist das dann eher so, dass du schwächere und, und bessere Schüler zusammenarbeiten lässt und die geben dann sich gegenseitig Feedback." (Interview 6 Pos. 114)
advantages of peer feedback	all parts dealing with the advantages of peer feedback	„Ein Vorteil ist wahrscheinlich, dass sich die Schüler auf unterschiedliche Dinge konzentrieren als der Lehrer jetzt." (Interview 3 Pos. 74)
disadvantages of peer feedback	all parts dealing with the disadvantages of peer feedback	„Ich glaube Nachteile sind, dass es vielleicht nicht ganz objektiv ist." (Interview 1 Pos. 56)
Example 1 – irregular past tense	all parts dealing with example 1	

Should this error in example 1 be corrected?	all parts dealing with the question of whether the error in example 1 should be corrected	„Den Fehler würde ich auf jeden Fall ausbessern, weil also in der zweiten Klasse ist ja die past tense schon, die sollten sie schon können." (Interview 1 Pos. 58)
How should this error in example 1 be corrected?	all parts dealing with the question of how the error in example 1 should be corrected	„Zuerst mit Elicitation. Wobei da jetzt dann vielleicht Metalinguistic Feedback auch schon, wenn man sagt „past of go" wäre das schon Metalinguistic Feedback, ja." (Interview 2 Pos. 80)
Example 2 – pronunciation	all parts dealing with example 2	
Should this error in example 2 be corrected?	all parts dealing with the question of whether the error in example 2 should be corrected	„Eher weniger, weil ich glaub das ist vom Niveau her eigentlich höher als das was sie haben." (Interview 3 Pos. 98)
How should this error in example 2 be corrected?	all parts dealing with the question of how the error in example 2 should be corrected	„Würde dann auch, also da würde ich die Explicit wählen." (Interview 2 Pos. 94)
Example 3 – preposition	all parts dealing with example 3	
Should this error in example 3 be corrected?	all parts dealing with the question of whether the error in example 3 should be corrected	„Ich weiß nicht, ob ich's während der mündlichen Prüfung ausbessern würde. Also wenn es wirklich eine Prüfung ist, glaube ich nicht." (Interview 1 Pos. 90)
How should this error in example 3 be corrected?	all parts dealing with the question of how the error in example 3 should be corrected	"Ich weiß nicht, ob ich's während der mündlichen Prüfung ausbessern würde. Also wenn es wirklich eine Prüfung ist, glaube ich nicht." (Interview 3 Pos. 114)

8.4 Interview 1

Transcript Interview 1

Das Interview fand am 16.08.2024 über Zoom statt.
L... Lehrperson
I...Interviewer

I: Gut, dann herzlich Willkommen zum Interview und danke noch mal, dass du dir die Zeit genommen hast, das Interview mit mir durchzuführen. Wie du weißt, es ist für meine Masterarbeit, die sich mit *Oral Corrective Feedback in the ELT Classroom* beschäftigt, also es geht übersetzt gesagt um mündliches Korrekturfeedback in den Englischstunden. Ich hätte am Beginn mal allgemeine Fragen zu dir als Lehrperson und dann werden wir spezifisch auf das Feedback eingehen. Wie lange bist du jetzt schon Lehrerin?

L: Ich unterrichte seit letztem September, also ein, ein Jahr.

I: Okay, danke. Und welche Fächer hast du studiert und welche unterrichtest du?

L: Studiert habe ich Englisch und Geografie und wirtschaftliche Bildung, aber letztes Jahr habe ich nur Englisch unterrichtet.

I: Okay. Welche Schulstufen unterrichtest du aktuell und welche hast du schon unterrichtet?

L: Ich habe letztes Jahr die zweite, dritte, vierte Klasse in einer Mittelschule unterrichtet und nächstes Jahr werde ich dann von der ersten bis zur vierten Klasse alle haben.

I: Okay, also Unterstufe ist das.

L: Genau, Unterstufe.

I: Ja gut, Dankeschön. Dann gehen wir jetzt weiter zu den Fragen eben zu *Oral Corrective Feedback* oder mündliche Fehlerkorrektur. Vielleicht mal ganz allgemein: Wenn ein Schüler oder eine Schülerin im Unterricht einen Fehler macht während einer mündlichen Leistung, wie gibst du da in der Regel Feedback?

L: Normalerweise sage ich einfach: „Achtung verwende oder vergiss nicht auf, zum Beispiel, die *past tense*." Dann versuche ich oder hoffe ich, dass das Kind selber den Fehler korrigiert. Wenn es ein Fehler ist, den sie vielleicht noch nicht können, dann sage ich ihm oder ihr wie es richtig gehört. Ich korrigiere auch nicht immer die Fehler, je nachdem, wie oft die Fehler gemacht werden oder wie, wie wichtig die Fehler sind.

I: Kannst du mir vielleicht so ein, zwei konkrete Beispiele geben, was du vielleicht noch im Kopf hast, was mal passiert sind.

L: Zum Beispiel häufige Fehler waren immer die *irregular verbs*, zum Beispiel: *„He goed to the cinema."*, dann sage ich immer: „Achtung, *irregular verbs*." und dann normalerweise können sie sagen: *„He went to the cinema."*. Oder ja, das sind die häufigsten Fehler oder beziehungsweise *become* und *get*, was da der Unterschied ist, aber da sage ich ihnen auch nicht, dass sie *become* verwenden müssen, weil da sage ich immer, dass der Unterschied sehr wichtig ist, und das müssen sie können bei mir. Genau. Also: *„He become a present."*, dann sag ich immer: „Achtung, Unterschied *become/get*." und dann funktioniert es normalerweise.

I: Wie ist es bei dir bei Gruppenarbeiten, also wenn du, wenn die Schüler in der Gruppe arbeiten, du gehst durch und hörst so einen Fehler. Wie würdest du dann reagieren?

L: Also da sag ich dann auch oft: „Achtung, sag den Satz noch mal." oder ich frage die anderen, ob ihnen was aufgefallen ist und dann mach ich es eigentlich genauso. Bei Gruppenarbeiten bin ich da eher immer ein bisschen vorsichtig, weil ich da nicht so gern unterbreche, weil dann immer so, ja dann verlieren sie oft den Faden oder können nicht weiterreden. Beziehungsweise ich gehe auch nicht so oft durch bei den Gruppenarbeiten, das macht sie nervös und da haben sie mich auch extra mal gefragt, also gleich am Anfang, ich soll nicht durchgehen. {Lehrperson lacht} Ja, hin und wieder schaue ich durch und dann eher so, dass sie selbst draufkommen, was ist der Fehler, wie gehört es richtig? Genau.

I: Hast du auch schon Erfahrung bei Referaten, also wenn ein Fehler bei Referaten passiert?

L: Genau. Also bei Referaten unterbreche ich während dem Referat eigentlich nicht. Ich schreibe mir den Fehler auf

und ja, je nachdem wie oft der Fehler normalerweise vorkommt, sage ich dann natürlich schon: „Das hast du gesagt, aber so würde es gehören." oder ich frage einfach die Klasse wie das gehören würde. Aber während dem Referat unterbreche ich die Kinder nicht.

19 I: Okay. Und du hast vorher auch schon gesagt, du gibst jetzt nicht bei jedem Fehler Feedback. Würdest du sagen, also, oder auch ja, du korrigierst nicht jeden Fehler. Würdest du sagen, dass du trotzdem so eher oft Feedback gibst oder eher weniger? Wo würdest du dich auf einer Skala da einordnen?

20 L: Ich glaub ich gebe eher wenig Feedback, vielleicht auch zu wenig. Einfach, weil dann oft mehr Fehler in einem Satz oder in einem Gespräch passieren, dass ich dann oft auch die Fehler vergesse beziehungsweise sie mir später einfallen. Ich will auch dann die Kinder nicht demotivieren. Vor allem, sie vergessen das dann oft wieder. Und wenn man zu viel Feedback gibt von dem her, da konzentriere ich mich meistens einfach auf die wichtigsten, wo ich wirklich will, dass sie das können und wo ich weiß, dass sie das wieder verwenden müssen, die Vokabeln oder die grammatikalische Struktur und die spreche ich dann an und die weniger wichtigen dann erst, wenn sie wirklich das Wichtigste wirklich gut können.

21 I: Das heißt die Entscheidung, ob du Feedback gibst oder nicht hängt vor allem von der Wichtigkeit ab. Gibt es da andere Faktoren, die diese Entscheidung auch noch beeinflussen?

22 L: Hauptsächlich die Wichtigkeit, aber auch, ob wir das schon gelernt haben, die Kinder, beziehungsweise wie oft wir das schon gemacht haben. Wenn das jetzt ein Fehler ist, wo ich sag den haben wir noch nie oder das haben sie noch nicht gelernt, dann ist der für mich nicht so wichtig. Wenn das aber zum Beispiel eine neue Grammatik ist, die wir in der letzten Stunde gelernt haben, dann ist das für mich wichtiger, weil ich halt will, dass sie das können. Das haben wir gelernt und da ist auch der Fokus drauf. Also Wichtigkeit, auch Relevanz, genau, und Häufigkeit, wie oft man die Vokabel oder die Grammatik benötigt.

23 I: Hat die Entscheidung, ob du einen Fehler ausbesserst oder nicht, auch etwas damit zu tun, welche Art von Fehler gemacht wird? Also machst du zum Beispiel Unterschiede zwischen Aussprachefehler, Grammatikfehler oder auch Vokabelfehlern?

24 L: Aussprachefehler, da mache ich nur einen Unterschied, wenn die Aussprache eines Wortes die Bedeutung des Wortes verändert. Bei Grammatik schon, wenn es eben Grammatik ist, die wir gerade gelernt haben. Vokabel, ja, also bei mündlichen Leistungen eher, eher weniger glaube ich.

25 I: Ja. Und hat die Entscheidung vielleicht auch etwas damit zu tun, mit dem Leistungsniveau der Schüler:innen? Also fällt dir auf, dass du besseren Schülern häufiger oder weniger oft Feedback gibst als schwächeren Schülern? Oder machst du da keinen Unterschied?

26 L: Bewusst mache ich da keinen Unterschied, vielleicht im Unterbewusstsein. Aber ich glaube da mache ich es eher gleich beziehungsweise die Guten machen ja dann meistens auch ein bisschen weniger Fehler als die Schlechteren.

27 I: Macht Sinn, ja. Und wie schaut es aus mit der Persönlichkeit der Schüler:innen, macht das für dich einen Unterschied, dass du zum Beispiel schüchterneren Schülern weniger Feedback gibst oder mehr Feedback gibst als eher lauteren SchülerInnen und Schülern oder wie, was hat das mit der Persönlichkeit zu tun?

28 L: Ich glaube von der Menge vom Feedback her macht das keinen Unterschied für mich, aber ich glaube schon die Art. Also zum Beispiel, wenn das ein ruhigeres Kind ist, ein schüchtere, schüchternes Kind, dann sage ich oft dazu: „Aber das ist ja nicht schlimm, aus Fehlern lernt man." und so, wenn das jetzt ein selbstbewussteres Kind ist, sage ich das eher nicht dazu, weil man eben merkt, okay der nimmt sich das jetzt nicht so zu Herzen, das prallt mehr ab. Genau oder auch bei, bei schlechteren Schülern schau ich immer, dass das immer oder generell schau ich, dass das Feedback eher positiv ist und aufbauend, nicht, dass sie sich dann irgendwie schlecht fühlen danach.

29 I: Und welche Rolle spielen andere Schüler:innen in der Klasse, wenn du einen Fehler machst? Du hast schon oft gesagt, du baust die auch ein und fragst vielleicht auch die anderen Schüler:innen: „Wie geht jetzt noch mal das *irregular verb* von *go*?" zum Beispiel, aber merkst du auch, dass du in manchen Klassen, wo vielleicht die Klassengemeinschaft mehr funktioniert, anders Feedback gibst als in Klassen, wo das nicht der Fall ist? Oder in größeren Klassen, in kleineren Klassen, merkst du da einen Unterschied, dass die anderen Schüler:innen auch eine Rolle spielen?

30 L: Eher weniger. Ich glaub da muss man eher dann drauf aufpassen, wenn ich Feedback gebe, was dann die anderen Kinder, wie die darauf reagieren, ob die da was sagen oder ob die das ignorieren. Manchmal kommen dann schon Meldungen und da sage ich dann schon was, sie sollen, weiß ich nicht, sie sollen unnötige Kommentare vermeiden oder „Fehler sind ja gut, da lernt man etwas daraus.", aber sonst eigentlich eher weniger.

31 I: Welche Arten von mündlicher Fehler Feedback oder von *Oral Corrective Feedback* kennst du? Also was würde da jetzt einfallen, welche Arten gibt es oder sagt dir das jetzt gar nichts, das ist natürlich auch absolut okay, das ist jetzt eine eher theoretischere Frage.

32 L: Ich glaube ich sollte mehrere wissen, aber auf die Schnelle fällt mir wirklich nichts ein außer halt wirklich ausbessern, die anderen fragen, solche Sachen.

33 I: Also auch Peer Feedback, wenn du auch die anderen Schüler einbeziehst, ist ja zum Beispiel Peer Feedback auch ein Thema, da werden wir auch später noch darauf zurückkommen.

34 L: Ja stimmt, also da, da würde ich dann eher sagen. „Achtung eben, wie ist das *irregular verb* von *go*?", also ich frag nicht direkt: „Hör dir das jetzt an von dem und dem Schüler und du gibst ihm dann Feedback.". Sowas mache ich eher weniger, aber natürlich auch die anderen fragen, damit die nicht die Aufmerksamkeit verlieren.

35 I: Ich zeig dir jetzt mal die häufigsten Arten von *Oral Corrective Feedback* laut Literatur. Also ich hab mich da auf sechs beschränkt. Ich teile dazu meinen Bildschirm. Kannst du das sehen?

36 L: Mhm, kann ich sehen.

37 I: Also es gibt eben *Explicit Correction*, da weist der Lehrer ganz explizit darauf hin, dass ein Fehler passiert ist und gibt auch die korrekte Form. Es gibt *Recasts*, da sagt der Lehrer den Satz oder die Phrase eigentlich nochmal außer den Fehler, also den Fehler lässt er eben weg. Bei *Clarification Requests* tut der Lehrer quasi so, als hätte er es nicht verstanden und sagt irgendwie so „*Pardon*?" oder „*I didn't understand that.*". *Metalinguistic Feedback* ist noch ein, ja eine, eine wichtige Art, da verwendet der, der Lehrer linguistisches Vokabular, um auf einen Fehler zu reagieren. Dann gibt's noch die *Elicitation*, da versucht der Lehrer die Schüler darauf, dazu hinzuführen, dass sie den Fehler selbst ausbessern, entweder indem sie eine Pause machen im Satz und der Schüler den Satz quasi vervollständigen soll oder, dass man eine Frage fragt oder auch den Schüler fragt „Kannst du den Satz vielleicht noch mal in anderen Worten sagen?". Und der sechste Art ist dann auch noch *Repetition,* da wiederholt der Lehrer den kompletten Satz, auch mit dem Fehler und oft mit so einer *rising intonation,* also dass auch der Fehler nochmal hervorgehoben, wird. So, das sind laut Literatur die sechs typischen Arten, um Feedback zu geben auf mündliche Leistungen. Welche Arten davon verwendest du in deinem Unterricht?

38 L: Ähm, also ich glaube auf jeden Fall *Explicit Correction*. Ja, das würde ich schon sagen. Da sag ich ganz genau: „Das ist falsch." und manchmal eben sage ich selber, wie es richtig gehört oder eben die Kinder. *Recasts* eher selten, das verwende ich fast gar nicht, vor allem glaube ich, weil sie dann oft nicht so genau zuhören, wenn ich sage „Ja okay" und ich wiederhole es dann. *Clarification Requests* auch eher selten. Das verwende ich zum Beispiel gern, wenn sie mich fragen, ob sie auf's Klo gehen dürfen, weil dafür verwenden sie immer: *„Can I go to the toilette?"*, ich hätte gern dass sie *may* verwenden und da frag ich dann schon immer nach und da wissen sie dann auch, auf was ich hinaus will. *Metalinguistic Feedback* eher selten, also in der Unterstufe würde ich, also verwende ich das eigentlich gar nicht. *Elicitation* selten, manchmal, aber meistens dauert das relativ lange, darum verwende ich's eher selten und *Repetition* auch eher selten.

39 I: Also, du würdest sagen *Explicit Correction* so am öftesten und der Grund ist, dass das eben den Schülern am meisten auffällt und sie da wirklich merken, dass ein Fehler passiert ist. Verstehe ich das richtig?

40 L: Ja genau. Vor allem ich habe zum Beispiel eine Klasse, wo die Kinder immer sehr aufgeweckt sind und oft Probleme mit der Konzentration haben und da merke ich, wenn ich dann bei einem Fehler so lange bleibe und jetzt nachfrage und das so lange dauert, dann verlieren sie schnell, also verliere ich schnell die Aufmerksamkeit, die Konzentration und dann vergessen sie das sowieso wieder.

41 I: Wo hast du das gelernt, wie man mündliches Feedback gibt? Also hast du da jetzt irgendwo gesagt: „Okay das war ein wichtiger Impuls." auf der Uni oder von Kollegen, während der Induktionsphase oder ist das eigentlich etwas, was du dir aus der Erfahrung jetzt beigebracht hast? Oder kannst du da sagen: „Da und da habe ich das mal gut gelernt." oder „Deswegen verwende ich jetzt diese und diese Strategie."?

42 L: Also ich glaub, vor allem so ähnlich wie Peer Feedback, dass man eben die anderen Kinder fragt, das habe ich sicher von der Uni, weil da eben sehr viel Fokus darauf gelegt wird. Ansonsten glaub ich, dass das eher so automatisch geht. Ich glaube man reagiert dann automatisch auch auf die Fehler und, und entscheidet dann eher spontan, wie wichtig oder wie auf welche Fehler man reagiert beziehungsweise habe ich glaube ich auch auf der Uni gelernt, dass man nicht jeden Fehler aufgreifen muss, eben zum Beispiel der Unterschied zwischen *mistake* und *error*, solche Sachen und auch, dass man die Kinder nicht ständig unterbricht und ja. Das habe ich glaube ich schon vor der Uni, aber ich glaube man macht es dann automatisch. Also wenn ich einen Fehler korrigiere, dann denke ich jetzt nicht darüber nach, was habe ich dazu auf der Uni gelernt, sondern man macht es halt dann einfach.

43 I: Verstehe. Und wenn du jetzt dir die sechs Arten von Feedback nochmal anschaust, gibt es vielleicht eine Art oder mehrere, die du theoretisch sehr sinnvoll findest aber die in der Praxis für dich nicht umsetzbar sind? Und warum sagst du jetzt „Das klingt zwar recht schön und gut in der Theorie ‚aber in der Praxis geht das nicht, weil…".? Was sind da diese einschränkenden Faktoren sozusagen?

44 L: Ich glaub da ist bei mir wirklich *Metalinguistic Feedback*. Ich find, ich glaube, dass das ein gutes, ein Feedback Type wäre, vor allem, weil natürlich auch dann die Kinder wieder neue Wörter und so lernen und kennenlernen. Ich glaube aber, dass es schwer umsetzbar ist, weil da, da gibt es eben so viele Wörter, die die Kinder dann nicht kennen und können und dann müsste ich die wieder ihnen neu beibringen und ich glaube das geht dann eigentlich vom eigentlichen Sinn vom Feedback geben wieder weg. Aber ich glaube das wäre auf jeden Fall in einer Oberstufe vielleicht wirklich spannend, dass man da auch bestimmte Fachbegriffe verwendet, aber wenn ich jetzt auf meine Klassen denke, wäre das glaube ich schwer, schwer umsetzbar.

45 I: Du hast jetzt eigentlich schon zur nächsten Frage gelenkt, und zwar denkst du, dass es auch notwendig ist, Unterschiede zu machen zwischen der Unter- und der Oberstufe? Also wie du bereits gesagt hast, man kann da viel mehr Fachvokabular auch verwenden. Gibt es sonst noch Sachen, wo du sagst, es könnte ein Unterschied sein?

46 L: Ja, ich glaub schon. Also ich glaub mit der Oberstufe kann man natürlich viel mehr Fachbegriffe und auch mehr so authentische Materialien verwenden als wie in der Unterstufe. Ich denk mir oft in der Unterstufe muss ich alles, wenn ich Englisch verwende, so einfach und so direkt wie möglich formulieren, aber ich glaube in der Oberstufe könnte man das schon auch ein bisschen ausschweifen oder einfach auch andere Vokabel verwenden. Aber jetzt in der Unterstufe, ich schau wirklich, dass es so klar und so deutlich wie möglich ist und wenn es wirklich nicht funktioniert, dann muss ich es halt eben auf Deutsch machen. Gerade beim Feedback ist es mir eher wichtig, dass die Kinder das auch wirklich verstehen, darum verwende ich da oft dann auch Deutsch.

47 I: Gibt es noch andere Sachen oder andere Arten von Feedback, die du vielleicht verwenden würdest, wenn du jetzt ab September eine Oberstufenklasse dazu bekommen würdest oder irgendwas, was du noch sagst: „Das würde ich auch noch zusätzlich anders machen."?

48 L: Vielleicht *Elicitation*. Ich glaub das wird in einer Oberstufe vielleicht auch ganz gut funktionieren, einfach weil da die, die Techniken, die die Kinder ja können, sind dann schon wirklich gut eingelernt bei ihnen und ich glaub da kann man dann auch neue, neue besser vorstellen und ich glaube auch, dass die vielleicht teilweise längere Konzentrationsspannen haben, da würde dann vielleicht *Elicitation* ganz gut funktionieren beziehungsweise könnte ich mir vorstellen, dass sie auch offener demgegenüber wären, wenn sie älter sind.

49 I: Okay, Dankeschön. Gehen wir vielleicht weiter zu Schwierigkeiten, Problemen, Sorgen, die man so hat als Lehrer. Gibt es etwas, das du als schwierig empfindest, wenn es jetzt so Feedback auf mündliche Leistungen geht? Also gibt es da irgendwelche Probleme, die du hast oder wo du sagst: „Da tue ich mir noch schwer."?

50 L: Ich glaube, was für mich da am schwierigsten ist, einfach dass ich nicht wirklich weiß, wie es andere Kollegen und Kolleginnen machen. Dadurch, dass ich keinen *Team Teacher* habe, mach ich es halt immer so, wie ich es glaube und ohne, dass ich da Feedback von Kollegen oder Kolleginnen wirklich bekomme. Ich finde es auch immer schwierig herauszufinden, ob das wirklich bei den Schüler und Schülerinnen ankommt, also ob es für sie das wichtig ist und ob sie sich das jetzt wirklich merken, was ich da sage oder ob das halt einfach dann für sie abgehackt ist. Das finde ich auch ganz schwierig und auch immer noch, auf welche Fehler gehe ich wirklich ein, vor allem wenn es mehrere in einem Satz sind oder in einem Gespräch, welche spreche ich an, welche lasse ich weg. Ja, das finde ich trotzdem noch schwierig.

51 I: Hast du da schon eine Möglichkeit gefunden, wie man mit diesen Schwierigkeiten umgehen kann oder wie man die

vielleicht beheben kann oder sind das noch Schwierigkeiten, die nach wie vor dir Sorgen bereiten oder im Raum schweben sozusagen?

52 L: Sind noch immer da, das auf jeden Fall, aber ich glaube da ist es auch wichtig, dass man einfach ausprobiert und unterschiedliche Methoden eben verwendet und ja. Und dann bei den Fehlern, man sieht ja dann auch oft gut, ich hab zum Beispiel dem einen Kind heute Feedback darauf gegeben und gesagt das darf er nicht machen und morgen macht er genau den gleichen Fehler wieder, dann sehe ich, okay das Feedback ist nicht angekommen, dann probiere ich halt was anderes. Ich glaub da muss man auch einfach ausprobieren, aber es sind trotzdem Sorgen, die noch immer da sind. Ich glaub, die kommen auch immer wieder mit einer neuen Klasse, wenn man die Kinder neu kennenlernt.

53 I: Das stimmt, ja. Gut, dann sind wir eigentlich schon beim letzten Punkt vom theoretischen Teil des Interviews, und zwar Peer Feedback. Du hast schon erklärt, dass du Peer Feedback einsetzt, um auch die Aufmerksamkeit der anderen Schüler:innen zu behalten, aber jetzt nicht so auf „Du gibst dem jetzt Feedback.", sondern mehr so die Klasse fragen: „Wie würd das richtig lauten?". Wo siehst du generell Vorteile, wenn die Schüler:innen statt der Lehrer:innen Feedback geben?

54 L: Ich glaube Vorteile davon sind, dass einfach die Kinder wirklich genau zuhören müssen. Das ist glaub ich auch oft eine Schwierigkeit für die Kinder, sie müssen genau zuhören und dann müssen halt wirklich so bestimmte grammatikalische Strukturen oder auch die Aussprache, die müssen sie halt wirklich können, sonst können sie ja auch die Fehler nicht hören. Ich glaub das ist wirklich gut, ich glaub es wäre auch gut, dass man sich besser dann in die Lehrerin oder in den Lehrer hineinversetzen kann, weil ich find Feedback geben ist nicht leicht und das schaut immer so leicht aus für die Kinder, aber dann würden sie mal sehen, wie schwierig das ist und ja, und auch selber entscheiden was spreche ich an, was spreche ich nicht an, ja, solche Sachen.

55 I: Wo siehst du eventuell Nachteile am Peer Feedback?

56 L: Ich glaube Nachteile sind, dass es vielleicht nicht ganz objektiv ist. Natürlich will man den Mitschülerinnen und Mitschülern oft nichts Negatives sagen und wenn man dann zum Beispiel sagt: „Ja das passt alles", geht halt irgendwie auch am Sinn vorbei, weil dann glaubt das andere Kind, er hat das super gemacht und dann gebe ich vielleicht Feedback und es ist vielleicht nicht so toll, wie er das dann geglaubt hat. Ich glaube ein Nachteil kann auch sein, dass man also, dass ein Kind etwas falsch ausbessert, weil er halt oder sie das denkt das gehört so, hat das auch falsch verstanden oder so. Ich finde immer Peer Feedback auch sehr schwierig zu geben, weil man ja selber dann kein Experte ist und man auch nicht der ist, der dann das benotet, was natürlich in der Schule jetzt dann nicht so schlimm ist, weil das ja oft nur eine ganz, ganz kleine Teilleistung ist, aber ich glaube es ist auch schwierig, dass dann wirklich was Objektives dabei herauskommt.

57 I: Ja, okay gut, Dankeschön. Ich hätte jetzt noch drei Beispiele mitgebracht aus dem Schulalltag und ich würde dich da einfach fragen, wie würdest du auf so einen Fehler reagieren, würdest du ihn ausbessern, ja oder nein? Warum würdest du ihn so ausbessern und so weiter? Also ich erzähl dir mal von dem ersten Beispiel, und zwar geht es da um einen Schüler der zweiten Klasse Unterstufe, also das ist die sechste Schulstufe, und im Zuge einer Gruppenarbeit wird er von einem Mitschüler nach seinem Wochenende gefragt und darauf antwortet er: „*Yesterday we goed to the park.*". Würdest du diesen Fehler ausbessern? Also „*Yesterday we goed to the park.*" statt „*went*". Würdest du den Fehler ausbessern und warum?

58 L: Den Fehler würde ich auf jeden Fall ausbessern, weil also in der zweiten Klasse ist ja die *past tense* schon, die sollten sie schon können und ich persönlich finde die *irregular verbs* ganz wichtig, so Sachen wie *goed* oder so oder ja, einfach die falsche Verwendung von, von *irregular verbs*, die bessere ich immer aus. Ich finde die *irregular verbs* ganz wichtig und ich, ich find es immer schwierig, weil bei mir, sie können sie oft, wenn ich jetzt sag, ich gebe ihnen die Tabelle, aber sie können sie dann oft nicht anwenden in mündlichen oder schriftlichen Sachen, drum das würd ich auf jeden Fall ausbessern, einfach dass sie das auch ins Gefühl bekommen „Ich darf niemals *goed* sagen, sondern immer *went.*", genau.

59 I: Okay. Und wie würdest du den Fehler ausbessern?

60 L: Ich würde glaub ich dann, wenn das nur eine Partnerarbeit ist, würde ich das andere Kind fragen: „Ist dir da jetzt was aufgefallen?" und wenn der sagt: „Nein.", dann würde ich sagen: „Ja denkt mal an die *irregular verbs.*" und dann kommt das hoffentlich und wenn nicht dann würde ich halt sagen: „*Goed* gibt es nicht die *past tense* von *go* ist was?"

und dann kommt hoffentlich von den Kindern „*Went.*" und sonst würde ich es ihnen sagen.

61 I: Gut, ich habe jetzt auch noch verschiedene Arten überlegt, wie man auf den Fehler aufmerksam machen könnte anhand dieser *six*, sechs *Feedback Types*, die du auch siehst und zum Beispiel wäre eine *Explicit Correction „Oh, it's went not goed.*", also dass du direkt als Lehrer sagst, wie das richtig lautet. Wie stehst du zu dieser Möglichkeit? Findest du das sinnvoll, nicht so sinnvoll? Warum würdest du das eher einsetzen oder eher nicht einsetzen?

62 L: Ich glaub schon, dass das sinnvoll ist auch. Bei so Sachen, wo ich sag, da erwarte ich mir, dass sie das können, verwende ich sowas eigentlich nie, weil dann habe ich oft das Gefühl, okay sie hören es und das geht bei dem einen Ohr raus und bei dem anderen Ohr wieder raus, sie denken nicht, nicht selber mit. Darum, bei so Sachen, wo ich sag, das müssen sie können oder das sollten sie schon können, verwende ich sowas eher selten, damit sie wirklich selber mitdenken und sagen: „Ah stimmt, *past tense* von *go* ist *went*." .

63 I: Dann wird auch noch die Möglichkeit geben, einen *Recast* zu machen und zu antworten: „*Oh you went to the park yesterday*?". Wie findest du diese Möglichkeit?

64 L: Finde ich, ich finde sie auch gut, aber ähnlich wie *Explicit Correction*, ich glaube dann hören die Kinder das, das geht beim einen Ohr rein, beim anderen vielleicht wieder raus.

65 I: Glaubst du, dass sie hier merken würden, dass sie einen Fehler gemacht haben?

66 L: Ich glaube manche Kinder schon, die was genau zuhören. Aber ich glaub die, die eher so ein bisschen, die nicht so genau aufpassen oder nicht so genau zuhören, ich glaub bei denen wird das dann eher weniger funktionieren.

67 I: *Clarification Request*, dass du einfach auf diesen Satz „*Yesterday we goed to the park.*" sagst „*I'm sorry.*" oder „*I didn't understand that.*".

68 L: Ich glaub, das wär eine gute Möglichkeit, weil dann würde man gleich merken, war das jetzt nur ein Versehen oder macht er wirklich den Fehler und glaubt wirklich es ist *goed* statt *went*. Das ist glaube ich schon eine gute Möglichkeit.

69 I: Gut, *Metalinguistic Feedback* hast du vorher eigentlich schon angesprochen, dass man eben sagt: „*Ah, there is an irregular form of go. What is the irregular form?*" und so weiter. Also das würdest du als sinnvoll erachten, wenn ich das richtig verstehe?

70 L: Ja, vor allem, weil *irregular verbs* ist auch das Wort, das wir in der Stunde eigentlich immer verwenden, von dem her, also dieses, diesen Fachbegriff kennen dann die Kinder. Ich glaube schon, dass das funktionieren könnte dann, ja.

71 I: Und wie wäre es in diesem Fall mit einer *Elicitaion*? Dass du zum Beispiel sagst „*Yesterday you…*" und dann müssen die Schüler den Satz verfolgen. Wäre das sinnvoll in dem Fall?

72 L: Ich glaube auch, weil dann denken sie noch mal drüber nach: „Warum gefällt der Lehrerin jetzt das *goed* nicht, vielleicht ist da der Fehler." und dann ja, kommen sie hoffentlich selber drauf. Ich glaub auch, dass das eine gute Möglichkeit ist, weil sie wirklich selber mitdenken und ja.

73 I: Und zuletzt gibt es auch noch *Repetition*, dass der Lehrer oder du in dem Fall einfach drauf sagst: „Yesterday you goed to the park?". Findest du das sinnvoll?

74 L: Ich glaub bei manchen Schülern wird das super funktionieren, bei manchen vielleicht weniger. Wenn ich da an meine zweite oder letzte zweite Klasse denke, da bin ich mir ziemlich sicher, dass viele sagen würden: „*Yes I goed to the park.*". Könnte mir vorstellen, dass das bei vielen auch wieder vorbeigeht, aber bei manchen glaub ich, wird es gut funktionieren, ja.

75 I: Okay, Dankeschön. Dann hätte ich noch ein zweites Beispiel mitgebracht und zwar eine Schülerin aus der vierten Klasse Unterstufe, achte Schulstufe, liest einen kurzen Text vor der gesamten Klasse vor und darin kommt vor „*He was determined* [falsche Aussprache] *to do it.*" Also die Schülerin sagt wirklich *determined* [falsche Aussprache] und nicht *determined* [richtige Aussprache]. Würdest du diesen Fehler ausbessern, wenn das eben während dem Vorlesen passiert, einfach ein kurzer Text aus dem Buch, die ganze Klasse hört zu, die Schülerin liest das so vor und sagt „*He was determined* [falsche Aussprache] *to do it.*"

76 L: Ja, ich glaube das würde ich schon auch ausbessern, weil wenn ich nicht mitlesen würde und das Kind würd das so aussprechen, ich glaube ich würde nicht ganz genau wissen, was sie da jetzt meint. Ich habe auch jetzt bei dir

überlegen müssen: „Was ist das für ein Wort?". Ich glaube schon, vor allem vierte Klasse Unterstufe, da würde ich es glaube ich schon ausbessern, auch mit also der Betonung der Wörter einfach kurz hinweisen: „Das spricht man so aus.". Ich habe das dann auch oft so gemacht, dass ich gesagt hab, wie man es ausspricht und wenn das Wörter sind, die schwieriger sind, dann müssen sie es bei mir oft alle im Chor ein paar Mal sagen, dass sie es üben. Das funktioniert manchmal besser, manchmal weniger gut. Aber ich glaube den Fehler würde ich auch ausbessern, ja.

77 I: Und wie würdest du das jetzt ausbessern? Also wirklich...

78 L: Da würde ich ihnen gleich, also mit *Explicit Correction*, da würde ich genau sagen: „Das spricht man *determined* [richtige Aussprache] aus und nicht anders.". Genau, also wirklich wie es richtig gehört, gleich sagen.

79 I: Okay, also gleich mit *Explicit Correction*. Ich habe wieder noch andere Arten auch mitgebracht und würde dich wieder bitten zu sagen, wie sinnvoll du das erachtest. Und zwar der *Recast*, also man könnte auch sagen: „He was *determined* [richtige Aussprache]?" Glaubst du, ist das sinnvoll?

80 L: Ich glaub, das ist vor allem für das Kind sinnvoll, das den Text also oder den Satz gelesen hat, für die anderen bin ich mir nicht sicher, ob das sinnvoll ist, weil, weil wer weiß, ob die, ob ihnen wirklich, ob die dann wirklich wissen, wie die Schülerin oder der Schüler das ausgesprochen hat bevor ich das ausgebessert habe, ja.

81 I: In dem Fall ein *Clarification Request*, einfach zu sagen „Pardon?" oder „*I didn't understand the last sentence.*"?

82 L: Könnte man probieren und wenn das Kind, aber ich finde immer so mit Aussprachesachen ist das ein bisschen schwierig, weil das, woher sollen sie es denn wissen? Vor allem bei so einem Wort, wo ich jetzt sage, das ist nicht so gängig, da können sie ja oft nicht wissen, wie man es ausspricht. Wenn das jetzt ein Wort ist, das die ganzen vier Jahre öfters vorkommt, dann glaube ich schon, dass das gut wäre, aber bei so speziellen Wörtern, die so selten vorkommen, vielleicht weniger.

83 I: Okay, dann wäre ich noch die Möglichkeit, dass man bisschen *Metalinguistic Feedback* verwendet und so sagt „*Oh pay attention to the pronunciation of the adjective or where is the stress on this word?*". Wäre das sinnvoll?

84 L: Ich glaub schon, in einer vierten Klasse glaub ich schon oder wenn man zum Beispiel auf Aussprache eben mehr, mehr Wert liegt, legt die ganzen vier Jahre, dann werden sie so Wörter wie *pronunciation* oder *stress* schon kennen. Und ich glaube, dann wird das auch gut funktionieren.

85 I: *Elicitation* wäre noch eine Möglichkeit, dass man einfach sagt: „*He was...*". Wird das funktionieren in dem Fall?

86 L: Ich glaube ähnlich wie vorher, wenn das Wort bekannt ist, glaub ich schon, dass es funktionieren könnte, wenn es ein eher unbekanntes Wort ist bei Aussprache-Sachen, glaube ich ist das auch wieder eher schwierig. Oder da könnte man zum Beispiel sagen, dass man die ganze Klasse fragt. Dann müssten alle Kinder im Buch schauen, ja welches Wort kommt jetzt und wie, wie unterschiedlich sprechen das die anderen Kinder aus. Vielleicht, dass man sich nicht auf das eine Kind fokussiert, sondern auf die ganze Klasse, dann könnte es glaube ich auch gut funktionieren.

87 I: Und wenn man das Wort wirklich auch falsch nochmal absichtlich wiederholt mit einem, während das auch hervorgehoben wird, zu sagen: „*He was determined* [falsche Aussprache] *to do it?*"?

88 L: Ja, das mache ich manchmal auch glaube ich oder ich glaube das kann auch gut funktionieren, ja. Auch glaube ich wieder, wie bekannt das Wort ist, ist das dann glaube ich sinnvoll oder, dass man dann einfach sagt man spricht es falsch aus und dann zum Beispiel richtig und was hört sich für die Kinder besser an, so vielleicht, ja.

89 I: Okay, Dankeschön. Ein Beispiel habe ich noch aus der Oberstufe mitgebracht und zwar ein Schüler der zweiten Klasse Oberstufe, also das ist dann die zehnte Schulstufe, vergleicht während einer mündlichen Prüfung zwei Bilder und dabei verwendet er immer wieder den Satz „*On the first picture, you can see many students.*", also „*on the first picture*" und nicht, wie es eben richtig wäre, „*in the first picture*". Würdest du diesen Fehler ausbessern während der mündlichen Prüfung?

90 L: Ich weiß nicht, ob ich's während der mündlichen Prüfung ausbessern würde. Also wenn es wirklich eine Prüfung ist, glaube ich nicht. Wenn das jetzt nur so eine Art Referat ist oder so eine kurze Vorstellung würde ich es glaube ich nach dem ersten, zweiten Mal ausbessern, damit er dann auch die Chance hat, dass er es richtig verwendet. Bei Prüfung bin ich mir nicht sicher, weil da würde man, ja vielleicht nach dem ersten Mal und wenn es dann wieder *on* verwendet, dann wäre es halt ein Fehler, den man, wo er auch Punkteabzüge bekommen würde. Aber ich würde es

auf jeden Fall nach der Prüfung ansprechen.

91 I: Okay. Und wie würdest du das ausbessern oder ansprechen?

92 L: Da würde ich einfach glaube ich sagen: „Achtung, *in the first picture.*", also wieder mehr so *Explicit Correction*.

93 I: Okay, dann besprechen wir noch kurz die anderen Möglichkeiten wieder durch. Man könnte auch sagen: „*In the first picture, you can see many students*?". Also einen *Recast*, dass man gleich das wiederholt, aber eben ohne den Fehler, gleich die richtige Form.

94 L: Ich glaub schon, dass das bei aufmerksamen Kindern funktionieren könnte, bei manchen, die was nicht so genau zuhören vielleicht eher weniger, weil, weil es halt wirklich nur ein kleiner Fehler ist oder nur ein, ein Buchstabe Unterschied. Ich glaub bei sehr aufmerksamen Schülern kann das gut funktionieren.

95 I: In diesem Fall ein *Clarification Request*, also zu sagen „*Pardon.*", „*I'm sorry.*".

96 L: Ja, ich glaub dann wäre es auch wieder gut, weil dann könnte man rausfinden, war das jetzt einfach nur ein Versehen oder ist das wirklich ein Fehler. Bei einer richtigen Prüfung wäre das vielleicht auch nicht schlecht zum Hinterfragen mit dem *Clarification Request*, weil dann wird man das wahrscheinlich dann auch anders bewerten.

97 I: Okay und *Metalinguistic Feedback* in dem Fall, dass man dem Schüler wirklich erklärt, also: „*If something is on the picture, it touches the picture from the top. What preposition do we need if it's shown in the picture?*". Dass man ihnen das so nochmal erklärt und nochmal fragt, welche Präposition da jetzt sinnvoll wäre.

98 L: Ja, ich glaub in deiner Oberstufe würde das auch Sinn machen, weil ich glaub *preposition* kann, also ist jetzt nicht so ein ausgefallenes Wort, dass das die Kinder nicht kennen könnten. Ja, ich glaub das wird auch gut funktionieren in einer Oberstufe, ja.

99 I: Und wieder eine *Elicitation*? Also „*Many students are…*".

100 L: Ja, das würd glaub ich auch gut funktionieren, weil dann würde man auch wieder gut erkennen, ist das jetzt ein Versehen oder wirklich ein Fehler, ohne, dass man, ja ich glaub das wird auch gut funktionieren, ja. Oder, oder auch vielleicht wieder für die ganze Klasse.

101 I: Und zu guter Letzt, wenn man das wiederholt mitsamt dem Fehler, also „*Many student are on the picture?*"?

102 L: Kann glaube ich auch funktionieren ja, weil dann, wenn man eben mit der *rising intonation* da den Fokus auf das *on* liegt, dann wissen sie, dass das wahrscheinlich falsch ist und dann wird wahrscheinlich *in* als nächstes kommen. Ich glaube, das wäre auch eine gute Möglichkeit bei so einem Fall, ja.

103 I: Okay gut, Dankeschön. Das waren auch schon die drei Beispiele. Gibt es zum Schluss noch irgendetwas, was du zu diesem ganzen Thema sagen möchtest? Was dir jetzt noch während des Interviews eingefallen ist, was vielleicht noch offengeblieben ist?

104 L: Nein, eigentlich nicht. Ich glaub nur, dass eben Feedback auch sehr individuell ist und sehr stark auf die Klassen und die Kinder drauf ankommt, das ist mir während dem Interview jetzt aufgefallen, weil wenn ich so in meine, meine Vorgängerklassen da gedacht habe, ist es bei jeder Klasse, bei jedem Kind irgendwie anders. Ich glaube das ist auch sehr individuell.

105 I: Ja, das stimmt auf jeden Fall, ja. Okay, gut, dann bedanke ich mich nochmal viel Herz, also sehr herzlich für die Zeit, die du dir genommen hast für das Interview, du hast mir da sehr geholfen und ja dann sind wir auch schon zum Schluss angekommen. Dankeschön nochmal.

106 L: Ja, danke.

8.5 Interview 2

1 **Transcript Interview 2**

2 Das Interview fand am 20.08.2024 im Burgenland statt.
L... Lehrperson
I... Interviewer

3 I: Gut, dann danke, dass du dir die Zeit genommen hast für ein Interview mit mir durchzuführen.

4 L: Sehr gern.

5 I: Wie du weißt, es geht um meine Masterarbeit, um mündliches Korrekturfeedback, also der Titel lautet *Oral Corrective Feedback in the ELT Classroom*. Genau, und ich hätte am Beginn einmal ein paar allgemeine Fragen an dich als Lehrperson und dann werden wir speziell auf mündliches Korrekturfeedback eingehen. Wie lange bist du schon Lehrer?

6 L: Ah warte mal, vier, fünf, sechs, sieben, also ich komme jetzt in mein achtes Dienstjahr.

7 I: Okay und welche Fächer hast du studiert und welche unterrichtest du?

8 L: Ich habe Englisch und Turnen für die Mittelschule studiert, unterrichte Englisch, Turnen, Geografie, manchmal auch ein bisschen Geschichte, Schach und jetzt mit einem Lehrgang, den ich da zusätzlich absolviert habe, unterrichte ich auch Berufsorientierung.

9 I: Ah okay, ein neues Fach quasi. Welche Schulstufen unterrichtest du aktuell und welche hast du schon in deinem ganzen Lehrerlaufbahn unterrichtet?

10 L: Ich unterrichte aktuell die fünfte bis achte Schulstufe, eigentlich jede Schulstufe, habe auch schon Erfahrung in der Primarstufe und zwar mit dritten und vierten Schulstufen, da aber nur so vorbereitende Englischstunden.

11 I: Okay, verstehe. Gut, dann gehen wir gleich über zu *Oral Corrective Feedback*. Vielleicht mal am Beginn ganz allgemein: Wenn ein Schüler oder eine Schülerin im Unterricht einen Fehler macht während einer mündlichen Leistung, wie gibst du da in der Regel Feedback?

12 L: Geht es jetzt um eine Leistungsbeurteilung oder um eine normale Unterrichtssituation?

13 I: Beides. Vielleicht mal allgemein im Unterricht.

14 L: Wenn ich, also ganz ehrlich gesagt ist es sehr situationsabhängig. Das heißt es kommt darauf an, geht es jetzt zum Beispiel darum einen Text zu lesen, wo jetzt sozusagen der Fehler den Sinn des Textes oder das Erschließen des Sinnes des Textes nicht stört, dann gebe ich gar kein Feedback unmittelbar nach dem Fehler, sondern warte bis die Schülerin oder der Schüler fertig ist mit dem Lesen und sprich sie dann darauf an. Oder möglicherweise, es kann auch sein, wenn das jetzt, sag ich einmal, die Stunde erfordert, dass es auch sein kann, dass ich manchmal auch gar nicht darauf eingehe, das jetzt allerdings bei Fehlern bei gelesenen Texten. Ansonsten, ja es, es ist schwierig zu sagen. Es gibt eben diese Situationen, wo ich den Schüler ausreden lasse. Ich glaub, dass das sehr wichtig ist, ja und sozusagen gar nicht hineingrätsche. Wenn der Schüler aber jetzt schon dreimal das gleiche, den gleichen Fehler gemacht hat, kann schon sein, dass ich dann ihn auch unterbreche. Das, würde ich sagen, ist aber eher die Ausnahme.

15 I: Okay.

16 L: Mach ich eher seltener. Ich versuche das immer dann eben am Ende des Gesagten zu sagen. Eine zweite Ausnahme wäre, das ist auch ganz selten, weil das glaube ich nicht so gut ist, aber wenn, wenn das aus irgendeinem Grund unter den Tisch fällt und ich denke dann noch einmal danach, dass das vielleicht am Ende der Einheit oder am Ende, irgendwann zwischendurch einmal anspreche. Dann hat es vielleicht nicht mehr so viel Sinn, aber dann sag ich's halt zumindest noch und lass es nicht ganz unterm Tisch fallen, auch das kommt vor.

17 I: Wie machst du das bei Gruppenarbeiten, wenn du durchgehst und zwei Schüler unterhalten sich über ein Thema und du merkst da, dass Fehler passieren?

18 L: Da misch ich mich gar nicht ein.

19 I: Okay.

20 L: Da ist es, bei kleinen Fehlern sowieso nicht und bei größeren Fehlern kann es dann sein, dass ich dann in der Arbeitsphase halt danach oder in der Präsentationsphase oder wie auch immer die Gruppenarbeit jetzt aufgebaut ist, dass ich dann etwas sage, aber das kommt auch selten vor. Also da ist es ganz wichtig, meiner Meinung nach, dass die Schüler miteinander kommunizieren und sprechen. Und ob da jetzt Fehler passieren, solange jetzt Sprache und Inhalt transportiert wird, ist meiner Meinung nach jetzt nicht so wichtig.

21 I: Und wie gehst du da bei Referaten damit um?

22 L: Auch da erst im Anschluss, da will ich den, den Sprechfluss nicht unterbrechen. Da schreibe ich natürlich auch mit, also es kann jetzt sein, dass jetzt zum Beispiel, wenn, wenn ein Schüler etwas liest, ich mir auch einen Fehler aufschreibe und den dann später anspreche, aber da ist es jetzt nicht so, dass ich jetzt mit einem Blog dasitze und darauf warte oder darauf warte, mir Notizen mache. Bei einem Referat sitze ich im Regelfall schon da mit einer Art Protokoll und schreibe mir halt gegebenenfalls auch Fehler mit, die ich dann halt danach anspreche.

23 I: Was würdest du sagen, wie oft gibst du so Feedback in deinem Unterricht? Eher oft, eher weniger? Wo würdest du dich da auf einer Skala einordnen?

24 L: Das ist für mich tatsächlich, nicht nur aufgrund des Datums unseres Interviews, das jetzt da ziemlich am Ende der Sommerferien ist, sehr schwierig einzuschätzen. Sich selber da einzuschätzen ist glaube ich nie leicht, deswegen würde ich ganz klassisch sagen so mittel-oft. Also mir kommt so vor, als wäre es jetzt nicht überbordend oft, aber es ist definitiv auch nicht zu wenig. Ja, ich weiß nicht, ob das...

25 I: Ein Mittelding.

26 L: Ja, ob das jetzt das Optimum ist, ja oder, oder was da anzustreben ist, aber das ist halt so mein Gefühl in meiner Eigenbeobachtung, das sicher sehr subjektiv ist.

27 I: Und wie entscheidest du, wann du mal Feedback gibst und wann nicht? Was sind da die Kriterien?

28 I: {längere Pause} Muss ich bisschen nachdenken. {längere Pause} Also ein Kriterium ist sicher, ob dieser Fehler wiederholt vorkommt, klassisches Beispiel ein Vokabel, das der Schüler vielleicht noch nicht kennt oder schon gelesen hat und, und das spricht er einfach dann in einem Text, wo es fünfmal vorkommt, fünfmal falsch aus. Das heißt offensichtlich weiß er noch nicht, weil wir es mündlich vielleicht noch nicht besprochen haben, wie das klingt. Das ist ein klarer Fall, also da gibt es auf jeden Fall dann Feedback beziehungsweise auch, wenn das Vokabel schon bekannt ist, aber wenn, wenn der oder die Schülerin immer den gleichen Fehler macht, dann ist das schon ein Kriterium für mich, mögliches Feedback zu geben. Wenn es jetzt beispielsweise ein spezifisches Wort von denen es im Buch zum Beispiel es nicht wahnsinnig viele gibt, aber für ein, ein Wort, das vielleicht für einen Text jetzt relevant ist und, und das irgendwie so ein bisschen exotischeres Wort ist, dann kann es auch sein, dass ich es lasse. Ehrlich gesagt, werden dir vielleicht andere Interviewpartner auch schon gesagt haben, es ist so eine extreme Bauch- und, und Situationsgeschichte. Bin mir nicht sicher, ob das jetzt gut oder schlecht ist, aber es ist jetzt halt einfach, vielleicht auch so ein bisschen so das, das das Fingerspitzengefühl ja und, und deswegen ist es extrem schwierig, da jetzt irgendwelche Kriterien festzumachen für mich.

29 I: Machst du da auch eine Unterscheidung, je nachdem welche Art von Fehler es ist? Also ich glaub du hast jetzt viel über Aussprache gesprochen, es gibt natürlich auch Grammatik- oder Vokabelfehler in mündlichen Leistungen.

30 L: Ja, natürlich. Also Vokabelfehler korrigiere ich grundsätzlich schon, die kommen mir nicht so oft unter wie

die, wie die anderen beiden Kategorien würde ich sagen. Und ich muss auch sagen, so Vokabelfehler zu korrigieren ist, ist für mich auch so ein bisschen eine, wenn ich die Zeit dazu finde im Unterricht ist es was, was ich gern mach, weil ich, weil ich versuche gerne Zusammenhänge da herzustellen zum Beispiel zu Deutsch und manchmal auch zu Latein, obwohl die Schüler jetzt kein Latein haben, aber wenn ich weiß woher ein Wort kommt, dann erzähle ich ihnen das auch sehr gern, weil ich mir denke, dass das mir auch geholfen hat, wenn das einmal passiert ist und wenn es da vielleicht ein bisschen eine Geschichte dazu gibt, dann erzähle ich die gern, jetzt fällt mir natürlich kein Beispiel ein. Ja oder wenn, wenn, wenn es eine Unterscheidung zwischen *British* und *American English* gibt auch da, also weil, weil da einfach das Interesse, glaube ich, ein bisschen geweckt wird und, und das den Schülern irgendwie taugt, habe ich das Gefühl. Das mache ich sehr gerne. Bei Grammatikfehlern ist es eigentlich so, dass es schon auch sehr stark auf die, auf die Übung darauf ankommt, worauf die abzielt. Ja natürlich, wenn man jetzt da bestimmte Zeit üben und da liegt der Fehler, dann wird er schon verbessert sofort, wenn es jetzt um das Erzählen geht, um das freie Erzählen, um das Zusammenfassen und um das Verständnis ja und das meiner Meinung nach gerade in der Mittelschule wahrscheinlich elementarste, dann korrigiere ich seltener, definitiv. Kann auch sein, dass ich dann korrigiere, aber eher selten.

31 I: Hat die Entscheidung, ob du Feedback gibst oder nicht auch vielleicht etwas mit dem Leistungsniveau der Schüler:innen zu tun? Fällt dir auf, dass du vielleicht bei schwächeren und stärkeren Schüler:innen da Unterschiede machst?

32 L: Mir ist es tatsächlich aufgefallen, schon vor einigen Jahren, dass das so ist und wahrscheinlich ist es auch noch immer so, aber es versuche ich schon, also ich versuche schon auch aktiv zu loben. Ja, also das heißt eben das, was mir aufgefallen ist, was, dass mein Feedback sozusagen zugunsten der schwachen Schüler ist, dass man den schwachen, schwächeren Schülern mehr Feedback gibt, das versuche ich aktiv, also da denke ich wirklich daran: „Okay, jetzt musst du auch was sagen, ja und jetzt musst du auch einen guten Schüler loben beziehungsweise sagen ‚das war jetzt gut' oder ‚jenes war gut' oder ‚das war jetzt super'." zumindest irgendeine, eine ja ein positives Feedback zu geben. Wobei man ja schwachen Schülern noch ein positives Feedback geben kann, aber, dass man halt, dass sich das ungefähr ausgleicht. Gelingen tut mir glaub ich nicht immer, muss ich auch sagen ja, aber ich versuch es aktiv.

33 I: Und wie sieht's damit der Persönlichkeit der Schüler:innen aus, merkst du deinen Unterschied bei eher schüchterneren und eher extrovertierteren Schüler:innen?

34 L: Das ist eigentlich ähnlich, also auch da versuche ich sozusagen aktiv beides zu machen, also sowohl extrovertierte als auch schüchterne vom Feedback her jetzt nicht zu kurz kommen zu lassen. Allerdings sehe ich mich da sicher noch mehr in der Falle, dass das passiert, ohne dass ich es will, dass jetzt schüchterne Schüler vielleicht weniger Feedback bekommen oder teilweise auch weniger oft drankommen. Wobei wir in relativ kleinen Gruppen unterrichten, Gott sei Dank, also das ist halt die Gegebenheit der Schule und deshalb es bei uns auch sehr schwierig ist jetzt, sage ich einmal, wirklich durch den Rost zu fallen. Also das passiert eigentlich kaum bis gar nicht, also man kann sich schwer verstecken in unseren Gruppen. Aber natürlich, wenn ein Schüler weniger spricht, ja oder wenn es jetzt ums Lesen geht, zum Beispiel. Klassisches Beispiel: Du hast vielleicht nicht mehr viel Zeit und möchtest deinen Text fertig machen und du nimmst jetzt einen Schüler/eine Schülerin dran, wo du weißt, da werden jetzt nicht viele Fehler passieren. Das ist jetzt nicht unbedingt so Feedback-relevant, aber trotzdem ist es etwas, was mir halt in meinem Unterricht teilweise auch auffällt und etwas, was ich auch versuch aktiv ein bisschen zu unterbinden und zu sagen: „Na dann machen wir das nächste Mal weiter und jetzt dies tun, wir hören uns jetzt, wir nehmen uns jetzt Zeit dafür.", ja.

35 I: Und gibst du schüchterneren Schüler:innen eher weniger Feedback, weil du sie nicht demotivieren möchtest oder weil das auch öfter mal die sind, die weniger Fehler machen, weil sie sich nicht so oft melden und dann nur wenn sie eben was können? Oder was würdest du sagen, was sind da die Gründe?

36 L: Na. Muss ich jetzt überlegen.

37 I: Oder weil du einfach froh bist, dass sie sich mal melden, und da willst du nicht gleich irgendwie mit

Feedback sie wieder demotivieren?

38 L: Das, das würde ich nicht unbedingt jetzt da auf schüchterne Schüler umlegen, weil ja schüchterne Schüler nicht gleich schwach sind oder stark.

39 I: Ja.

40 L: Es kann schon sein, dass ich bei schwächeren Schülern mal, wenn es ein negatives Feedback ist das weglasse, um sie nicht zu demotivieren, aber meistens versuche ich einfach mir auch etwas Positives zu suchen, was ich eigentlich auch immer find. Das Negative dann zu sagen und dann aber das Positive viel mehr zu betonen, so dass die wissen: „Okay da habe ich einen Fehler gemacht aber ich, das und das hab ich jetzt gut gemacht." und, und dass die Motivation halt nicht so verloren geht, ja. Also das versuche ich schon, also generell ist, ist glaube ich schon was, was ich sehr viel mache, positive Bestärkung bei jedem, bei jeder Schülerin. Also wirklich auch da, das sind halt Dinge die die ich mir so vornehme und aktiv wirklich mach, wobei es jetzt da dann teilweise auch schon aus dem fachlichen ein bisschen raus geht. Wenn jetzt ein Schüler/eine Schülerin ganz, ganz schwach in Englisch ist und, und ich jetzt wirklich irgendwie schon länger diesem Schüler/dieser Schülerin es schwer war, ein positives Feedback zu finden, dann rede ich in der Pause und kommt irgendwas anderes, nicht fachliches zurück. Oder mir fällt zum Beispiel eine Schülerin ein, die sehr, sehr schwach ist in Englisch und offensichtlich naturwissenschaftlich eher talentiert ist als sprachlich und extrem viel lernt und man merkt einfach, dass die extrem sich anstrengt und es ist halt leider die Leistung nicht immer so, wie sie es gerne hätte und dann gibt es natürlich Feedback auf die Leistung, aber gleichzeitig wird dann halt auch immer sehr von mir unterstrichen: „Ich sehe, dass du dich sehr bemühst und, und das ist halt ganz, ganz wichtig und, und das ist schon toll." und ich versuch das auch soweit es mir möglich ist zu honorieren. Ja also solche, solche Dinge mache ich schon. Also mir ist die Motivation schon sehr wichtig, ich würde jetzt nicht sagen oder eher selten, dass ich jetzt wirklich auf ein Feedback verzichte wegen der Motivation, dann schau ich halt eher, dass ich positives Feedback habe, irgendwas positives finde ich schon zu sagen.

41 I: Okay, welche Rolle spielen da andere Schüler:innen bei der Entscheidung ob du Feedback gibst? Merkst du da vielleicht einen Unterschied zwischen den Klassen, je nachdem wie die Klassengemeinschaft ist?

42 L: Ja definitiv, und zwar, aber eher, ich denke jetzt eher an diese, weiß nicht ob das jetzt direkt das Feedback betrifft aber, wenn jetzt beispielsweise ein Schüler/eine Schülerin lesen soll, wo es sehr lange dauert, dann gibt es manchmal andere Schüler, die vielleicht ein bisschen die Augen verdrehen, weil sie jetzt halt warten müssen, ja. Das ist dann vielleicht ein bisschen ein Differenzierungsproblem, wenn man gemeinsam einen Text laut lesen möchte, was ich trotzdem in der Unterstufe sehr wichtig finde, dass es halt auch viel passiert. {längere Pause} Jein, eigentlich, eigentlich dieses klassische „Okay der Macht einen Fehler und wir lachen ihn aus.", sozusagen wenn jetzt die Klassengemeinschaft nicht gut ist oder wenn es, wenn es Probleme gibt, das gibt es doch sehr selten. Die Klasse, die ich jetzt gerade habe, hat eigentlich, wir haben schon viel dran gearbeitet, aber hat eigentlich eher schlechte Klassengemeinschaft, aber sowas kommt, kommt wenig vor trotzdem, trotz dass es andere Streitigkeiten gibt, ja, nicht viel.

43 I: Okay, super.

44 L: Aber es wie gesagt das ist von Gefüge zu Gefüge anders.

45 I: Ja, klar. Gut ich hätte da noch so eine theoretische Frage sozusagen: Kennst du spezifische Arten Feedback zu geben? Kannst du dich noch erinnern, dass du da irgendwo irgendwas schon mal in der Theorie gelernt oder gehört hast?

46 L: Feedback Sandwich.

47 I: Ja.

48 L: Eben, dass es wichtig ist, das Gute zu betonen und bestärkend zu sein. Richtige Feedbacktheorie haben wir wahrscheinlich schon einmal gehört, aber fällt mir jetzt nicht ein. Es hat mir vielleicht, wenn ich noch ein

bisschen nachdenke, aber das, also meiner Meinung nach es ist gut, wenn man sich das immer wieder vor Augen führt und es ist gut, wenn man es professionalisiert oder wenn man vielleicht wirklich irgendwelche konkreten Punkte hat, weil es eben irgendwie in der Praxis genau dieses Gegenteil ist, diese Bauchgeschichte, aber man sollte es irgendwie zusammenführen. Ja, weil wie gesagt das ist wirklich sehr, sehr, sehr situationsbedingt, aber ja, so, so gescheit bin ich nicht. Vielleicht kannst du mir nach dem Interview ein paar Sachen noch erzählen.

49 I: Machen wir es gleich während des Interviews.

50 L: Okay, bitte.

51 I: Wir brauchen das dann auch für den zweiten Teil. Und zwar ich habe mir da für meine Masterarbeit sechs verschiedene Arten Feedback zu geben aus der Literatur rausgesucht. Und zwar einmal die *Explicit Correction*, also da weist der Lehrer wirklich explizit auf den Fehler hin und sagt auch wie dann die richtige Form wäre, also wie es richtig lauten würde. Dann gibt es *Recasts*, da wiederholt der Lehrer den Satz oder die Phrase des Schülers, aber ohne den Fehler. Also er wiederholt den Satz einfach richtiggestellt. *Clarification Requests* wäre auch noch eine Art, da tut der Lehrer quasi so, als hätte er das nicht verstanden und sagt irgendwie *„Pardon?"* oder *„I didn't understand that."* und dann muss der Schüler das eben wiederholen. Dann gibt es *Metalinguistic Feedback*, da verwendet der Lehrer linguistisches Vokabular, um auf den Fehler hinzuweisen und zu erklären, warum das jetzt falsch ist und wie es richtig lauten würde. Bei *Elicitation* versucht der Lehrer die richtige Form aus dem Schüler rauszukitzeln, quasi. Also man könnte noch mal den Beginn des Satzes sagen und dann halt pausieren, der Schüler soll noch mal überlegen, wie lautet das jetzt richtig oder man kann noch mal eine Frage stellen und so weiter. Und zu guter Letzt *Repetition*, da wiederholt der Lehrer den Satz mit dem Fehler und betont diesen Fehler oder macht auch noch ein Fragezeichen am Schluss, dass der Schüler vielleicht merkt „Uh ich glaub das Wort war jetzt nicht richtig, ich überleg noch mal, wie es richtig lauten würde.". Also das wäre jetzt so die sechs häufigsten Arten Feedback zu geben.

52 L: Um die Ehre der PH Wien kurz zu retten, ich habe sie alle schon gehört.

53 L: Sehr gut, sie kommen dir bekannt vor. Sehr gut. Welche Arten, würdest du da sagen, verwendest du in deinem Unterricht? Welche verwendest du am häufigsten, welche eher nicht?

54 I: Definitiv, wenn ich ein bisschen schauen darf. {Nimmt sich den Zettel mit den Arten von Feedback}

55 L: Klar.

56 I: Eigentlich die ersten drei *Explicit Correction*, *Recast* und *Clarifiation Request* wahrscheinlich am meisten. Die *Explicit Correction* versuche ich ein bisschen zurückzuschrauben, ja. Auch die, die *Elicitation*, die finde ich super, also die verwende ich auch sehr gern. Das ist meiner Meinung nach auch das, was wahrscheinlich oder meiner Erfahrung nach vielleicht den besten Lerneffekt hat. Wenn man, wenn man wirklich die Schülerin dazu bringen kann, das zu sagen. Was bei der *Elicitation* halt auch oft vorkommt ist, wenn man den Schülern dann in diese Richtung sozusagen bringen möchte, dass dann wer anders eben das einflüstert oder das halt so halblaut raussagt, das stört mich aber ehrlich gesagt dann auch gar nicht so. Es kommt darauf an, also wenn es jetzt immer der gleiche Schüler ist, dann kann das schon störend sein, aber dann sag ich „Ja, du hast jetzt geholfen." und es ist okay. Den *Metalinguisic Feedback*, den, der passiert eigentlich am wenigsten von diesen Feedbackformen bei mir, einfach deshalb, weil ich das Gefühl habe, dass sehr viel Grammatikalisches für die Kinder sehr schwer zu greifen ist und deswegen sehr oft, gerade die Kinder, die Schwierigkeiten haben, das jetzt mit, mit grammatikalischen Begriffen oder mit, mit *linguistic terms*, wie, wie es da heißt, schwierig ist zu sagen. Und wenn, dann vielleicht eher sogar auf Deutsch. Ja, ich weiß zwar, dass man soll jetzt nicht unbedingt im Englisch, englischen Klassenzimmer Deutsch sprechen. Trotzdem, wenn ich das mache, dann passiert es oft auf Deutsch, selten auf Englisch, aber es passiert generell selten, dass ich diese Art von Feedback gebe. Lustigerweise gerade die Schülerin, von der ich vorher erzählt habe, die nicht so gut ist in Englisch, aber sehr viel lernt, die hat so eine analytische, analytisch grammatikalische Herangehensweise an das Ganze. Die ist auch in Mathematik zum Beispiel relativ gut, das wäre eine

Schülerin, wo sowas dann schon auch vorkommt und das auch ihr hilft ja, aber das sind, ja, wie gesagt, passiert nicht oft und ist auch ein bisschen schülerabhängig. Die *Repetition*, *Repetition* mache ich auch jetzt, also wenn ich, wenn jetzt wirklich, kommt öfter vor als das *Metalinguisic Feedback* aber weniger als die anderen vier würde ich sagen, ja. *Recast* kommt oft vor und die *Clarifiation Requests*, die mache ich eigentlich auch gerne in Fächern, die nicht Englisch sind. Das habe ich mir von so einem alten Kollegen so abgeschaut, wo ich ganz am Anfang immer so gedacht habe: „Weiß der das jetzt wirklich nicht?". Also jetzt, wenn ich jetzt übertrieben sage, dass er irgendwann fragt, und so richtig nachdenklich schaut und sagt: „Was ist jetzt noch mal die Hauptstadt von Österreich, hab's jetzt vergessen?". Und das war so ein totaler Schmäh, der super funktioniert hat. Das ist aber was anderes eigentlich als der *Clarifiation Request*, weil da vorher noch nichts vom Schüler kommt. Aber solche Fragen stelle ich manchmal auch im Englischunterricht, dass ich etwas vergessen habe und ob es jetzt noch mal sagen können, genau.

57 I: Okay. Würdest du sagen, du machst das bewusst, dass du jetzt zum Beispiel bei *Repetition, Metalinguistic Feedback* nicht verwendest oder ist eher so eine unbewusste Bauchentscheidung?

58 L: Definitiv unbewusst, definitiv unbewusst. Den Clarif..., ah den, den, den, die *Elicitation*, die mach ich schon bewusst, also da das ist schon etwas, wo ich sehr dran denke. *Explicit Correction* passiert auch sehr oft bewusst natürlich ja, wenn das schnell geht, ist klar. Aber wie gesagt das, was am, am bewusstesten ist sicher die *Elicitation* und alles andere ist, ist wirklich, läuft eher unbewusst automatisiert, vielleicht auch zu automatisiert, ab, weiß ich nicht genau.

59 I: Würdest du sagen, dass es vielleicht manche Arten von Feedback gibt, die in der Theorie für dich sehr sinnvoll erscheinen würden, aber in der Praxis nicht umsetzbar sind aus irgendwelchen Gründen oder schaffst du es, die Theorie so in die Praxis eigentlich umzusetzen, wie du das möchtest?

60 L: Naja nachdem ich ja vorher die ganzen *Feedback Types* gar nicht gekannt habe gar nicht mehr gekannt habe, so explizit wie sie jetzt da stehen, würde ich sagen, ja, also die Praxis ist die Praxis, ja da, da mach ich einfach meines, das einzige wo, wo eben das was du gerade beschrieben hast so manchmal passiert ist eben dieser *Metallinguistic Feedback*, wo ich glaube, dass die Theorie vielleicht ein bisschen von der Praxis weg ist aber da, wie ich auch schon vorher erwähnt habe, kommt's am Schüler drauf an, auf die Schülerin und es kommt auch drauf an auf die, die Schulstufe natürlich, das ist klar. Also ich schätze mal, dass man jetzt in einer Oberstufe vielleicht eher so ein Feedback geben kann und das fruchtet das wie jetzt im zweiten Lernjahr zum Beispiel oder so.

61 I: Gut, da leitest du eigentlich schon perfekt zur nächsten Frage weiter, da geht es nämlich genau um den Unterschied zwischen Unter- und Oberstufe. Findest du, dass es notwendig ist, das Feedback anzupassen, je nachdem, ob man eine Unter- oder eine Oberstufe unterrichtet?

62 L: Also als Mittelschullehrer habe ich ja keine Oberstufen-Erfahrung, habe aber sehr wohl Erfahrung mit der Volksschule, also den anderen, darunter Bereich und da, da ist es definitiv so, dass das Feedback natürlich anders erfolgen muss, schon allein was die Entwicklung des Kindes halt betrifft ja, also da ist alles kindlicher, spielerischer und so weiter. Wobei man sagen muss, in der Volksschule entfallen ja, also da haben wir keine Noten, das heißt dieses Notenfeedback fällt ja dort komplett weg. Deshalb stelle ich mir vor, und da spreche jetzt aber eher aus eigener Schülererfahrung, dass das in der Oberstufe dann schon angepasst werden sollte, aber natürlich verlaufen da die Grenzen jetzt nicht klar, also das ist, die sind dann auch fließend und ja man sollte im Idealfall auch im Gefühl haben, welchen Schüler man welches Feedback geben kann, weil das natürlich auch eine hoch individuelle Sache ist und es Schüler gibt, wo man vielleicht einmal, unter Anführungszeichen, härtere Realitäten ansprechen kann ohne, dass das dem Schüler was macht und dann gibt es Schüle, die vielleicht da sich extrem fertig machen lassen wo das überhaupt keinen Sinn macht da so drüber zu fahren. Und das hat glaube ich schon auch mit, nicht nur mit Persönlichkeit, sondern auch mit Entwicklungsstand, letztlich mit dem Alter zu tun. Deshalb ist da schon die Antwort ein klares Ja, also das sollte schon angepasst werden.

63 I: Wie leicht oder schwer fällt es dir in der Praxis, im Alltag Feedback zu geben? Gibt es da vor allem irgendwelche Schwierigkeiten, Probleme, Sorgen, wo du sagst: „Gerade in dem und dem Bereich tue ich mir

schwer, da würde ich mir eine Fortbildung gut vorstellen können." oder „Da habe ich noch Probleme." oder ist es eigentlich ein Thema, was dir relativ einfach fällt?

64 L: Naja, das Feedback zu geben fällt mir jetzt grundsätzlich glaube ich nicht so schwer. Das Feedback zu geben, so dass es auch fruchtet, ist glaube ich das Schwere und, und da ist es dann wiederum so, dass das man auch, weiß ich nicht, vielleicht auch manche Schüler irgendwie knacken muss. So „Okay der lernt jetzt besser, wenn er viel gelobt wird. Die lernt jetzt besser, wenn ich wirklich sozusagen mehr oder weniger nackt auf die Fehler aufmerksam mache.", ja. Das heißt da das Richtige zu finden, für die Schüler, ist teilweise glaube ich nicht so einfach. Wobei ich jetzt glaube, bei der Problematik, dass da jetzt eine Fortbildung auch nicht wirklich helfen könnte, weil das eben so eine individuelle Sache ist. Andererseits, wie gesagt, nachdem ich jetzt diese *Feedback Types* überhaupt nicht mehr gekannt habe, ist es sicher gut, sich das immer wieder in Erinnerung zu rufen und das vielleicht im Rahmen von, von einer Fortbildung oder einer Auffrischung zum Beispiel zu machen. Ich könnte mir vorstellen, dass man bei, bei Fortbildungen versucht, das ganze halt praktisch zu machen und sich gegenseitig Feedback zu irgendwas, das muss ja nicht einmal Englisch sein, zu irgendeinem Thema zu geben und zu schauen, wie geht's mir damit oder wie geht's mir halt nicht damit oder bringt das jetzt was gerade für mich? Glaube ich ehrlich, dass ich mich verbessern kann? Das stelle ich mir schon ganz sinnvoll vor. Ja ansonsten, wie gesagt, also das das die Kunst dieses das Feedback so zu geben, dass es, dass es halt auch dann ankommt, das ist das schwierige, genau.

65 I: Gut, eine letzte Theoriefrage noch. Setzt du auch Peer Feedback in deinem Unterricht ein und was siehst du da als Vor- und Nachteile von Peer Feedback im Gegensatz zu dem typischen der Lehrer gibt Feedback?

66 L: Muss ich sagen, setz ich selten ein. Also ich setz es nicht, nicht ein, aber das kommt selten vor. Das ist halt immer ein bisschen schwierig, weil es dann natürlich auch voraussetzt, dass die Fehler erkannt werden. Aber natürlich ist es glaube ich klar, dass es bei den Schülerinnen mehr wert hat, wenn ein Mitschüler, ein *Peer* halt, etwas sagt, als wenn es der Lehrer sagt, das glaube ich auf jeden Fall. Und auch in diese Rolle des Lehrers zu schlüpfen, so irgendwie so ein bisschen, sei es jetzt für Feedback oder wenn man vielleicht gegenseitig etwas verbessert, was ja auch Feedback ist, wenn man Texte zum Beispiel sich austauschen lässt. Ja, da glaube ich ist eben der große Effekt dieses, dieses „Cool, dass es jemand sagt aus der Gruppe und nicht der Lehrer, der uncool Lehrer.", aber auch, was glaube ich auch nicht zu unterschätzen ist, ist dieser, diese Bestärkung: „Hey ich kann das jetzt von wen anders ausbessern, ich kann schon so gut Englisch.", egal ob der jetzt dann von sieben Fehlern nur zwei findet, das muss man ja nicht sagen, weil dazu hat man ja dann eher andere Sachen, die man dann selber rückmeldet. „Ich kann schon so gut Englisch, dass ich schon einen anderen ausbessern kann und es funktioniert und ich kann das auch vielleicht sagen auf einer, auf einer Ebene, wo ich nicht irgendwie ungut bin.", weil das ist, um auf diese Klassengefüge-Frage von vorher zurückzukommen, in meiner Klasse zum Beispiel zurzeit wirklich ganz gut möglich. Also ich glaube die zwei Dinge sind wahrscheinlich die großen Vorteile.

67 I: Nachteile von Peer Feedback?

68 L: Ja, Nachteile sind eben vielleicht dass, dass Dinge dann manchmal übersehen werden beziehungsweise es ist ja auch so, dass ich zum Beispiel, wenn ich jetzt einen Text verbessere, einen schriftlichen, auch Fehler verbessere, die sie eigentlich noch gar nicht verstehen können, weil sie jetzt noch nicht so weit sind und dann halt vielleicht kurz darauf ansprechen oder sagen „Okay, das habe ich jetzt nicht gezählt als Fehler.", wenn es jetzt um eine Leistungsfeststellung geht, „Aber diesen Fehler hast du gemacht, deswegen habe ich den angeschrieben.", das können sie natürlich nicht. Und dass auch manchmal halt dann Fehler übersehen werden, die halt so gemacht werden. Wenn das ganze aber so eingebettet in einer, in einem normalen, in einer normalen Feedback-, Rückmeldungssituation, Schüler-Lehrer, passiert, dann findet es sehr gut. Und eigentlich jetzt wo wir so drüber reden, fällt mir auch auf, dass ich das öfters machen sollt.

69 I: Okay ja passt. Gut, Dankeschön. Ich hätte jetzt noch ein paar Beispiele mitgebracht, wo ich dich einfach bitten würde, dass du mir sagst, würdest du diesen Fehler ausbessern oder nicht und wie würdest du den ausbessern.

70 L: {Lehrperson lacht} Schau ma mal.

71 I: Wenn das in deiner Situation passieren würde.

72 L: Ja probieren wir's.

73 I: Und zwar hätten wir mal das Beispiel, dass ein Schüler der zweiten Klasse Unterstufe, also eben sechste Schulstufe, im Zuge einer Gruppenarbeit nach seinem Wochenende gefragt wird von einem Mitschüler und darauf antwortet er *„Yesterday we goed to the park."*. Also verwendet *goed* statt *went*. Würdest du da jetzt den Fehler ausbessern oder nicht?

74 L: Im Zuge einer Gruppenarbeit, von einem Mitschüler?

75 I: Ja.

76 L: Nein.

77 I: Okay.

78 L: Würde ich nicht ausbessern. Wobei, kleiner (xx), kommt natürlich auch drauf an, haben wir die *irregular verbs* schon alle hinter uns? Sind wir schon am Ende vom zweiten, also von der sechsten Schulstufe und haben wir das schon hundertmal gemacht, dann kann es sein. Grundsätzlich nein und ich glaube auch, dass, dass da gerade Gruppenarbeit und alles, nein. Aber keine Ahnung, wenn man jetzt vorher *irregular verbs quiz* gemacht haben und das alles, dann kann sein, dass ich mich vielleicht nicht zurückhalten kann, aber eigentlich: Nein.

79 I: Okay und wenn das jetzt eben so passiert, dass du den Fehler ausbessern möchtest, zum Beispiel wenn der Schüler eben mit dir spricht oder sie im Unterricht so sagt, wie würdest du den Fehler ausbessern?

80 L: Na klassisch. Zuerst mit *Elicitation*. Wobei da jetzt dann vielleicht *Metalinguistic Feedback* auch schon, wenn man sagt *„past of go"* wäre das schon *Metalinguistic Feedback, ja*. Aber *Elicitation* im Sinne, dass ich oder, oder na ja jetzt bin ich mir nicht sicher, welches das ist, wenn ich einfach eigentlich den Fehler wiederhole, das war die...

81 I: *Repetition*.

82 L: Die *Repetition*.

83 I: So du sagst einfach: *„Yesterday you goed to the park?"*.

84 L: Genau. Also das wäre da glaub ich grad bei so einem Fehler sehr angebracht. Aber ich glaube, das was ich vorher gesagt habe, wenn, wenn das so ist, dass das nach einer intensiven *irregular verbs* Übungsphase ist, dann, habe ich ja vorher auch so formuliert, da kann ich mich nicht zurückhalten, dann wäre es vielleicht auch die *Explicit*, weil ich mich nicht zurückhalten kann.

85 I: Okay, *„Went, went!"*.

86 L: Genau.

87 I: Findest du in dem Fall auch einen Recast sinnvoll oder nicht sinnvoll, wenn du sagst „Oh you went to the park yesterday" und einfach hoffst, dass der das versteht.

88 L: Natürlich, natürlich, ja, ja, ja. Da ist es aber, wie du sagst, hoffst. Also da ist es dann wieder auch, kommt es natürlich auch sehr stark auf den Schüler, die Schülerin an, weil solche Fehler ja, gerade im Sprachfluss, auch Schüler machen können, die durchaus wirklich stark sind und dann kannst du es natürlich leicht machen, ja. Ja, aber wie gesagt ganz grundsätzlich: Gruppenarbeit, der sagt das so und spricht über sein Wochenende und vielleicht spricht er sonst auch gut oder spricht er viel also ein klares Nein.

89 I: Okay, passt. Dann hätten wir noch ein Beispiel einer Schülerin der vierten Klasse Unterstufe, achte Schulstufe. Die liest einen kurzen Text vor, vor der gesamten Klasse, und darin kommt vor *„He was determinded* [falsche Aussprache] *to do it"* und die Schülerin sagt eben *determinded* [falsche Aussprache]

statt *determined* [richtige Aussprache], also falsche Aussprache.

90 L: Ah.

91 I: Würdest du diesen Fehler ausbessern?

92 L: Ich habe mir jetzt beim ersten Mal [von dir nicht einmal gehört, also ha okay]

93 I: [Was meint sie?]

94 L: Also das wäre, das wäre ein Fehler den ich nach, nachdem sie ausgeredet hat oder fertig gesprochen hat, sie darauf aufmerksam machen einfach, wie man das ausspricht. Würde dann auch, also da würde ich die *Explicit* wählen.

95 I: Okay.

96 L: Da würde ich so sagen: „Okay du hast das gelesen und es gehört das hin.".

97 I: Können wir vielleicht auch noch kurz die anderen durchbesprechen, welches du da jetzt als sinnvoll erachtest in dem konkreten Beispiel und welche nicht. Zum Beispiel Recast, dass du einfach sagst „He was determinded [falsche Aussprache].", ah „*He was determined* [richtige Aussprache].". Also jetzt eben richtig ausgesprochen.

98 L: Ja, wenn das Vokabel gelernt und ausgesprochen worden ist schon, weil in der vierten Klasse, das ist ein Wort, ja wahrscheinlich wurde es schon einmal behandelt, aber das kommt ja jetzt nicht wahnsinnig oft vor, das heißt und wenn das gerade eine *Unit* ist, wenn man gerade vorher einen Text gehabt haben oder irgendwas mit dem Wort drinnen, dann kann man das auf jeden Fall auch machen, natürlich ja.

99 I: Und ein *Clarification Request*, also einfach sozusagen *„Pardon."* oder *„I didn't understand that."*?

100 L: Den habe ich jetzt eigentlich bei dir mit meinem Blick gemacht vorher.

101 I: Das stimmt.

102 L: Insofern wäre dieser Blick vielleicht, wenn ich den Text oder das, was sie sagt nicht vor mir hab und das einfach nicht versteh, dann würde ich es ja schon aus, gar nicht das Feedback Gründe, sondern aus eigenen Verständnisgründen machen.

103 I: *Metalinguistic Feedback* ist da vielleicht ein bisschen schwieriger.

104 L: Bei Aussprachefehler.

105 I: Aber man könnte ja sagen: *„Pay attention to the pronunciation of the adjective."* oder *„Where is the stress on this word?"*.

106 L: Mhm, mhm, mhm. Ja also *pronunciation*, also wirklich nur das Wort, ist schon etwas was vorkommt, würde ich aber da jetzt glaube ich nicht einmal in der vierten.

107 I: Okay. Und eine *Elicitation*, dass du nochmal sagst *„He was…"* und dann glaubst du, dass die Schülerin dann das vielleicht richtig aussprechen würde oder braucht es da mehr *explicit*?

108 L: Da müsste es, glaube ich, bräuchte es mehr *explicit*. Wie gesagt, höchstens es ist eine Übung, die, die vielleicht auf dieses Wort auch irgendwie abzielt. Wenn, wenn, wenn jetzt da fünf neue Vokabeln in einem kurzen, oder zehn oder keine Ahnung, in einem Text neu vorkommen und das ist eines davon, dann könnte man es auch machen, aber grundsätzlich würde ich da eher *Explicit* machen.

109 I: Okay, also auch die *Repetition*, wo du noch mal den Fehler quasi wiederholst: *„He was determined* [falsche Aussprache] *to do it."*?

110 L: Ist mir zwar auch schon passiert, aber bei *Pronunciation* ist es glaub ich nicht gut, wenn ich es falsch

wiederhole.

111 I: Eher positives Vorbild.

112 L: Ja, auch gar nicht wegen dem positiv, negativ. Ich finde sie sollten das gar nicht gar nicht hören vom Lehrer, wenn möglich. Wahrscheinlich, wenn man ehrlich zu sich selber ist, macht man im Englischunterricht selber eh auch schon genug Fehler als Lehrer, die vielleicht den Schülern nicht auffallen. Deswegen, also da sollte man wirklich schauen, dass man so korrekt wie möglich bleibt und, wie gesagt, andere Fehler so zu wiederholen als *Repetition* ist schon okay, aber bei Aussprachefehlern würde ich das eher unterlassen.

113 I: Okay gut, Dankeschön. Ein letztes Beispiel hätte ich noch. Und zwar dieses Mal aus der Oberstufe. Stell dir vor du unterrichtest eine zweite Klasse Oberstufe, also zehnte Schulstufe, und du hast hier eine mündliche Prüfung und der Schüler vergleicht während dieser Prüfung zwei Bilder miteinander und verwendet da immer wieder die Phrase *„On the first picture, you can see many students."*, also sagt immer *„on the first picture"*, statt *„in the first picture"*. Besserst du diesen Fehler aus?

114 L: Es geht um eine Prüfung?

115 I: Genau. Vielleicht steht der Schüler zwischen zwei Noten, [möchte sich das (xx) ausbessern]

116 L: [es ist eine mündliche Prüfung]

117 I: Ja.

118 L: Nein, ah Entschuldigung, ja, aber nach der Prüfung. Jetzt bei der Prüfung würde ich sowieso gar nix, also unterbrechen sowieso nicht. Würde das nach der Prüfung sagen, würde das natürlich, weil's ein Wiederholungsfehler ist, halt einmal sozusagen werten, würde es auch als schwerer Fehler werten, aber ja das das wäre halt ein Fehler, so wie alles andere ein Fehler ist und fertig. Und da würde ich aber auch *Explicit* halt dann nach der Prüfung drauf aufmerksam machen, um zu sagen „Ja das hat halt nicht gepasst.".

119 I: „Da sagt man *in the picture* und nicht *on the picture.*". Einfach explizit gleich?

120 L: Genau, genau. Also je nachdem natürlich auch, was der jetzt für andere Fehler macht, ja. Wenn die Prüfung eine Katastrophe ist und alles andere nicht geht, vielleicht fällt dann das sogar unter den Tisch und du sagst, wenn der Schüler selber schon merkt „Okay, das war jetzt nix.". Wenn das dann der einzige Fehler ist, ja natürlich sagt man dann, ja. Und wenn zwei, drei andere sind, gerade in einer Prüfungssituation schreibt man mit und ich denke mir da, auch wenn gerade beim mündlich ist es dann schwierig und wenn es um Noten geht und so weiter, da würde ich als Schüler auch wissen wollen „Okay, was habe ich falsch gemacht?". Gar nicht unbedingt in der Unterrichtssituation, um das jetzt in Zukunft richtig zu machen, wobei dann merkt er es sich wahrscheinlich, wenn es um Noten geht, sondern um zu wissen okay, warum habe ich jetzt, habe ich es jetzt, habe ich es geschafft oder doch nicht geschafft, die Prüfung. Ja und da ist natürlich gut, wenn man möglichst viel Konkretes aus der aus der Prüfung nachher erwähnt, na.

121 I: Okay gut. Vielleicht noch ganz kurz die anderen fünf *Feedback Types,* ob du die sinnvoll findest oder nicht. Wenn du einen *Recast* sagst, einfach *„In the first picture, you can see many students*?".

122 L: Wäre sinnvoll, wäre aber in der Prüfungssituation nicht angebracht.

123 I: Ja, okay. Dann der *Clarification request* ist ja eigentlich auch nur während der Prüfung möglich, das heißt er ist in dem Fall auch, scheidet auch aus.

124 L: Genau.

125 I: *Metalinguistic Feedback*, dass du danach erklärst, also: *„If something is on the picture, it touches the picture from the top, what preposition do we need if it is shown on the picture*?".

126 L: Kann ich mir vorstellen, aber das wäre dann nach der Prüfung eine psychologische Geschichte, dass ich da jetzt nicht weiter rauskitzle, weil wenn der da sitzt und vielleicht sogar zwischen Vier und Fünf die Prüfung

hat, dann ist der Mal grundsätzlich froh, dass er es hinter sich hat und ich glaube dann hat das nicht viel Sinn, wenn ich das dann so probiere.

127 I: Und das ist dann wahrscheinlich auch ähnlich mit *Elicitation*, dass du nochmal sagst „Many students are…".

128 I: Ja.

129 L: Dann muss der nochmal überlegen und ist wahrscheinlich eh schon mit den Nerven am Ende.

130 I: Genau höchstens, wenn, wenn es jetzt wirklich so ist, dass man sagt, es ist alles an der Kippe und wir sind am Ende von der Prüfung und, und ich möchte eben oder, oder kann das irgendwie verantworten, dass ich ihm helfe.

131 L: Ja.

132 I: Dann könnte ich mir die *Elicitation* da vorstellen. Dann würde ich aber auch jetzt nicht Explicit ausbessern in der Prüfung, das wäre natürlich ein Blödsinn, aber an der *Elicitation* und dann kann man sich das aufschreiben und sagen „Okay, ich habe da einmal nachgebohrt und er hat es dann trotzdem geschafft, er ist drauf gekommen." und ihm das vielleicht positiv irgendwo anrechnen.

133 I: Okay ja und die *Repetition* wäre noch „*Many students are on the picture.*". Ist dann wahrscheinlich auch.

134 L: Ja, in der Prüfung auch nicht wirklich.

135 I: Okay passt. Gut, das wäre das Ende meiner Fragen. Gibt es noch irgendwas, was du noch zu diesem Thema loswerden möchtest, was dir bei den Fragen gefehlt hat, wo du sagst das ist auch noch ein wichtiger Punkt?

136 L: Naja dadurch, dass ich jetzt doch, was vielleicht aber auch der Sinn der Sache ist, relativ unvorbereitet in das Interview gegangen bin, fällt mir jetzt da nichts ein, aber ich habe es sehr genossen, mich damit auseinanderzusetzen und es war ein schönes Interview.

137 I: Ja super, vielen Dank für die Zeit!

138 L: Ich bedanke mich auch!

139 I: Und für die Hilfe!

140 L: Ich hoffe, es passt.

141 I: Ja, auf jeden Fall.

8.6 Interview 3

Transcript Interview 3

Das Interview fand am 21.08.2024 in Wien statt.
L... Lehrperson
I... Interviewer

I: Gut, dann danke noch mal, dass du dir die Zeit genommen hast, um das Interview mit mir durchzuführen. Es geht um meine Masterarbeit, um *Oral Corrective Feedback in the ELT Classroom*, also um mündliches Korrekturfeedback. Und am Anfang hätte ich mal ein paar allgemeine Fragen so an dich als Lehrperson und dann möchte ich auf das *Corrective Feedback* genauer eingehen, erst in die Theorie und dann mehr in die Praxis mit Beispielbezug und so weiter.

L: Okay.

I: Wie lange bist du jetzt schon Lehrerin?

L: Seit 2005.

I: Okay, also jetzt 19.

L: Genau, 19 Jahre.

Und welche Fächer hast du studiert und welche unterrichtest du?

L: Ich habe Englisch, Spanisch und Mathematik studiert und unterrichte auch alle drei.

I: Okay. Welche Schulstufen unterrichtest du aktuell und welche hast du schon unterrichtet in der Vergangenheit?

L: Ich habe alle fünf Stufen der HAK unterrichtet, auch alle drei Stufen von der Handelsschule und vom Handels-, vom Aufbaulehrgang. Aktuell werde ich jetzt eine erste Handelsakademie bekommen und einen ersten Aufbau Lehrgang, sowie eine dritte, also dritte und vierte Handelsakademie.

I: Okay, also Oberstufe ist das ausschließlich.

L: Oberstufe, genau.

I: Und du hast noch keine Erfahrung in der Unterstufe?

L: Nein, nein.

I: Passt. Gut, dann gehen wir schon zu *Oral Corrective Feedback* über. Vielleicht am Beginn mal ganz allgemein: wenn ein Schüler oder eine Schülerin im Unterricht während einer mündlichen Leistung einen Fehler macht, wie reagierst du da in der Regel? Wie gibst du in der Regel Feedback?

L: Im Normalfall kommt das ein bisschen auf die Situation drauf an. Wenn es jetzt zum Beispiel ein Referat ist oder eine längere mündliche Produktion, dann versuche ich das Feedback erst am Schluss zu geben, damit ich diesen Sprechfluss nicht unterbreche. Außer es sind Dinge, die gehäuft vorkommen, also immer wieder vorkommen, und sehr störend sind, dann unterbreche ich vielleicht auch mal und gebe da Feedback. Wenn es jetzt kürzere Antworten sind, dann sind auch hier eher die gravierenderen Sachen im Vordergrund.

I: Und wie besserst du die Sachen dann aus?

20 L: Ich versuche dann, je nachdem ob das Dinge sind, die vielleicht die ganze Klasse interessieren könnten oder, oder für die ganze Klasse relevant sind, dann würde ich, dann mache ich das vor der Klasse, also mit allen gemeinsam. Einzelne Dinge mache ich dann eher im Einzelgespräch mit der Person.

21 I: Okay verstehe. Und was würdest du sagen, wie oft gibst du Feedback? Also jetzt nicht auf jeden Fehler, aber eher weniger oft, eher öfter, wo würdest du dich da einordnen auf einer Skala?

22 L: Eigentlich eher Mittelmaß. {Lehrperson lacht} Also weder, weder sehr viel, weil ich finde es oft, weiß ich nicht, es hindert dann oft die Sprachproduktion, wenn man das zu viel macht, aber ein gewisses Maß an Feedback ist auch nötig. Also ich versuch den, die goldene Mitte zu finden.

23 I: Und wie entscheidest du, ob du jetzt Feedback gibst oder nicht?

24 L: Ein bisschen, ehrlich gesagt ist es oft ein bisschen Bauchgefühl. Wenn das jetzt eine längere mündliche Produktion ist, dann versuche ich schon irgendeine Art von Feedback zu geben. Das muss aber, je nach Schüler und je nach Leistung und Situation, kann das kurz oder länger ausfallen. Ich versuch da manchmal so ein bisschen den Fokus auf gewisse Dinge zu legen und je nachdem, ob jetzt der Fokus mehr auf der Struktur ist, dann fällt, fallen Fehlerkorrekturen und so weiter, etwas, ein bisschen, fällt dann weg. Und in anderen Situationen geht es dann wieder eher um die Sprachrichtigkeit, dann gebe ich da mehr Feedback.

25 I: Hat die Entscheidung vielleicht auch etwas damit zu tun, welche Art von Fehler gemacht wird? Also machst du Unterschiede zwischen Grammatikfehlern, Vokabeln- und Aussprachefehlern?

26 L: Ja.

27 I: Schon auch.

28 L: Ja.

29 I: Wo gibst du da mehr Feedback tendenziell oder was ist da die Unterscheidung?

30 L: Aussprachefehler, weil ich finde die können sehr sinnstörend sein. Bei Vokabelfehlern das gleiche, wenn da ganz ein falsches Vokabel verwendet wir, das kann auch den Sinn störn. Also da würde ich eher eingreifen. Bei Grammatikfehlern kommt das natürlich jetzt auf das Niveau drauf an, ob das jetzt irgendwie dem Niveau entspricht, ob das was ist, was sie schon unbedingt, eigentlich eh schon fünftausend Mal durchgemacht haben und können sollten, dann würde ich da eher was sagen, als wie jetzt wenn sie was versuchen anzuwenden und nicht ganz hinkriegen, was aber über ihrem Niveau liegt.

31 I: Okay und hat diese Entscheidung auch etwas mit dem Leistungsniveau der Schüler:innen zu tun? Gibst du vielleicht besseren oder schlechteren Schüler:innen mehr oder weniger Feedback oder machst du da keine Unterschiede?

32 L: Hm, gute Frage. Ich glaube schon, dass da, dass ich da bisschen einen Unterschied mache, wenn ich das jetzt so analysiere. Also das ist jetzt nichts, was ich irgendwie, wo ich mir jetzt das vornehme oder so, aber ich glaub bei, dass es oftmals ist bei schlechteren Schülern, dass ich da jetzt nicht jede einzelne, einzelne Kleinigkeit ausbessern, sondern da versuche ich es so zu machen, dass es nicht demotivierend ist. Vielleicht schon die die wichtigsten Sachen, aber das heißt da vielleicht tendenziell sogar etwas weniger Feedback, um, um so bisschen die Motivation zu fördern. Und bei guten Schülern, die eh Selbstbewusstsein haben, da, da würde ich dann vielleicht schon auch jetzt Dinge korrigieren, die, die vielleicht jetzt sogar vom Niveau her ein bisschen drüber sind. Wenn, also wir haben wirklich sehr, sehr gute Schüler, dass, dass da, da kann man dann in die Richtung.

33 I: Okay, ja das klingt eigentlich logisch. Hat die Entscheidung auch was mit der Persönlichkeit der Schüler:innen zu tun? Wenn wir jetzt an introvertierte versus extrovertierte Schüler:innen denken, machst du da Unterschiede?

34 L: Ja, also vor allem wenn man Schüler hat, die unsicher wirken oder die man halt als unsicher wahrnimmt. Da nehme ich schon Rücksicht drauf, da würde ich dann dementsprechend irgendwie das bisschen, ja, in Watte packen vielleicht auch und tendenziell vielleicht ein bisschen weniger und eher die positiven Sachen feedbacken als die negativen.

35 I: Und welche Rolle spielen da andere Schüler:innen bei der Entscheidung, ob du Feedback gibst oder nicht? Also machst du da zum Beispiel Unterschiede, ob das eine gute Klassengemeinschaft ist oder vielleicht eine Klasse, wo sich die Schüler untereinander mal bisschen hänseln, wenn jemand negatives Feedback bekommt. Merkst du da Unterschiede?

36 L: Ja definitiv, vor allem wenn man Klassen hat, wo man weiß, dass vielleicht jetzt ein Schüler ein bisschen gemobbt wird, ein spezieller, dann würde ich da definitiv das Feedback anpassen. Also im Sinne von wirklich nur Vier-Augen-Feedback und nicht vor der ganzen Klasse. Auch wenn es vielleicht was ist, was dann die ganze Klassen betreffen würde. Oder auch jetzt, wenn, wenn man weiß, dass die Klasse recht, weiß ich nicht, unruhig ist oder so, dann würde ich das anpassen.

37 I: Okay und kennst du aus der Theorie irgendwie spezielle Arten, um Feedback zu geben? Kannst du dich da an irgendeine Theorie erinnern, die du mal gelesen hast noch von der Uni oder so wo du sagst: „Aja, das ist ja eine, eine Art?". Also eine sehr theoretische Frage jetzt.

38 L: Also ganz konkret, ich habe einige Sachen zu Feedback schon gemacht oder gehört. Ich muss sagen, ich habe dann viele Sachen ausprobiert und ein bisschen angepasst, aber jetzt eine, eine ganz spezielle Methode, die ich jetzt auch benennen kann, fällt mir jetzt im Moment nicht ein, muss ich gestehen.

39 I: Okay, ja passt. Na alles gut. Ich konzentriere mich bei meiner Masterarbeit auf sechs Feedback-Arten sozusagen, die auch in der Literatur immer wieder genannt werden. Ich möchte die kurz mit dir gemeinsam durchgehen. Also es gibt zuerst mal *Explicit Correction*, da weist der Lehrer einfach sehr explizit hin, darauf hin, dass ein Fehler passiert ist und gibt dann auch die korrekte Form. Dann gibt es *Recasts*, da sagt der Lehrer den Satz nochmal, aber lässt halt den Fehler aus, also er sagt den richtigen Satz nochmal. *Clarification Request*, wo der Lehrer einfach nachfragt, ob man das wiederholen kann, indem er sagt *„Pardon."* oder *„I didn't understand that."*. *Metalingusitc Feedback*, wo linguistisches Vokabular verwendet wird, um auf den Fehler zu reagieren. *Elicitation*, da versucht der Lehrer die richtige Form aus dem Schüler herauszubekommen, sozusagen. Entweder, indem er den Satz beginnt und dann passiert oder nochmal eine Rückfrage stellt oder auch den Schüler fragt, ob er das vielleicht in anderen Worten sagen kann. Und zu guter Letzt die *Repetition*, da wiederholt der Lehrer wirklich den Satz genauso noch mal und betont vielleicht den Fehler oder macht auch mit einem Fragezeichen am Schluss, dass der Schüler merkt, da, da hat jetzt irgendwas nicht gepasst und auch eben selbst überlegt, wie wäre das jetzt richtig. Also wenn du dir die sechs Arten jetzt anschaust, welche davon würdest du sagen, verwendest du in deinem Unterricht?

40 L: Eigentlich alle bis auf vielleicht das *Metalinguistic Feedback*. Das würde ich, verwende ich weniger, einfach weil das recht oft nicht der, oder die Schüler bisschen überfordert finde ich. Aber die anderen Sachen mache ich auf alle Fälle.

41 I: Was verwendest du so am häufigsten, welche ein, zwei Feedback Typen sagst du, das verwendest du eigentlich quasi jede Stunde oder auf jeden Fall am häufigsten?

42 L: *Recasts*, *Elicitation*, das sind wahrscheinlich die zwei, die ich mit am häufigsten verwende.

43 I: Machst du das bewusst oder eher unbewusst, also kommt das einfach so aus dem Bauchgefühl, dass du dir denkst: „So sollte ich auf einen Fehler reagieren." oder versuchst du jetzt, sagen wir mal, bewusst zu sagen: „Ich mache eine *Elicitation*, weil dann produziert der Lerner wieder was und nicht du als Lehrer."?

44 L: Das ist oft eher Bauchgefühl, muss ich gestehen. Also eine bewusste Entscheidung für das oder das findet meistens eher, also so dass ich das wirklich reflektiere im Vorhinein, nein, das ist dann eher so situationsbezogen.

45 I: Okay.

46 L: Das eine oder das andere oder eines davon.

47 I: Kommen dir, jetzt wo du die sechs Feedback Typen siehst, kommen dir die bekannt vor, hast du die schon irgendwann mal gehört?

48 L: Ja.

49 I: Und wo ist das, wo ist dir das untergekommen? Eher auf der Uni, eher Fortbildungen, unter Kollegen? Kannst du dich noch an irgendwas erinnern, wo du sagst: „Der Kurs war jetzt…".

50 L: {Lehrperson lacht} {längere Pause} Ich kann mich ehrlich gesagt jetzt nicht so erinnern. Nur kurze Frage, soll ich das Fenster schließen?

51 I: Ich glaube das geht.

52 L: Okay. Ich versuche mich gerade zu erinnern, ob wir auf der Uni sowas sehr explizit hatten. Eigentlich damals noch nicht. Das ist eher vielleicht so ein bisschen, weiß ich nicht, zwischendurch mal schon gekommen, aber so wirklich explizit eigentlich nein.

53 I: Okay. Und gibt es vielleicht irgendwie so Arten, wo du sagst: „In der Theorie klingt das sehr sinnvoll, aber in der Praxis ist das nicht umsetzbar." oder eher nicht, weil du eigentlich eh alles einsetzt außer jetzt *Metalinguistic Feedback*? Gibt's da irgendwas, wo du sagst, in der Theorie klingt das so, in der Praxis schaut das anders aus? Gibt es da Abweichungen oder einschränkende Faktoren oder kannst du das alles so anwenden, wie es in der Theorie anzuwenden wäre?

54 L: Ich glaub das hängt, ob, ob das eine jetzt funktioniert oder was spezifisches, eine spezifische Art von Feedback funktioniert oder nicht, hängt ein bisschen von der Klasse und von der Persönlichkeit der Schüler dann ab. Weil ich glaube, zum Beispiel dieses, keine Ahnung, dieses *Clarification Requests*, das funktioniert bei manchen sehr gut, bei anderen vielleicht nicht so, weil sie einfach dieses Sprachbewusstsein nicht so haben oder einfach das Wissen auch nicht haben, sondern die machen, das ist einfach ein, ein spezifischer Fehler, den sie immer wieder machen und der, der internalisiert ist, da bringt das dann oft nicht so viel, wie wenn man jetzt zum Beispiel dann eher so dieses *Recasts* macht oder so. Dann, dann funktioniert das wahrscheinlich besser. Aber ich, ich glaube, dass alle diese Feedback Typen funktionieren, aber vielleicht vom Setting abhängig sind, wie gut.

55 I: Okay, danke. Gut du hast jetzt eigentlich keine Erfahrung in der Unterstufe, stell dir jetzt vor, du würdest jetzt ab September plötzlich eine Unterstufe-Klasse dazu bekommen, müsstest du dann glaubst du das Feedback anpassen? Würde es da notwendig sein, dass man sagt, man macht Unterschiede zwischen der Unter- und Oberstufe und wenn ja, wie könnten diese Unterschiede ausschauen?

56 L: Ich glaube insgesamt ja, würde da ein Unterschied nötig sein, einfach jetzt vom, vom Niveau her, glaube ich, das. Also jetzt, wenn ich vergleiche beim Spanischunterricht, wo ich Anfänger unterrichte, und im

Englischunterricht, wo ich Fortgeschrittene unterrichte, da, da das Feedback einfach anders funktioniert, einfach aufgrund des, des *Know Hows* der Schüler, des Sprachbewusstseins, des Niveaus.

57 I: Und wie unterscheidet sich das dann zwischen Spanisch und Englisch, das finde ich eigentlich ein sehr guter Vergleich, wie würdest du sagen, reagierst du da unterschiedlich oder gibst unterschiedlich Feedback?

58 L: Also verschiedene Typen von diesem Feedback, die, die, von diesen sechs funktionieren beim Anfängerunterricht einfach nicht so, wenn, wenn das eben das Wissen nicht da ist. Das heißt, zum Beispiel, so *Clarification Requests* sind bei Anfängerunterricht vielleicht nicht ganz so zielführend. Kommt jetzt auch wieder drauf an, wie's angewendet ist, ist eh logisch. Aber da wäre ich vielleicht dann beim Anfängerunterricht finde ich so diese *Explicit Correction* dann vielleicht, dass die mehr in den Vordergrund treten würde oder tritt.

59 I: Ja das macht Sinn, dass man halt die Schüler explizit darauf hinweist, dass etwas falsch war, weil sie sonst vielleicht auch das Feedback gar nicht bemerken würden.

60 L: Genau.

61 I: Wenn das nur noch mal formuliert ist.

62 L: Genau, genau.

63 I: Gibt es etwas, wo du sagst das fällt dir auch nach 19 Jahren Berufserfahrung noch schwer bei Feedback geben? Gibt es da spezielle Sachen, wo du sagst das bereitet dir immer wieder Probleme oder Sorgen?

64 L: (längere Pause) Ja, grundsätzlich ich finde gerade so mündliche Sachen sind immer sehr schwer zu feedbacken. Also einzelne Fehler jetzt, geht schon besser vielleicht, wenn man jetzt was auch immer, aber ich finde es immer einfacher, wenn man sich auf eine spezifische Art von, was auch immer, Fehler konzentrieren kann. Aber so ein holistischer Überblick, das finde ich immer schwierig irgendwie, dass man, dass man alles so ein bisschen im Blick hat. Das, grad bei Mündlichkeit, wo das einfach nicht, wo es nicht möglich ist, dass man jetzt zurückspult oder so.

65 I: Ja. Und gibt's irgendwie eine, hast du schon für dich eine Lösung sozusagen gefunden, wie du dir da leichter tust? Gibt's da irgendwie, da du sagst: „Das ist ein guter Tipp, das kann man so machen und dann tut man sich leichter." oder ist es immer noch in der Schwebe?

66 L: Ich glaube, ich bin eine Ewigsuchende. Es ist so, plus ich glaube es auch, es ist sehr vom Lehrertyp abhängig, weil das eine funktioniert für den einen Lehrer gut und der kann damit und für jemand anderen, anderen funktioniert das gar nicht, also das ist glaube ich Typ-Sache irgendwo auch.

67 I: Ja, okay.

68 L: Also so richtige Tipps fürchte ich...

69 I: Nein, das passt! Worüber wir jetzt noch gar nicht gesprochen haben, ist Peer Feedback, das ist ja auch eine Möglichkeit, um Feedback zu bekommen.

70 L: Ja.

71 I: Setzt du das auch in deinem Unterricht ein oder eher selten?

72 L: Ja, setze ich auch ein. Da muss ich allerdings auch sagen, ich, da habe ich auch schon verschiedene Sachen ausprobiert, das funktioniert mal besser, mal weniger gut, meistens eher weniger gut. Wobei ich glaube,

man könnte Klassen oder Schüler auch darauf hin trainieren, dass das besser funktioniert, nur meistens habe ich dann die Geduld nicht, um ehrlich zu sein.

73 I: Wo siehst du generell Vorteile daran, wenn Schüler:innen statt der Lehrer:innen Feedback geben?

74 L: Ein Vorteil ist wahrscheinlich, dass sich die Schüler auf unterschiedliche Dinge konzentrieren als der Lehrer jetzt. Und das ein bisschen vom selben Niveau her kommt, vom selben, von derselben Situation her und der Schüler, der Lehrer dann doch nicht so in der Lebenswelt der Schüler drinnen ist, vielleicht. Also das ist oft einmal so bisschen der Vorteil würde ich sagen.

75 I: Und Nachteile, wo siehst du die?

76 L: Dass oft einmal das Feedback nicht unbedingt objektiv ist, sondern die Schüler versuchen eigentlich recht oft, finde ich, die anderen Schüler aufzubauen, wenn, wenn die gut *gepaired* sind. Das heißt da kommt dann oft ein nicht sehr reflektiertes Feedback, „Es war eh alles toll und super.". Und oder auch wenn, wenn jetzt die Paare nicht so, oder die, die, die Zusammensetzung der Feedbackgruppen nicht so gut passt, dann kann es auch passieren, dass die eigentlich aufgrund von persönlichen Dingen vielleicht ein, ein eher niederschmetterndes Feedback geben, obwohl es objektiv gesehen jetzt nicht so schlecht war, die Leistung. Also da kommen dann so persönliche Dinge, oft spielen da viel eine größere Rolle als beim Lehrer-*Student*-Feedback.

77 I: Okay, gut. Dankeschön, das war es eigentlich auch schon mit den theoretischen Teilen der Fragen und ich habe jetzt noch drei Beispiele mitgebracht. Da möchte ich kurz immer eine Unterrichtssituation vorlesen und dann dich bitten zu sagen, würdest du diesen Fehler ausbessern, ja oder nein, und warum eben ja oder nicht. Und zwar das erste Beispiel wäre ein Schüler der zweiten Klasse Unterstufe, also sechste Schulstufe, und der wird im Zuge einer Gruppenarbeit von seinen Mitschülern nach seinem Wochenende gefragt und darauf antwortet er: „*Yesterday we goed to the park.*". Also er sagt eben *goed* und nicht *went*. Würdest du diesen Fehler jetzt ausbessern?

78 L: Ich muss jetzt ganz offen gestehen, ich tue mir bisschen schwer natürlich mit der Unterschrift, weil ich da den, also nicht...

79 I: Also *irregular verbs* sind in der zweiten Klasse schon.

80 L: Genau, die sollten schon drin sein. Ja, ich glaub, ja das würde ich ausbessern.

81 I: Weil du sagst das ist schon eine wichtige grammatikalische Struktur oder?

82 L: Weil ja und vor allem *go* ist jetzt ein Verb, das sehr häufig verwendet wird, das heißt jetzt vielleicht bei anderen *irregular verbs* wäre es nicht so wichtig, aber das ist doch ein Wort, das sehr häufig verwendet wird. Also das finde ich jetzt *basic*, das sie kennen sollten.

83 I: Und wie würdest du den Fehler ausbessern?

84 L: Da würde ich wahrscheinlich mit so einem *Clarification Request* arbeiten oder so *Elicitation* vielleicht.

85 I: Okay. Ich hätte jetzt noch andere Möglichkeiten mir aufgeschrieben, wie man auf den Fehler reagieren könnte und ich würde dich einfach fragen, ob du das als sinnvoll erachtest oder nicht. Also wenn man jetzt sehr explizit auf den Fehler reagiert, könnte man einfach sagen: „*It's went, not good.*". Findest du das sinnvoll?

86 L: Weniger, es kommt auf die Situation darauf an, aber würde ich jetzt für mich persönlich weniger sinnvoll erachten.

87 I: Oder einen *Recast*, dass man sagt: *„Oh you went to the park yesterday?"*.

88 L: Das schon wobei da würde ich jetzt sicher dann nochmal die Betonung drauflegen oder so.

89 I: Das *went* nochmal betonen.

90 L: Ja.

91 I: *Clarification Request* hast du schon gesagt, dass man einfach nochmal sagt *„Pardon?"* oder *„I didn't understand that."* und der Schüler das dann wiederholt, hoffentlich richtig.

92 L: Mhm.

93 I: *Metalinguistic Feedback* wäre da jetzt auch denkbar, dass man sagt: *„Okay the past tense of go is an irregular verb. Do you remember what the past tense form is?"*. Findest du das hier sinnvoll?

94 L: Ich glaub da kommt's, oder würde jetzt auch wieder von der Unterrichtssequenz ein bisschen abhängen, ob das jetzt was ist, was man zum Beispiel gerade mal durchgemacht hat, wo, wo vielleicht der Bezug noch mehr da ist. Ist jetzt insofern schwer zu beantworten, ich glaube sonst so ganz abgehoben von, von, von dem würde ich es eher auch weniger machen.

95 I: Okay. *Elicitation* hast du auch gesagt, dass man einfach so noch mal sagt, so: *„Yesterday you..."* und dann noch mal den Schüler antworten lässt. Und dann wäre auch noch die *Repetition* eine Möglichkeit, dass du sagst: *„Yesterday you goed to the park?"*. Findest du das sinnvoll, den Satz falsch zu wiederholen und das zu betonen?

96 L: Da habe ich dann manchmal das Gefühl, dass man das vielleicht so ein bisschen doch unterbewusst stärkt diese Struktur. Also würde ich jetzt auch wahrscheinlich eher weniger machen, dass ich das Falsche wiederhole.

97 I: Ja, okay. Gut, ich hätte ein zweites Beispiel. Und zwar dieses Mal eine Schülerin der vierten Klasse Unterstufe, also achte Schulstufe, und sie liest einen kurzen Text vor der gesamten Klasse vor und darin kommt vor: *„He was determined* [falsche Aussprache] *to do it."* und sie sagt eben *„determined* [falsche Aussprache]" statt *„determined* [richtige Aussprache]", also falsche Aussprache. Würdest du diesen Fehler ausbessern?

98 L: Eher weniger, weil ich glaub das ist vom Niveau her eigentlich höher als das was sie haben. Vielleicht würde ich's, vielleicht so, würde ich's korrekt noch mal sagen, aber jetzt nicht wirklich so speziell auf den Fehler, nein eher nicht.

99 I: Okay gut, eher nicht darauf reagieren. Stellen wir uns jetzt vor es wäre eine größere, also eine höhere Schulstufe und du möchtest den Fehler korrigieren. Wie würdest du ihn dann korrigieren, mit welcher Feedback-Art.

100 L: Also wirklich so, das würde ich dann nochmal sagen, weil ich glaube gerade bei der Aussprache. Auch hier gilt natürlich, wenn man das jetzt in den letzten drei Stunden fünfmal hatte, dann vielleicht mit *Clarification Request* oder sowas, *Elicitation* würd sich vielleicht dann anbieten, aber ansonsten würde ich es einfach richtig nochmal sagen.

101 I: Also *Explicit Correction*, dass du wirklich sagst: „Das war falsch ausgesprochen, das heißt, das heißt *„determined* [richtige Aussprache]." oder eher infolge eines Recasts, dass man einfach den Satz nochmal korrekt vorliest: *„He was determined* [richtige Aussprache] *to do it."*?

102 L: Bauchgefühl, jetzt ohne die Situation, eher wieder *Recast*. Auch da gilt, wenn es jetzt irgendwie ein Wort ist, auf das man irgendwie speziell in dem Kontext irgendwie wert legt, dann, dann vielleicht *Explicit*, aber sonst eher *Recast*.

103 I: Okay, es wäre auch noch ein *Metalingusitic Feedback* denkbar, dass man sagt: *„Pay attention to the pronunciation of the adjective. Where do we need to put the stress?"*. Findest du das auch sinnvoll oder sind das glaubst du schon zu viele Fachbegriffe?

104 L: Ja das würde ich jetzt nicht so (gern machen).

105 I: Okay und *Repetition*, also *„He was determined* [falsche Aussprache] *to do it."*

106 L: Ne.

107 I: Auch nicht, weil falsche Vorbild, also quasi.

108 L: Genau, ja genau.

109 I: Okay. Gut, ein Beispiel habe ich noch. Und zwar ein Schüler der zweiten Klasse Oberstufe, jetzt kommen wir mehr zu deinen Schülern {beide lachen}, zehnte Schulstufe, vergleicht während einer mündlichen Prüfung zwei Bilder miteinander und dabei verwendet er immer wieder die Phrase: *„On the first picture, you can see many students"* und er sagt immer *„on the first picture"* statt *„in the first picture"*. Würdest du diesen Fehler ausbessern?

110 L: Ja. Also gerade, wenn das jetzt was ist, das einfach jetzt in dem Kontext oft wiederholt wird, dann finde ich schon, dass das was ist, was man jetzt vielleicht ausbessern sollte. Im Vergleich jetzt, wenn es nur einmal passieren würde, vielleicht nicht, aber jetzt wenn das wiederholt auftritt, dann würde ich das ausbessern.

111 I: Wie würdest du das ausbessern?

112 L: Auch wieder vielleicht dieselben, *Elicitation*.

113 I: Okay.

114 L: Oder ja, da in dem Kontext vielleicht, wenn das jetzt also bei einem Schüler so. Wenn das jetzt, wenn ich das jetzt während der Übung bei mehreren höre, dann wäre das vielleicht sogar was, was ich jetzt *explicitly* machen würde.

115 I: Okay, *explicit*, einfach sagen: *„It's not on the picture, but in the picture"*.

116 L: Genau, genau.

117 I: Und *Recast* hast du auch gesagt, kannst du dir vorstellen. Einen *Clarification Request* in dem Fall, glaubst du macht es Sinn oder nicht, weil die Schüler nicht wissen, wie es richtig lautet, oder?

118 L: Also, wenn der das jetzt eh schon ein paar Mal verwendet hat, dann glaube ich wird das nicht wirklich so zielführend sein, weil das jetzt offensichtlich was drin ein, ein, ein, ein, ein, ja ein, ein Fehler ist, den er halt einfach drinnen hat.

119 I: *Metalingusitc Feedback* finde ich hier ein bisschen schwierig, aber ich habe mir überlegt, man könnte auch so wirklich erklären also: *„If something is on the picture, it touches the picture from the top and if it's show in the picture, then what preposition do we need?"*. Könntest du dir das vorstellen, dass du ein bisschen auf die metalinguistische Ebene zu gehen?

120 L: {längere Pause} Ich weiß jetzt nicht, ob das in dem Kontext, ob das so hilfreich wäre. {längere Pause} Vor allem, weil ich versuche jetzt gerade zu analysieren, ob das auch vom Deutschen irgendwie vielleicht beeinflusst ist, dass man da. Würde ich eher auch nicht machen ehrlich gesagt, also ich glaub es gibt gewisse Präpositionen, wo das gut funktioniert oder wo man das, wo das schon auch Sinn macht dann, wenn man das auf diese Art und Weise erklärt. Jetzt vielleicht in dem Fall aber eher, eher weniger.

121 I: Okay, *Elicitation* hast du auch schon glaub ich gesagt wäre sinnvoll, oder? Also sozusagen *„Many students are…"* und dann pausiert oder auch eher weniger?

122 L: Ich glaub auch da, da wäre jetzt eher so mein Bauchgefühl, wenn das jetzt ein verfestigter Fehler ist, wahrscheinlich weniger.

123 I: Okay und eine *Repetition* eigentlich wahrscheinlich das gleiche, oder? Dass du nochmal den Satz mit dem Fehler wiederholst.

124 L: Ja, eher auch, würde ich auch eher nicht.

125 I: Okay. Gut, ja eigentlich sind wir auch schon am Schluss angekommen, gibt's noch irgendwas, was du zu diesem Thema noch sagen möchtest, was dir gefehlt hat oder wo du sagst, das ist auch noch wichtig über mündliches Korrekturfeedback zu wissen?

126 L: {längere Pause} Ich glaube einfach, dass, also insgesamt finde ich das ein, ein sehr spannendes Thema, aber auch ein super kompliziertes Thema. Gerade in der Anwendung, weil es einfach, ich find Feedback zur, zur Mündlichkeit gerade ist einfach was, was jetzt, wo wir als Lehrer sehr oft uns nur auf die Fehler konzentrieren und ich finde das soll es aber natürlich auch nicht sein. Und darum ist es auch so schwierig, dass man eben so die verschiedenen Bereiche von einem mündlichen Produktion halt im Auge behält, darum das macht das ganze kompliziert für die Lehrer oder für den Feedbackgebenden.

127 I: Das stimmt, das stimmt auf jeden Fall. Okay ja gut, dann danke schon mal und es hat mir sehr geholfen dieses Interview. Danke dir!

128 L: Danke dir!

8.7 Interview 4

Transcript Interview 4

Das Interview fand am 24.01.2025 in Niederösterreich statt.
L... Lehrperson
I... Interviewer

I: Hallo, vielen Dank für die Zeit, dass du dir die Zeit nimmst für das Interview heute.

L: Sehr gerne.

I: Wie du schon weißt in meinem, in meiner Masterarbeit geht es um mündliches Korrekturfeedback im Englischunterricht und da schaue ich auch speziell auf den Unterschied zwischen Unter- und Oberstufe. Ich habe am Anfang mal ein paar allgemeine Fragen, dann ein bisschen theoretischen Teil zum mündlichen Korrekturfeedback und am Schluss noch einige Beispiele, die ich gerne durchbesprechen würde. Fangen wir mal an mit der Frage, wie lang bist du schon Lehrerin?

L: Das ist jetzt mein viertes, eigentlich fünftes Jahr.

I: Okay, das fünfte Jahr und welche Fächer hast du studiert und welche unterrichtest du?

L: Ich habe Englisch und Französisch studiert und unterrichte auch Englisch und Französisch im Moment.

I: Okay, sehr gut. Welche Schulstufe unterrichtest du?

L: Im Moment unterrichte ich Oberstufe, also eine erste Klasse und auch eine vierte Klasse, also zwei erste Klassen und eine vierte Klasse, drei erste Klasse und eine vierte Klasse, aber ich habe auch schon Unterstufe unterrichtet.

I: Okay und in der Unterstufe, welche Schulstufen hattest du da schon?

L: Erste, zweite, vierte, dritte, eigentlich alle.

I: Alle Stufen schon.

L: Ja.

I: Okay super, Dankeschön. Zum Beginn von dem Theorie Part stell dir die folgende Situation vor: ein Schüler oder eine Schülerin im Unterricht macht einen Fehler während einer mündlichen Leistung, wie würdest du da in der Regel Feedback geben?

L: Kommt auf die mündliche Leistung an. Wenn es eine Präsentation ist, würde ich ihn nicht unterbrechen und das dann anschließend machen, wenn es nur eine kurze, ein kurzer Satz ist, etwas was alle anderen auch machen müssen und es geht zum Beispiel um Grammatik, dann würde ich wahrscheinlich gleich nach dem Satz etwas sagen, damit das dann auch alle hören und nicht weiter den Fehler so machen.

I: Wie wäre das bei Gruppenarbeiten, würdest du da unterbrechen, wenn du beim Vorbeigehen einen Fehler hörst?

L: Ja, ich glaube da ist sogar noch einfacher für mich zu unterbrechen, weil der Schüler oder die Schülerin nicht alleine spricht und wenn ich das höre, würde ich wahrscheinlich gleich sagen „Ah meinst du das?" oder würde vielleicht das andere Wort sagen.

I: Okay, perfekt. Was würdest du sagen, wie oft gibst du in deinem Unterricht Feedback? Ist das jetzt eher bei jedem Fehler, eher häufiger, eher weniger häufig? Wo würdest du dich da einordnen?

L: Das kommt so sehr auf die Stunde an. Ich würde sagen so mittendrin, also weder ständig noch nie.

I: Okay und wie entscheidest du, wann du Feedback gibst und wann du einen Fehler vielleicht ignorierst?

L: Es kommt auf die Situation und den Fehler an. Wenn es ein Fehler ist, der wirklich ein schlimmer Fehler ist und den ich nicht gerne reproduziert haben möchte, dann würde ich ihn sofort verbessern, damit das die anderen Schüler und Schülerinnen auch merken. Ansonsten vielleicht wenn es ein Schüler ist, der sich sonst nicht sprechen traut und der endlich etwas sagt, würde ich ihn wahrscheinlich nicht unterbrechen und würde das wahrscheinlich besser akzeptieren, wenn da etwas falsch ist.

23 I: Macht Sinn. Hat das auch was damit zu tun, welche Art von Fehler gemacht wurde? Also siehst du da einen Unterschied zwischen Aussprachefehler, Grammatikfehler, Vokabelfehler?

24 L: Ich merke es jetzt, ich habe jetzt Französisch, da lege ich ein bisschen anderen Wert auf die Aussprache, weil das einfach so ein großes Thema ist im Französischen. Im Englischen gibt es so viele Arten, das auszusprechen. Ich glaube dadurch, dass ich jetzt erste Klassen habe, bin ich da noch ein bisschen sanfter. Ich habe aber schon Schüler, wo ich weiß, ah da muss man ein bisschen mehr drauf schauen, aber ich würde das jetzt aufgrund dessen, dass sie noch am Anfang sind, zumindest bei mir am Anfang, noch nicht ganz so ernst nehmen, sagen wir mal so.

25 I: Also Aussprachefehler nicht so häufig verbessern wie zum Beispiel Grammatik- und Vokabelfehler.

26 L: Ja, ja.

27 I: Okay.

28 L: Glaube ich.

29 I: Hat die Entscheidung, ob du Feedback gibst oder nicht auch was mit dem Leistungsniveau der Schüler:innen zu tun? Machst du da Unterschiede zwischen leistungsstarken und leistungsschwächeren Schülern?

30 L: Würde ich schon, weil wenn ich weiß, dass jemand wirklich gut ist in Englisch, dann kann der auch die Aussprache besser verarbeiten, also das, was ich ihm vielleicht sagen möchte, wie wenn das jetzt jemand ist, der gerade mal einen Satz sagt, dann tut sich der viel schwerer, ob das jetzt richtig ausgesprochen ist oder nicht und ich würde den vielleicht jetzt nicht noch damit auch noch belasten zusätzlich.

31 I: Ist das generell so oder nur bei der Aussprache oder würdest du generell eher leistungsstärkere Schüler häufiger Feedback geben als leistungsschwächeren Schülern?

32 L: Das kommt daran, also wenn es jetzt im Gesprochenen ist in der Klasse, es ist eine schwierige Frage, weil gerade die leistungsschwachen brauchen natürlich auch das Feedback, aber ich würde sie vielleicht nicht vor der ganzen Klasse ausbessern. Vielleicht nicht so oft und nicht so streng, weil der gute Schüler, der nimmt das einfach hin, verarbeitet das vielleicht und macht weiter und der andere lässt sich vielleicht dadurch aus der Ruhe bringen.

33 I: Ja, macht Sinn. Generell hast du vorher gesagt, dass du vielleicht schüchternere Schüler:innen nicht so oft unterbrichst oder nicht so oft Feedback geben würdest wie jetzt eher extrovertierten Schüler:innen, also hat das auch was mit der Persönlichkeit der Schüler:innen zu tun, ob du Fehler ausbesserst oder nicht?

34 L: Ich glaube gar nicht so, dass auf das schüchterne oder extravertierte ankommen, ankommt, sondern eher aufs Sprachlevel, also mir geht es da eher darum, dass ich niemanden entmutigen will etwas zu sagen und jemand, der vielleicht viele Fehler macht, traut sich schon von Haus aus nicht zu sprechen und wenn ich ihm dann noch das alles ausbessere, dann sagt er vielleicht das nächste Mal gar nichts. Und der ist vielleicht auch etwas schüchterner, wobei der eigentlich sonst nicht schüchtern ist. Also ich glaube nicht, dass das was mit der Persönlichkeit zu tun hat, sondern wirklich dann mit dem Sprachniveau, ja.

35 I: Okay und welche Rolle spielen da andere Schüler:innen bei der Entscheidung, ob du Feedback gibst oder nicht? Ist das vielleicht von Klassenklima zu Klassenklima auch anders?

36 L: Muss ich kurz überlegen. Ich glaube das hat sicher einen Einfluss auch. Ja, ich denke auch. Ich glaube, je nachdem auch, wie die Klasse in Englisch ist. Ich muss wirklich da, wirklich immer auf das Niveau zurückgehen. Wenn das jetzt eine Klasse ist, die das gut verarbeiten kann, dann kann man schon sehr früh auch auf die Aussprache gehen, weil ich gebe, durch das, das ich nur Englisch spreche, eh eine Aussprache vor. Das heißt im besten Fall nehmen sie die an und verwenden das dann auch so, aber, dass ich jetzt wirklich dann auf die Aussprache noch extra hinschaue und noch extra das mache, würde ich wirklich schauen, ob die Klasse das schafft.

37 I: Also es kommt mehr auf die Leistung der gesamten Klasse an?

38 L: Genau, ja.

39 I: Kennst du Arten von, der Begriffe ist *Oral Corrective Feedback*, mündliches Korrekturfeedback, kennst du da bestimmte Arten? Kannst du irgendwas sagen: „Ah ja, das habe ich schon mal gehört."?

40 L: Bestimmt. Ich kenne bestimmt eine Menge Arten. Wenn ich sie höre, kenne ich sie wahrscheinlich alle, aber ich schreib sie mir jetzt nicht so auf zum Beispiel.

41 I: Fällt dir irgendeine Art ein oder dann eher nicht? Das ist natürlich absolut in Ordnung.

42 L: Spontan nicht, nein.

43 I: Okay, dann würde ich dir gerne die, laut Literatur, sechs häufigsten Arten Feedback zu geben vorstellen. Wir haben einmal *Explicit Correction*, das ist eben wenn der Lehrer ganz explizit den Lehrer, ah den Schüler auf den Fehler hinweist und dann auch die korrekte Form bietet. Dann haben wir *Recasts*, da formuliert der Lehrer den Satz vom Schüler um, indem er den Fehler auslässt. *Clarification Requests* ist, wenn der Lehrer noch mal nachfragt: „Entschuldige, das habe ich jetzt nicht verstanden, kannst du das wiederholen?". Und *Metalinguistic Feedback*, wenn der Lehrer wirklich linguistisches Vokabular verwendet, um auf den Fehler hinzuweisen. *Elicitation*, wenn der Lehrer versucht, Techniken anzuwenden, um den Lerner so hinzubekommen, dass er die korrekte Form quasi von sich aus produziert. Und dann haben wir noch *Repetition*, da wiederholt der Lehrer genauso den Satz des Schülers, manchmal betont er dann die Stelle, wo der Fehler passiert ist und hofft auch, dass der Schüler da selbst darauf kommt. Also das wären die sechs typische Arten, die wir jetzt so in der Literatur haben. Was würdest du sagen, welche Art oder welche Arten verwendest du da in deinem Unterricht?

44 L: Alle.

45 I: Alle. Welche verwendest du am häufigsten?

46 L: Kann ich nicht sagen, es kommt sehr auf den, auf den Unterricht, den Satz an. Habe ich das gerade, ist es gerade ein Grammatik-Teil, den wir gerade machen, dann ist es wahrscheinlich mehr metalinguistisch beziehungsweise mit expliziter Korrektur, damit die Schüler das auch wirklich hören. Ist es mitten im Sprechen in der Klasse, dann würde ich vielleicht eher das nochmal formulieren, richtig formulieren oder wiederholen, damit der Schüler darauf aufmerksam gemacht wird. Also kommt wirklich auf die Situation an.

47 I: Gibt es eine Art, wo du sagst, die verwendest du nicht häufig? Also wo du jetzt sagst: „Okay die verwende ich zwar, aber wirklich am seltensten eigentlich."?

48 L: Ich glaube, würde ich jetzt keines sagen. Ich verwende die alle in unterschiedlichem Ausmaß.

49 I: Okay, passt. Machst du das eher bewusst oder eher unbewusst, welche Arten du da jetzt verwendest?

50 L: Es ist wie ein Reflex, also das, was halt gerade passt und das was die Klasse oder die Person, die den Fehler gemacht hat, gerade braucht.

51 I: Also eher unterbewusst?

52 L: Ja.

53 I: Nach Gefühl so zu sagen.

54 L: Genau.

55 I: Okay. Hast du irgendwo gelernt, Feedback zu geben? Kommt dir da irgendein Kurs oder eine Fortbildung oder irgendwas in den Kopf, wo du sagst: „Ja da haben wir ganz explizit darüber gesprochen, da kann ich mich noch so erinnern, das habe ich dort gelernt und so mache ich das jetzt."?

56 L: Also wir haben definitiv explizit darüber gesprochen, nämlich genau diese Typen. Ich kenne sie alle, also ich kenne sie noch aus der Theorie, jetzt wo ich sie vor mir sehe. Aber ich wüsste jetzt nicht, dass wir einen Kurs hatten, wo wir jetzt irgendwie Studienkollegen oder -kolleginnen korrigieren mussten, damit man das übt oder halt damit man schaut, welches das Beste ist. Also an das kann ich mich nicht erinnern, aber ich kenne auf jeden Fall die Begriffe und wir haben es auf jeden Fall gelernt, aber mehr so als Theorie.

57 I: Perfekt. Würdest du sagen, dass du manchmal eingeschränkt bist in deiner Praxis, dass du sagst: „Eigentlich würde ich jetzt gerne einen *Recast* verwenden, ich kann es aber nicht wegen diesen und diesen Faktoren." oder verwendest du eigentlich immer das, was dir jetzt in dem Sinn kommt?

58 L: Also der einzige Faktor ist glaube ich Zeit.

59 I: Ja.

60 L: Ich würde zum Beispiel gerne bei Präsentationen, nach der Präsentation viel mehr Feedback geben. Es fehlt aber einfach die Zeit, weil wenn das eine Klasse mit 15 Leuten ist und es möchten alle natürlich eine Präsentation machen, dann geht es einfach nicht so gut wie man, wie man es gerne möchte. Ich kann mich erinnern, während Corona hat es viele Audios gegeben, also viele *Recordings*. Da war das ganz anders, man hat natürlich viel mehr Zeit investiert, man hat sich dieses *Recording* öfters angehört, aber es gab viel genaueres Feedback. Da habe ich auch damals eigene Aussprache-*Recordings* gemacht, einfach weil man die Möglichkeit besser hatte. Das kann man natürlich im normalen Unterricht auch machen, aber es fehlt einfach die Zeit, weil die Ressourcen anders gebraucht werden.

61 I: Ja. Denkst du, dass es notwendig ist Feedback in der Unter- und Oberstufe anders einzusetzen? Also du hast ja jetzt, momentan bist du in der Oberstufe, hast Erfahrung in der Unterstufe, merkst du jetzt „früher in der Unterstufe habe ich das anders gemacht, jetzt in der Oberstufe mache ich das so."?

62 L: Ja, definitiv. Also ich glaube in der Oberstufe kann man sehr viel mit metalinguistischem Feedback arbeiten, weil ich der Meinung bin, dass die Lernenden das anders verarbeiten können. Ich würde sagen je jünger die Lernenden sind, desto mehr arbeitet man vielleicht mit einer Frage oder einem Nachfragen oder einem Ausformulieren oder noch mal auf die Tafel schreiben, aber jetzt nicht unbedingt irgendwie mit den Grammatikbegriffen. Also je nachdem welche Gruppen das sind, aber ich würde glaube ich sagen, das Metalinguistische ist eher für die Oberstufe passend.

63 I: Der einzige Unterschied oder fällt dir noch irgendwas ein bezüglich dieses Themas? Ich mein, ist natürlich auch in Ordnung.

64 L: Ja ja, ich schaue das nur noch mal kurz an {längere Pause}. Also ich glaube, dass man bei der Oberstufe, ich habe zwar vorher gesagt, dass sie jetzt am Beginn sind, bei mir am Beginn sind, lege ich noch nicht so viel Wert auf Aussprache, ich würde aber auch eher sagen, dass das von Oberstufe-Unterstufe ist. In der Unterstufe glaube ich, man legt schon Wert auf Aussprache, aber jetzt eher durchs Vorbild, durch die Vorbildwirkung, jetzt nicht, dass ich da jedes Mal was dazu sage. In der Oberstufe habe ich dann schon auf dem Plan, dass ich das dann genauer auch mache. Warum spreche ich das so aus, warum spricht man das so aus? Also ich kann mich erinnern in der Unterstufe haben wir zumindest, oh ja, oh ja, zumindest dieses *th* und so, dass sie wirklich den Mund sehen, wie formt sich der, das kann ich mich noch erinnern, also das haben wir da schon genau gemacht, jetzt wo ich darüber nachdenke, ja.

65 I: Okay.

66 L: Dass sie das auch bilden können. Sicher ja, müssen sie ja am Beginn gleich machen. Also vielleicht eher die Laute ja, aber dann die ganzen Wörter, das vielleicht nicht so genau.

67 I: Das eher in der Oberstufe dann. Okay, sehr gut. Gibt es irgendwas, was du als schwierig empfindest in Bezug auf Feedback auf mögliche Leistungen?

68 L: Ja, das ist wieder der Zeitfaktor, das finde ich schwierig und einfach, dass man beim Mithören, man muss sich halt gute Notizen machen, dass man das danach auch befeedbacken kann. Und es ist halt immer so ein bisschen das Hin und Her, wenn es jetzt keine Präsentation ist, sondern wenn es in der Klasse ist, unterbreche ich die Person oder nicht? Unterbrechen ist einfach, wurscht ob das das jetzt Feedback ist oder nicht, irgendwie unhöflich. Und auch beim Lesen, ich merke, wenn sie Texte lesen, weil das ja ein Fließtext ist und das ist irgendwie ein Wort, wo sie hängen, dann natürlich helfe ich weiter, das ist nicht so ungut, aber wenn jemand im Sprechen ist, man möchte einfach niemanden unterbrechen, also man versucht dann irgendwie zu schauen, wo man das dann noch unterbringt und manchmal bringt man es halt nicht mehr unter.

69 I: Ja okay, also das ist auf jeden Fall eine Schwierigkeit, die du öfter hast.

70 L: Ja.

71 I: Setzt du auch Peer Feedback in deinem Unterricht ein? Darüber haben wir nämlich noch nicht gesprochen.

72 L: Jetzt bezogen auf *oral exercises*?

73 I: Ja, aber jetzt natürlich nicht nur auf Aussprache, sondern auch...

74 L: Ach so ja, also zum Beispiel haben wir jetzt in der vierten Klasse Präsentationen gehabt und dann haben jeweils zwei oder drei Schüler, Schülerinnen einen Feedback Zettel ausgefüllt. Da ist darum gegangen, dass die sich auf die *body language* konzentrieren und auch auf die Augen, also keine Ahnung, Hände, Augen, Blickkontakt, Stimme und die haben das dann ausgefüllt und das fand ich eigentlich sehr hilfreich, weil das ist dann irgendwie so ein bisschen eine Assistenz für einen, für einen Lehrer, der sich einfach nicht auf alles konzentrieren kann und dann bekommen die Schüler und Schülerinnen einfach mehr Feedback. Das war das Ziel des Ganzen.

75 I: Was würdest du als Vorteile sehen, wenn Schüler:innen anstelle von Lehrer:innen Feedback geben? Also einerseits die Erleichterung für die Lehrpersonen, aber generell gibt es andere Vorteile auch noch?

76 L: Also was ich bei der Klasse zum Beispiel speziell gesehen habe, die Schülerinnen, die Schüler sind sehr viel ehrlicher. Also die sagen dann einfach „Du bist nur rumgestanden, du hast nur gelesen.". Also wir sagen das natürlich auch als Lehrende, aber vielleicht nicht...

77 I: So direkt.

78 L: Mit der Direktheit. Das fand ich ganz gut. Manche nehmen es einfach ernster, wenn es von Freunden, von Freundinnen kommt. Und ich finde es einfach super, ich finde es haben alle was dabei zu tun, man muss die, die zuhören, müssen sowieso zuhören, aber die anderen haben dann nicht nur den Faktor des Zuhörens, sondern müssen eben auch etwas beachten, auf etwas schauen und man nimmt dadurch die Präsentation anders wahr und schaut dann vielleicht sogar bei sich selbst auch auf diese Dinge, „Aha die schauen auf die *body language*, vielleicht sollte ich mich auch anders hinstellen.". Also ich glaube das hat nur Vorteile.

79 I: Okay, weil meine nächste Frage wären die Nachteile gewesen, hast du Nachteile oder du sagst, nein?

80 L: Das ist wieder ein Zeitfaktor. Ich muss natürlich das Feedback vorbereiten, ich muss die instruieren, ich muss vielleicht vorher extra eine Stunde machen bezüglich dieses Feedbacks. Also, aber ich finde das hat nur Vorteile. Ich habe einmal in einer anderen Schule das so gemacht, dass die Schüler, das war aber kein Feedback, aber die mussten, die hatten eine kleine Rolle während der Präsentation. Das heißt, die mussten die, die, die, die präsentieren stören. Dadurch dass sich eben eine Situation ergibt, wo man anders reagieren muss, ich sehe das jetzt nicht als Feedback, aber zumindest als Hilfe irgendwie, dass man dann der, der, der Person, die präsentiert eben noch mehr Sprache entlockt. Also ich glaube das hat nur Vorteile, bis auf den kleinen Faktor Zeit, der eben ja sowieso immer ein Nachteil ist, meistens.

81 I: Das stimmt. Okay super, danke. Das war's mit dem Theorieteil. Ich würde jetzt schon zu einem Beispiel kommen.

82 L: Ja.

83 I: Ich lese dir drei Situationen vor und würde dich dann immer darauf fragen: „Würdest du diesen Fehler ausbessern? Warum würdest du ihn ausbessern oder nicht? Wie würdest du den ausbessern?". Auch gern anhand dieser Typen oder natürlich auch, es gibt nicht nur diese sechs Arten Feedback zu geben, also gerne noch was anderes. Die erste Situation wäre jetzt ein Schüler der zweiten Klasse Unterstufe, da sind wir bei der sechsten Schulstufe, der wird im Zuge einer Gruppenarbeit nach seinem Wochenende gefragt und darauf antwortet er: „*Yesterday we goed to the park.*" Er verwendet die falsche *past tense*. Du hörst das beim Vorbeigehen. Würdest du den Fehler ausbessern?

84 L: Ja. Manchmal macht das eh schon einer aus der Gruppe, weil das doch ein Wort ist, das die meisten kennen. Also die wissen, dass es *went* ist. Das heißt entweder das macht jemand aus der Gruppe, wenn ich den gerade sehe, würde ich vielleicht mal kurz mit einem Blick die Person daran erinnern. Vielleicht, da steht so, der Blick steht glaube ich nicht da, gell?

85 I: Nein.

86 L: Dass ich vielleicht mal kurz hin und mit so einem bisschen einen strengeren Blick daran erinnere, dass da jetzt ein Fehler war.

87 I: So nonverbal.

88 L: Genau, nonverbal. Ja das wären glaube ich so die Hauptsachen, die ich da machen würde. Also ich würde es auf jeden Fall ausbessern, ja.

89 I: Ich hätte auch noch ein paar Möglichkeiten, wie man auf den Fehler reagieren könnte, würde dich immer fragen: „Findest du das gut? Würdest du das so nicht machen?".

90 L: Ja.

91 I: Und zwar man könnte das ja auch sehr explizit ansprechen, gleich hingehen und sagen „*It's went not goed.*". Findest du das gut?

92 L: Wenn es nicht anders geht, aber ich würde vorher die anderen Sachen ausschöpfen. Also mal ein bisschen zurückhaltender, vor allem bei einer Gruppenarbeit einfach zu schauen, vielleicht können die das unter sich regeln, vor allem eben durch das Peer Feedback.

93 I: Wie findest du in diesem Fall einen *Recast*, zu sagen „*Oh you went to the park yesterday?*", dass du nochmal dich einmischst und quasi rückfragst und dann halt das richtige *went* verwendest?

94 L: Ja, warum nicht. Also wenn, wenn das andere nicht funktioniert, auf jeden Fall muss man irgendwas anderes finden, ja.

95 I: Okay, *clarification request* wäre das was, was du eher gleich am Anfang machst mit „*I'm sorry? Can you repeat that?*"?

96 L: Ja das würde ich durch den Blick vielleicht, also das wäre so dieser, dieser fragende Blick. Ja, das wäre auf jeden Fall wahrscheinlich die erste Wahl für mich, also zweite Wahl nach der Gruppe.

97 I: Das ist jetzt zwar eine Unterstufe aber findest du trotzdem, dass metalinguistisches Feedback hier schon Sinn macht, zu sagen: „Okay, die *past tense of go* ist ein *irregular*, ist eine *irregular form*. Das ist nicht *goed*."?

98 L: Würde auf jeden Fall Sinn machen. Würde ich vielleicht bei der Gruppenarbeit da jetzt nicht machen. Vielleicht, wenn ich dann bei mehreren Gruppen falsche Formen gehört habe, dass ich dann nachher nochmal sage: „Oh erinnert ihr euch an das? Da gibt es die Tabelle, das ist die zweite Form.". Das könnte ich mir schon vorstellen, dann das nachher noch zu machen.

99 I: Eine *Elicitation*, zu sagen: „*Yesterday you…*" und dann warten, dass der Schüler den Satz noch mal vervollständigt, hoffentlich mit der richtigen Form.

100 L: Ja, warum nicht. Dann mit der Betonung auf dem „*Yesterday you…*". Ja klar, warum nicht.

101 I: Und dann zum Schluss noch Repetition: „*Yesterday you goed to the park?*"?

102 L: Ja, könnte ich mir gut vorstellen, mit einem Entsetzen in meinem Gesicht, dass die verstehen. Aber das kommt, also in so einer, bei der Form würde es glaube ich von den Schülern her kommen.

103 I: Ja, das ist ein sehr auffälliger Fehler.

104 L: Ja, genau.

105 I: Gut, dann haben wir eine Schülerin der vierten Klasse Unterstufe, achte Schulstufe. Sie liest einen kurzen Text vor der gesamten Klasse vor und darin kommt vor: „*He was determined* [falsche Aussprache] *to do it.*" und sie sagt eben: „*He was determined* [falsche Aussprache]" statt „*determined* [richtige Aussprache]". Würdest du diesen Fehler ausbessern?

106 L: Sie liest das vorne stehend oder sie sitzt, also wir lesen das gemeinsam diesen Text?

107 I: Sie sitzt in der Gruppe, wir lesen, genau und in diesem Absatz liest sie laut vor und macht diesen Fehler.

108 L: Ja, ja.

109 I: Ausbessern.

110 L: Würde ich gleich ausbessern.

111 I: Weil?

112 L: Also da würde ich wahrscheinlich, weil... (längere Pause). Gute Frage, ich würde es wahrscheinlich aus einem Reflex raus machen.

113 I: Okay.

114 L: Wahrscheinlich nicht bei jedem Wort, aber, aber weil es ein Wort ist, was in der vierten Klasse vermutlich nicht wirklich jemand kennt. Das heißt sie sollten das richtig einspeichern und dann hätten sie es da schon einmal falsch gehört. Das heißt ich würde dann kurz *„determined* [richtige Aussprache]" und dann würde ich die Schülerin, je nachdem wer sie ist, wahrscheinlich bitten, das noch mal kurz zu lesen und dann weiter zu lesen.

115 I: Okay, also so wäre das jetzt deine Vorgehensweise, dass du das quasi richtig wiederholst und dann auch noch um meine Wiederholung bittest. Auch hier wären ja wieder die sechs Möglichkeiten da. *Explicit correction*, dass du gleich sagst: *„No it's determined* [richtige Aussprache], *nicht determined* [falsche Aussprache]."?

116 L: Ja, das wäre das.

117 I: Das wäre eigentlich das, was du gesagt hast. Genau. Dann ein *Recast* wäre auch noch möglich.

118 L: Auf keinen Fall, na. Ich würde es nicht falscher sprechen.

119 I: *Recast* wäre aber das richtige ausspechen.

120 L: Aso, Entschuldigung.

121 I: Genau. *Recast* wäre, wenn du sagst: *„Oh he was determined* [richtige Aussprache]*?"*.

122 L: Ah, ich glaube das wäre zu kurz, ja? Also ich würde wahrscheinlich nur das Wort determined [richtige Aussprache] noch mal sagen ohne den ganzen Satz jetzt. Ich weiß nicht, ob das das abdeckt. Es wäre dann eine, wie eine, ja.

123 I: Also nicht den ganzen Satz, weil dann ist es vielleicht auch ein bisschen unauffällig.

124 L: Das ist, ja es wäre zu lang in einem Lesetext.

125 I: Okay passt. *Clarification request*, macht das hier Sinn?

126 L: Nein, gar nicht finde ich, gar nicht. Weil die Schülerin das wahrscheinlich nicht weiß, wie man das so richtig ausspricht und vermutlich auch der Rest der Klasse. Also würde ich jetzt vom Level her sagen.

127 I: *Metalinguistic Feedback* kann man jetzt hier eigentlich nur sagen: *„Pay attention to the pronunciation of the adjective."*.

128 L: Ja also das wäre ja, dann, da würde ich ja dann in die in die Lautsprache gehen. Also das würde dann auch keinen Sinn machen.

129 I: Auch schon zu fortgeschritten für eine Unterstufe.

130 L: Ja.

131 I: *Elicitation* ist ja hier jetzt wahrscheinlich auch das Problem, wenn du nur sagst: *„He was..."*, dass sie es wahrscheinlich noch mal falsch ausspricht. Oder würdest du das...?

132 L: Genau, nein, nein, nein. In dem Fall wäre es wirklich, das Richtige, sofort das Richtige geben, ja.

133 I: Und du hast vorher schon gesagt, eine *Repetition* kommt jetzt für dich nicht in Frage, weil dann würdest du es noch mal falsch aussprechen und das...

134 L: Genau, das wäre für mich auch sehr unnatürlich, das so zu machen und der Rest der Klasse hört das auch und so oft, je öfter die das hören desto mehr geht das in den Kopf hinein, auch wenn es falsch ist. Und deshalb in dem Fall das Richtige, so oft wie's geht das Richtige.

135 I: Okay, passt perfekt. Wir sind schon beim dritten Beispiel. Wir haben einen Schüler der zweiten Klasse Oberstufe, zehnte Schulstufe, und er hat eine mündliche Prüfung bei dir und vergleicht da zwei Bilder.

136 L: Also wie eine Paragraph-Fünf-Prüfung, also die Richtige.

137 I: Genau, eine mündliche Prüfung. Vergleicht zwei Bilder und sagt dabei immer wieder, schon wiederkehrend die Phrase *„On the first picture, you can see many students."*, falsche Präposition in diesem Fall. Würdest du den Fehler ausbessern?

138 L: Hm, bei einer Prüfung? {längere Pause} Ich glaube nach ein paar Mal, weil da ist es dann für mich schon offiziell falsch. Also ich habe das dann schon für mich notiert, dass er das offensichtlich nicht weiß und dann gebe ich ihm das Richtige, damit er dann richtig weitermachen kann. Aber ich würde trotzdem warten, ob das vielleicht jetzt ein Missverständnis war, ob es irgendwie, ob es ein *error* oder ein *mistake* jetzt ist. Also quasi wo das falsch jetzt ist. Also ich gebe ihm dann schon ein paar Möglichkeiten, aber nach, ich weiß nicht, je nachdem, wieviel es halt ist, nach dem dritten, vierten Mal soll er es dann schon wissen, dass es *in* ist. Und ja, da hat er dann auch keine Chance, also ich glaube, dann soll er es auch wissen. Und es ist auch wichtig, dass er es dann richtig weiterverwendet.

139 I: Ja, passt. Und wie würdest du den Fehler ausbessern? Jetzt hat er es eben schon fünfmal falsch gesagt, du hast es notiert: „Okay, Fehler.".

140 L: In dem Fall bei einer Prüfung würde ich vielleicht beim ersten Mal etwas nachfragen. Im Sinne von, hm, da müssten wir fast ins metalinguistische gehen, aber ich versuche mir gerade die Situation vorzustellen. Ich würde nachfragen: *„On the picture?"*.

141 I: Okay, eine *Repetition*.

142 L: Genau.

143 I: Nochmal falsch aussprechen.

144 L: Also nicht und auch mit, vor allem mit dem Blick und dem Gesicht, damit, damit der Schüler versteht, da hat's irgendwas. Also: *„On the picture?"*. Dann höre ich mir mal an, was dann als nächstes kommt und da es eine mündliche Prüfung ist, wo es auch um Zeit geht, würde ich dann wahrscheinlich irgendwann, wenn er das nicht versteht, würde ich sagen: *„<u>In</u> the picture, <u>in</u>."*, also noch mal wiederholen.

145 I: Ziemlich explizit zu sagen „Es ist *<u>in</u> the picture* und nicht *<u>on</u> the picture*.".

146 L: Ja, ja.

147 I: Würde da ein *Recast* Sinn machen? Das ist, dass du den Satz noch mal wiederholst aber richtig gesagt, zum Beispiel: *„Oh in the first picture you can see many students?"*?

148 L: Ja, auf jeden Fall, würde es auch Sinn machen, aber ich würde halt warten, weil gerade bei der Prüfung will ich ja wissen, ob der das kann. Das heißt ich versuche zuerst einmal ein bisschen darauf hinzuweisen, dass das falsch ist und dann, wenn es wirklich nicht wird, dann wäre ein *Recast* auf jeden Fall sinnvoll, weil dann wiederhole ich noch mal mit dem Blick *„<u>in</u> the picture"* und dann sollte er es hoffentlich verstanden haben, dass das der Fehler war, dass er jetzt das Richtige kriegt und dass er das jetzt hoffentlich richtig weitermacht.

149 I: *Clarification request*, macht das Sinn? *"I'm sorry, I didn't understand."*?

150 L: Nein, würde für mich hier keinen Sinn machen, weil der Schüler wahrscheinlich dann nicht weiß, was ich dann meine.

151 I: Ja. *Metalinguistic Feedback* hast du, wobei das ist vielleicht noch mal ein bisschen mehr wie die *Explicit correction*, dass du sagst: *„So if something is on the picture, it touches the picture from the top. What preposition do we need if it's shown in the picture?"*?

152 L: Ja, aber nicht in der Prüfung. Also das wäre kein, das hätte da keinen Platz. Also das könnte man dann nachher, wenn vielleicht, wenn da vielleicht noch mehr Präpositionsfehler sind, dass ich dann später noch mal kurz mit ihm das durchbespreche, damit er auch versteht, warum das ein Fehler ist, das schon, aber nicht in der Prüfung.

153 I: Okay. Eine *Elicitation*, macht die hier hin Sinn, *„Many students are..."*?

154 L: Nein.

155 I: Okay. Und die *Repetition* hast du eigentlich schon gesagt, dass das so deine erste Wahl wäre *„Many students are on the picture."* mit einem Blick.

156 L: Ja, mit dem Blick vor allem, ja.

157 I: Okay. Super! Gibt es noch etwas, dass du zu dem Thema gerne sagen möchtest? Zu dem allgemeinen Thema mündliches Korrekturfeedback?

158 L: Ah, ich habe jetzt beim Sprechen eben vorher gemerkt, dass ich eigentlich bei der Unterstufe auf das mündliche Feedback, also vor allem auf Aussprache nicht so viel Wert gelegt habe am Anfang und dann ist mir aber gekommen, dass es doch bei den bei den Kleineren auch sehr wichtig ist. Und, dass ich da sehr wohl auch Wert daraufgelegt habe, also, dass eben, vor allem mit dem Mund. Das weiß ich, das mache ich in der Oberstufe nicht mehr, dass ich so wirklich auf den Mund hinzeige und damit sie mir zeigen, wie sie den Laut bilden, solche Sachen, also bei der Aussprache jetzt. Das ist mir jetzt noch so eingefallen. Aber sonst, schön wieder mal diese Theorie zu sehen.

159 L: Als Erinnerung.

160 I: Als Erinnerung, ja, ja. Das ist gut, das ist etwas, was man sehr unbewusst macht meiner Meinung nach.

161 L: Ja gut, dann vielen Dank für die Zeit.

162 I: Sehr gerne.

163 I: Vielen Dank für das Interview, hat mir sehr geholfen und wenn du noch irgendwelche Fragen hast, kannst du ja jederzeit nachfragen

164 L: Danke!

165 I: Dankeschön!

8.8 Interview 5

Transcript Interview 5

Das Interview fand am 09.04.2025 in Niederösterreich statt.
L... Lehrperson
I... Interviewer

I: Gut, vielen herzlichen Dank für die Zeit, die du dir nimmst, um über meine Masterarbeit zu sprechen. In meiner Masterarbeit geht's um *Oral Corrective Feedback in the ELT Classroom* und da besonders um den Unterschied zwischen Unter- und Oberstufe. Okay, am Beginn hätte ich mal ein paar allgemeine Fragen zu dir so als Lehrperson, dann ein paar Theoriefragen zu mündlichem Korrekturfeedback und am Schluss habe ich noch ein paar Beispiele. Perfekt. Wie lange bist du schon Lehrerin?

L: Sieben Jahre.

I: Sieben Jahre? Und welche Fächer hast du studiert und welche unterrichtest du?

L: Ich habe Diplom Jus studiert und Diplom Geschichte, dann kurze Pause und dann habe ich Englisch Lehramt und Geschichte noch dazu studiert.

I: Okay.

L: Und ich unterrichte jetzt Recht, Geschichte und Englisch.

I: Recht, Geschichte und Englisch, perfekt.

L: Genau.

I: Welche Schulstufen unterrichtest du aktuell?

L: Von der neunten bis zur...

I: Dreizehnte glaube ich, oder? Also erste bis fünfte HAK.

L: Vierzehnte, oder? Weil fünf Jahre, neunte, zehnte, elfte, zwölfte, dreizehnte. Ja, dreizehnte.

I: Okay Handelsschule auch?

L: Ja.

I: Handlungsakademie und Handelsschule. Hast du schon andere Schulstufen unterrichtet? Unterstufe mal oder...?

L: Na, das nicht.

I: Okay, also nur die Oberstufe.

L: Nur Oberstufe, ja.

I: Gut, perfekt. Dann zu mündlichem Korrekturfeedback, vielleicht mal ganz allgemein und sehr offen gehalten: Wenn ein Schüler oder eine Schülerin im Unterricht einen Fehler macht während des Sprechens, wie reagierst du da in der Regel?

L: Also ich korrigiere nicht jeden Fehler, mal grundsätzlich, sondern wenn das, also zum Beispiel sie lesen was vor und es stört jetzt nicht unbedingt, das ist halt ein kleiner Aussprachefehler, würde ich sie mal den ganzen Absatz vorlesen lassen und nicht unterbrechen und dann erst das Wort wiederholen, wo ich mir denke, es ist jetzt wichtig, dass alle noch mal hören, wie das eigentlich ausgesprochen gehört, aber ich würde nie unterbrechen im Lesen oder so. Bei mündlichen so Kurzreferaten mach ich es eigentlich immer so: ich lasse sie reden, schreibe mir das auf, hole sie mir die einzeln vor, sage ihnen: „Das und das solltest besser machen.", schreibe ihnen das auch auf LMS meistens noch, also ich versuche meistens irgendwie ein Detail, so schlimme Sachen, die mir wirklich auffallen, systematisch auf LMS zu schreiben in den Kommentaren. Und dann, wenn

ich vor der ganzen Klasse korrigiere, eigentlich nur so grundlegende Dinge, wie „Passt's auf bei der Verneinung. Passt's auf die, die Präposition haben jetzt viele falsch gemacht." oder so, aber nicht einzelne Fehler, die er gemacht hat.

23 I: Ja.

24 L: Genau.

25 I: Was würdest du sagen, wie oft gibst du in deinem Unterricht Feedback? Von sehr oft bis gar nicht, wo bist du da ungefähr?

26 L: Mitte glaube ich.

27 I: In der Mitte?

28 L: Ja, in der Mitte.

29 I: Okay. Wie entscheidest du, ob du ein Feedback gibst oder nicht? Also du hast ja schon oft gesagt, also vorher gesagt, unterbrechen möchtest du nicht. Wie entscheidest du, ob ein Fehler es wert ist, korrigiert zu werden oder ob man den ignorieren kann?

30 L: Wenn er die Kommunikation stört, würde ich ihn korrigieren, wenn nicht, dann nicht. Aber es kommt auch auf die, wenn ich zum Beispiel sage kurze Präsentation, wie bei der 2BK über das *Musicfestival*, dann verbessere ich nicht jeden Fehler, den sie jetzt beim Präsentieren machen, weil ich mir denke, es geht ja auch darum, dass sie sich trauen da vorne hinzustellen oder so. Wenn ich jetzt eine Prüfung habe, verbessere ich natürlich mehr. Und ja, aber eigentlich immer im Nachhinein, ich verbessere das nie, wenn sie es wirklich machen.

31 I: Glaubst du hat die Entscheidung, ob man einen Fehler korrigiert oder nicht, auch was mit der Art des Fehlers zu tun? Also zum Beispiel Aussprache-, Grammatik-, Vokabelfehler, machst du da Unterschiede?

32 L: Eher mit der Schwere.

33 I: Okay.

34 L: Und ob es was ist, wenn ich mir zum Beispiel merke er macht das fünfmal in der Präsentation würde ich es auch eher korrigieren, als wenn das jetzt einmal ihm rausrutscht.

35 I: Ja.

36 L: Genau und je höher, desto mehr.

37 I: Macht Sinn. Hat es auch was mit dem Leistungsniveau der Schüler:innen zu tun? Dass du eher schwache oder eher stärkere Schüler öfter oder weniger oft verbesserst?

38 L: Tendenziell machen schwache Schüler halt mehr Fehler, ja.

39 I: Ja.

40 L: Aber ich versuche eigentlich dann schon auch selbst bei den Guten Fehler noch zu finden oder jetzt Dinge, die man verbessern könnte. Damit nicht immer die Schwachen so rausgenommen werden, ja.

41 I: Okay und hat das auch was mit der Persönlichkeit der Schüler:innen zu tun? Introvertierte, extrovertierte Schüler, vielleicht sehr schüchterne?

42 L: Also nur, wenn es wirklich extrem ist. Ich habe in der fünften Klasse eine Schülerin, die vor jeder Wiederholung zu weinen anfängt und vor allem, was sie machen muss. Der würde ich halt dann tendenziell vielleicht weniger Fehler korrigieren, vorlesen, weil sie eh schon so unsicher ist und wenn ich dann ständig sie ausbessere, hilft das halt nicht, ja.

43 I: Ja, macht Sinn. Welche Rolle spielen andere Schüler:innen bei der Entscheidung, ob du was ausbesserst oder nicht? So Klassengemeinschaft, gibt es da Klassen, wo du eher mehr Feedback gibst und andere, wo du eher weniger korrigierst?

44 L: In den Handelsschulklassen ist es manchmal so, wenn wenig Mädels sind oder Schüler sind, die wo ich schon merke, das ist der absolute Außenseiter, dann würde ich wahrscheinlich auch eher schauen, dass ich den wirklich nur bei mir vorne und gar nichts vor der Klasse. Ich würde ihn trotzdem korrigieren, aber halt nur eins zu eins.

45 I: Ja.

46 L: Genau.

47 I: Also je nachdem, ob da vielleicht Mobbing in der Klasse herrscht oder so.

48 L: Genau das. In der Handelsakademie hat man das Problem eigentlich nicht, dass ich jetzt sage irgendwer kann nicht oder Ding, ja.

49 I: Okay, perfekt. Kennst du in der Theorie bestimmte Arten von mündlichem Korrekturfeedback? Damals im Studium, hast du dich noch an irgendwas, kannst du dich noch an irgendwas erinnern?

50 L: Nicht wirklich, muss ich jetzt ganz ehrlich sagen.

51 I: Okay, alles gut. Ich habe mir aus der Literatur für meine Arbeit sechs, sechs häufigsten Arten Feedback zu geben rausgesucht, die würde ich dir kurz vorstellen. Wir haben einmal *Explicit Correction*, da wird ganz explizit gesagt: „Okay, das und das ist falsch, das und das ist die richtige Form.". Dann haben wir *Recasts*, da formuliert der Lehrer den *sentence*, den Satz einfach noch mal, aber ohne den Fehler. Also es wird wiederholt ohne den Fehler, ja. Dann haben wir *Clarification Request*, da verwendet man einfach noch mal so eine Frage, wie: „Das habe ich jetzt nicht verstanden.", dass der Schüler das noch mal wiederholt. *Metalinguistic Feedback*, wo es darum geht mit linguistischen Termen und wirklich grammatikalischen Terminologien den Fehler irgendwie zu erklären. *Elicitation*, wo man versucht, dass der Lerner den Satz noch mal mit der korrigierten Form produziert, indem man eine Pause lässt oder eine Frage fragt und so weiter. Und *Repetition* wäre auch noch, da wiederholt man den ganzen Satz noch mal mit dem Fehler auch, oft vielleicht mit einem Fragezeichen am Schluss, um auch hinzudeuten, dass hier jetzt ein Fehler passiert ist. Was würdest du sagen, welche von diesen sechs Arten verwendest du in deinem Unterricht? Welche am häufigsten, welche eher seltener?

52 L: Also am häufigsten sicher diesen *Recast*, dass ich es einfach wiederhole ohne Fehler. Das mache ich auch vor der Klasse, weil das was ist, wo ich finde, man stellt sie nicht so bloß, sondern es ist einfach noch mal in den Köpfen die richtige Formulierung drinnen. Die *Explicit Correction* eher, wenn sie jetzt wissen, das war ein Referat, das ich benote oder das war eine Prüfungssituation. Dann würde ich eher das machen. Die *Repetition* ist glaube ich problematisch, also das müssten wir wenn als Einzelübung, aber ich in Prüfungssituationen, wenn man das macht, macht man sie glaube ich nervös und dann kommen sie nie auf diesen Fehler. Und wenn man es vor allen macht, dann ist es halt wieder so: „Schaut's wie dumm der ist, könnt es ihr nicht besser?". Also das ist für mich...

53 I: Ein bisschen eine Bloßstellung.

54 L: Ja, genau. Das *Elicitation* verwende ich auch oft, also, dass ich versuche halt, gerade wenn man jetzt neue Grammatik macht, dann das zu zerlegen und ihnen halt mal den ersten Schritt und dann gerade beim Erarbeiten, wenn das ein schwacher Schüler ist, der das erste Mal aufzeigt oder das erste Mal das probiert, würde ich das über die *Elicitation* probieren, dass er diese Formulierung, dass ich es ihm nicht vorsage, sondern, dass er es einmal selber formuliert, drauf kommt, logisch zusammensetzen. Und das *Metalinguistic*, in den höheren Klassen. In der Handelsschule gar nicht, weil das zu kompliziert ist. In der vierten, fünften HAK, wenn ich halt merke, weiß ich nicht, Zeiten, wir haben es schon drei Jahre gemacht, dann sage ich vielleicht einmal: „Schaut's, da gehört jetzt eine *future perfect.*" oder das, oder das, dann würde ich die Begriffe schon

verwenden, aber nur wenn ich sie erarbeitet habe mit ihnen. Genau. Ja und das, dieses *Clarification Request*, ja, aber eher, wenn ich sie akustisch nicht verstehe.

55 I: Okay.

56 L: Wenn das halt so weit weg ist, dass ich wirklich nicht weiß, was hast du jetzt gerade für ein Antwort vorgelesen, weil ich habe es nicht verstanden, ja, dann. Da sag ich aber meistens dann dazu: „War jetzt akustisch.", dass sie nicht dann glauben ich, ja.

57 I: Es war ein Fehler.

58 L: Genau.

59 I: Gut. Hast du irgendwo gelernt, Feedback auf mündliche Leistungen zu geben? Kannst du dich da an bestimmte Kurse oder guten Input erinnern, wo du das gelernt hast, so und so sollte man Fehler korrigieren?

60 L: Ja schon, ich mein ich weiß jetzt nicht mehr, wie die Kurse geheißen haben, aber wir haben es schon gehabt. In der Stunde ist bei mir eher die eigene Erfahrung von gewissen Lehrveranstaltungen, wo man selber so korrigiert wurde, wie man es nicht will.

61 I: Ja.

62 L: Dass man das halt bei Schülern nicht macht, eigentlich muss ich sagen. Oder auch selber von der Schulerfahrung, also dieses vor der ganzen Klasse das was, was halt nicht geht finde ich. Das muss nicht sein.

63 I: Okay. Gibt es Feedbackarten, die du prinzipiell als sehr nützlich findest, aber in der Praxis aus irgendwelchen Gründen nicht so oft einsetzen kannst?

64 L: Ja, das *Metalinguistic*, weil es oft daran scheitert, dass sie die Fachtermini nicht haben. Weil wenn sie die nicht können, dann kann man ihnen das hundertmal erklären, aber sie werden es halt nicht verstehen, ja.

65 I: Okay. Glaubst du es ist notwendig, in der Unter- und in der Oberstufe andere Arten von Feedback einzusetzen und dass man da Unterscheidungen macht oder ist das prinzipiell meistens gleich? Also wenn du dir jetzt vorstellst, du müsstest eine Unterstufe unterrichten für ein Jahr, würdest du das irgendwie anpassen?

66 L: Wahrscheinlich mehr spielerisches Feedback. Ich glaube in den, am Anfang der Unterstufe würde ich auch mehr vor der ganzen Klasse korrigieren, wobei also wenn ich jetzt an meinen eigenen Sohn, der gerade angefangen hat, denke, wenn die Klassengemeinschaft nicht so gut ist, kann das auch in der Unterstufe vielleicht noch schwieriger sein als in der Oberstufe. Weil die dann nicht so reif sind, ja. Es kommt halt immer auf die Klasse an.

67 I: Okay.

68 L: Gar nicht so auf das Alter, finde ich.

69 I: Und eben, eben auch, dass manche Feedbacktypen einfach dann erst später relevant werden, so *Metalinguistic*.

70 L: Genau, also *Metalinguistic Feedback* macht in der Unterstufe keinen Sinn, glaube ich. *Elicitation* schon, *Recast* auch, die *Explicit Correction* wahrscheinlich bei diesen Grundlagen sogar noch mehr als in der Oberstufe. Wenn sie wirklich die Wortstellung komplett falsch haben von Anfang an.

71 I: Okay, gut. Gibt es etwas, was du als schwierig empfindest, wenn du Feedback auf mündliche Leistungen geben möchtest? Gibt es da irgendwelche Schwierigkeiten für dich, wo du sagst, da tust du dir nach wie vor auch mit Erfahrung bisschen schwerer?

72 L: Ja also wenn es, also man muss viel mitschreiben und manchmal wenn man fünf Prüfungen hintereinander macht, schaltet man einfach ab, weil das, das fünfte Mal dasselbe Fehler ist, man hört es dann wirklich nicht mehr, ja. Also so dieses, es ist irrsinnig, du musst dich irrsinnig konzentrieren während sie reden, du musst dir

das irgendwo aufschreiben und dann musst du dich möglichst schnell dazu überwinden, das in LMS einzutippen, weil sonst ist es einfach weg. Das ist nicht so permanent, also einen Text kann ich mir nach einem Monat auch noch anschauen und sagen: „Okay das und das war falsch.". Aber bei mündlichem Feedback ist halt eher schwierig wirklich, dass du das hast und auch, dass du fair bist. Also es ist schwieriger das objektiv zu beurteilen, weil beim schriftlichen beurteile ich mal, dann gehe ich zurück, schaue mir den Text nochmal an, vergleiche das und das kann man mündlich nicht, weil das ist so ein Moment-Entscheidung ist. Und das eigentlich, ja.

73 I: Also, dass es eben nur einmal vorkommt und auch die Fairness, das sind so die zwei.

74 L: Und, dass du halt nicht so vergleichen kannst, mehrere Leistungen parallel, weil du kannst nicht fünf Leute oder 24 mündliche Leistungen auf einmal beurteilen, das ist ja oft diese Vergleichbarkeit würde ich sagen.

75 I: Alles klar. Eigentlich schon die letzte Theoriefrage: Setzt du auch Peer Feedback in deinem Unterricht ein?

76 L: In der HAK, ja, eigentlich auch in der HASCH, oh ja. Ja, schon, aber da schaue ich halt darauf, dass das Leute sind, die sich gut verstehen, eher paarweise oder in kleinen Gruppen. Nicht so, dass sie es mir abgeben müssen, weil es dann halt irgendwie keinen Sinn mehr macht und ich sage ihnen halt vor, bevor man es was macht: „Kritisiert's was, weil wenn ihr nichts kritisiert, dann hat er nichts davon. Aber respektvoll, wirklich nicht auf ‚ich mag dich nicht' oder sonst irgendwas, sondern wirklich gescheit.", ja.

77 I: Was sind die Vorteile für dich, wenn du Peer Feedback einsetzt, statt du als Lehrer das korrigierst?

78 L: Sie trauen sich glaube ich mehr zu experimentieren, weil nicht dieser Prüfer, der halt benotet dabei ist. Nachteil ist halt, dass teilweise nichts rauskommt.

79 I: Okay, gut. Das wäre meine nächste Frage gewesen, was die Nachteile sind. Gut, dann habe ich noch drei Beispiele mir ausgedacht oder mir überlegt aus unterschiedlichen Unterrichtssituationen. Ich würde dich dann immer da fragen, ob du den Fehler ausbesserst, warum oder warum nicht und auch wie du den ausbessern würdest, entweder mit diesen Feedbackarten oder vielleicht sonst noch irgendwie. Die erste Situation ist ein Schüler der zweiten Klasse Unterstufe, sechste Schulstufe, der wird im Zuge einer Gruppenarbeit nach seinem Wochenende gefragt und er antwortet darauf: „*Yesterday we goed to the park.*", er verwendet *goed* statt *went* in der zweiten Unterstufe. Würdest du das ausbessern?

80 L: Ja, weil es für mich so ein grundlegender Fehler ist, aber mit *Recast*.

81 I: Und auch während der Gruppenarbeit oder eher danach?

82 L: Wenn schon während der Gruppenarbeit, weil es ja nicht alle hören, sondern nur seine Gruppe.

83 I: Okay. Und mit einem *Recast* hast du gesagt, also du würdest den Satz noch mal neu wiederholen mit der richtigen Form, gut.

84 L: Genau.

85 I: Kannst du dir auch die anderen Arten vorstellen, zum Beispiel kannst du dir hier *Explicit Correction* vorstellen, dass du sagst: „*It's went, not good.*".

86 L: Ja, könnte man auch machen.

87 I: Macht ein *Clarification Request* da Sinn, zu sagen: „*I'm sorry.*" oder…?

88 L: Glaube ich nicht, weil das ja nicht wirklich, er würde es dann wahrscheinlich nur falsch nochmal wiederholen. Vielleicht *Elicitation*, dass man sagt: „Das Wort, überleg noch mal, vielleicht geht das anders."

89 I: Vielleicht noch mal „*Yesterday you…*" und dann hoffen, dass er den Satz richtig vervollständigt.

90 L: Genau, das eher.

91 I: *Metalinguistic Feedback*? „*The past tense of go is an irregular form, it's not goed but what is the irregular form of the verb?*".

92 L: In der Unterstufe glaube ich nicht.

93 I: Gut. Und *Repetition*, macht die hier Sinn? „*Yesterday you goed to the park?*"?

94 L: Könnte man. In der Gruppenarbeit, ja, vor der ganzen Klasse, nein.

95 I: Okay. Zweite Situation: Eine Schülerin der vierten Klasse Unterstufe, also gerade so zwischen Unter- und Oberstufe sozusagen, liest einen kurzen Text vor der gesamten Klasse vor und darin kommt vor: „He was determinded [falsche Aussprache] to do it." und sie sagt eben „*He was determinded* [falsche Aussprache].", also die falsche Aussprache. Würdest du diesen Fehler ausbessern?

96 L: Ja, danach.

97 I: Ja?

98 L: Also ich würde, nachdem sie den Absatz gelesen hat, das Wort noch mal wiederholen und auch ich mache das dann meistens, ich wiederhole das Wort und frage gleich was es bedeutet, dann ist es nicht so offensichtlich, dass ich es jetzt ausgebessert habe und ich habe gleich, ich sehe gleich, ob sie das Wort einfach nicht kennt oder nur ein Aussprachefehler ist.

99 I: Also das wäre dann so einfach bisschen *Recast*, das noch mal richtig vorzusagen.

100 L: Und dann halt eben zu fragen: „Wisst ihr was das heißt?", genau, „*Do you know what it means?*".

101 I: Ja, würdest du hier auch eine *Explicit Correction* verwenden? „It's not *determinded* [falsche Aussprache] but *determinded* [richtige Aussprache].".

102 L: Beim Vorlesen finde ich nicht, weil der Effekt ist dann, dass dir keiner mehr vorliest.

103 I: Ja, okay. *Clarification Request*, macht das Sinn?

104 L: Das heißt, dass du es nochmal...

105 I: Eine Frage einfach stellst, zum Beispiel „Pardon?" oder „I didn't understand that.".

106 L: Na, das glaub ich...

107 I: Kommt das gleiche nochmal wahrscheinlich.

108 L: Ja beziehungsweise ist dann auch offensichtlich, dass, dass der sich da schwer tut, ja.

109 I: *Metalinguistic Feedback*, „pay attention to the pronunciation of the adjective in this sentence."?

110 L: Ja, also gerade so in den oberen Klassen, so Richtung Abschlussprüfung geht, kann man schon sagen: „*Careful, it's determinded* [richtige Aussprache]*, you emphasize that and that syllable.*", genau.

111 I: Und *Elicitation*? „*He was...*" und dann hoffen, dass die Schülerin das richtig noch mal sagt?

112 L: Bei der Aussprache erfahrungsgemäß, wenn sie das Wort nicht kennen, werden sie es auch bei *Elicitation* nicht nochmal richtig aussprechen, ist glaub ich nicht.

113 I: Das macht Sinn. Und *Repetition*? „He was *determinded* [falsche Aussprache] to do it?".

114 L: Kann man probieren, würde ich aber glaube ich auch nicht. Einfach, weil ich glaube, dass da nichts, also nur, dass du ihn wieder bloßstellst, dass nichts rauskommt.

115 I: Okay, perfekt. Letztes Beispiel: ein Schüler der zweiten Klasse Oberstufe, wäre jetzt dann die zehnte Schulstufe, vergleicht während einer mündlichen Prüfung zwei Bilder und er verwendet immer wieder

wiederholt die Phrase *„On the first picture, you can see many students."* statt *„in the first picture"*. Würdest du diesen Fehler ausbessern?

116 L: Ja.

117 I: Während der Prüfung oder am Ende der Prüfung?

118 L: Gleich während der Prüfung und da würde ich dann wahrscheinlich zuerst versuchen, also wenn es mir, wenn es so ein gravierender Fehler ist, das mal wiederholen und sagen: *„You said..."* was auch immer falsch gesagt hat, *„Think again."* und da ihm die Gelegenheit geben, das richtig zu sagen.

119 I: Okay.

120 L: Dann würde ich das jetzt dann aufschreiben „Korrigiert nach Hinweis", irgendwie so, ja.

121 I: Und eben auf den Fehler hinweise, aber jetzt nicht die richtige Form preisgeben.

122 L: Na, bei einer Prüfungssituation nicht.

123 I: Das heißt *Explicit Correction* fällt weg, weil da wäre ja die richtige Form vorgegeben.

124 L: Genau. *Recast* fällt auch weg.

125 I: Okay, weil da würdest du auch wieder die richtige Form vorgeben. *Clarification Request*?

126 L: Ja also entweder würde ich es wahrscheinlich machen mit *Repetition* oder *Clarification Request*, wobei das *Clarification*, in der Prüfungssituation würde ich wirklich eher auf die, auf dieses, wie hat das geheißen?

127 I: Eher so *Repetition* wahrscheinlich, dass du nochmal sagst: *„Is it really on the picture?"*.

128 L: Genau, genau *Repetition*. Und dann würde ich, wenn er es wieder falsch sagt, die *Elicitation* probieren und wenn's dann nicht geht, dann würde ich einfach, also es als Fehler vermerken und eben halt dann die richtige Form sagen.

129 I: Entweder explizit oder auch durch ein *Recast*.

130 L: Explizit, ja

131 I: Oder vielleicht auch metalingusitisch *„If something is on the picture, then it touches the picture, if it's in the pictures, it is shown..."*.

132 L: Das *Metalinguistic* würde ich wahrscheinlich am Schluss machen, dass ich sage: „Schau, die und die Sachen, mir ist aufgefallen du machst Präpositionen falsch, du machst Zeiten falsch.". Einfach eben sagen, was die Nachhilfe dann quasi mit ihm lernen kann, wo er wirklich mit den Fachbegriffen, weil während der Prüfungssituation ist es schwierig. Außer, ich habe zum Beispiel Prüfungen, wo ich will, dass sie mir die *future perfect* sagen, dann würde ich schon sagen: „So ich will da jetzt die *future perfect.*". Dann ja, dass sie halt wissen....

133 I: Was gefragt ist. Gut, gibt's noch etwas, das du zu diesem ganzen Thema mündliches Korrekturfeedback anmerken möchtest, was dir vielleicht jetzt gefehlt hat, was dir noch einfällt?

134 L: Eigentlich nicht.

135 I: Okay.

136 L: Ja, war sehr umfassend die Fragen. Ja, ich glaube einfach, dass wichtige ist bei mündlichen Sachen, dass man sie nicht zu sehr verunsichert, weil sie haben sowieso immer schon diese Angst zu sprechen und je mehr ich da dann reingehe mit Feedback wirklich vor der Klasse, desto mehr verstärkt man das. Ist meine Erfahrung.

137 I: Eher vorsichtig.

138 L: Genau.

139 I: Gut, vielen Dank für die Zeit, das war auch schon alles und danke noch mal.

140 L: Bitte.

8.9 Interview 6

Transcript Interview 6

Das Interview fand am 16.04.2025 im Burgenland statt.
L... Lehrperson
I...Interviewer

I: Gut, dann starten wir gleich mit dem Interview.

L: Okay.

I: Vielen Dank schonmal für die Zeit, die du dir genommen hast.

L: Dankeschön.

I: Wie du weißt, mein Interview ist für meine Masterarbeit. Meine Masterarbeit beschäftigt sich mit *Oral Corrective Feedback in the ELT Classroom*, also es geht um mündliches Korrekturfeedback im Englischunterricht und da besonders für die, also um die Unterschiede zwischen Unter- und Oberstufe.

L: Ja.

I: Ich hätte am Beginn ein paar allgemeine Fragen zu dir als Lehrperson, dann Fragen zu der Theorie von mündlichem Korrekturfeedback und am Schluss noch drei Beispiele, wo ich dich jeweils fragen würde, ob du diesen Fehler jetzt ausbessern würdest und so weiter.

L: Okay.

I: Starten wir gleich mal. Wie lange bist du jetzt schon Lehrerin?

L: 25 Jahre.

I: 25 Jahre, schon viel Erfahrung, sehr gut. Welche Fächer hast du studiert und sind das auch die, die du unterrichtest?

L: Ich habe, ich habe Englisch und Geographie studiert und Textverarbeitung und es sind auch die Fächer, die ich tatsächlich unterrichte, ja. War aber nicht immer so.

I: Was hast du schon zusätzlich unterrichtet?

L: Biologie, Geschichte, technisches Werken, das war es eigentlich, ja.

I: Okay. Welche Schulstufen unterrichtest du aktuell?

L: Ich unterrichte aktuell eine zweite, also sechste Schulstufe und achte Schulstufe.

I: Und welche hast du schon unterrichtet?

L: Alle eigentlich, von der fünften bis zur achten.

I: Also alle Unterstufen?

L: Alle Unterstufen.

I: Keine Erfahrung in der Oberstufe oder auch?

L: Nein nur in einer Polytechnischen Schule war ich ein Jahr.

I: Okay, gut perfekt. Dann kommen wir schon zu dem *Oral Corrective Feedback* Teil. Am Beginn mal eine allgemeine und sehr offene Frage: Wenn ein Schüler oder eine Schülerin im Unterricht einen Fehler macht während einer mündlichen Leistung, wie gibst du da in der Regel Feedback?

L: Also ich lasse die Schülerin einmal ausreden, das ist einmal ganz, ganz wichtig, also nicht unterbrechen. Danach kann man, also wirklich mit der Schülerin oder mit dem Schüler im Gespräch dann sagen: „Ah, das

würde ich verbessern oder da hast du noch Probleme. Kannst du das vielleicht irgendwie üben? Nimm dich selber auf, hör dir das an.", aber nicht vor einer Klasse.

27 I: Okay, also immer individuelles Feedback?

28 L: Immer individuelles Feedback.

29 I: Sehr gut. Wie ist das zum Beispiel bei Gruppenarbeiten, wenn du da durchgehst und hörst während einer Gruppenarbeit passiert ein Fehler?

30 L: Ich probiere dann den Satz richtig zu stellen, aber nicht anzusprechen: „Das ist ein Fehler.", sondern so lautet, ich sag einfach den Satz in der richtigen...

31 I: Okay.

32 L: Mit den richtigen Wörtern oder richtigen Grammatik, ja.

33 I: Wie machst du das bei Referaten, Präsentationen?

34 L: Bei Präsentationen lasse ich auch die Schüler ausreden und erst danach haben wir in der Klasse, also meistens haben die Mitschüler entdecken eigentlich dann die Fehler, die gemacht wurden. Und in der ersten, zweiten kommen noch keine Referate also fünfte, sechste Schulstufe haben wir keine Referate.

35 I: Eher später erst.

36 L: Siebtente Schulstufe Kurzreferate und erst in der achten Schulstufe statten wir mit kleinen Referaten, fünf Minuten Maximum.

37 I: Okay. Wie oft gibst du in deinem Unterricht Feedback? Von sehr selten bis sehr häufig, wo würdest du dich da einordnen?

38 L: In der Mitte eigentlich.

39 I: Ja, ab und zu, aber nicht auf jeden Fehler?

40 L: Nein, nicht auf jeden Fehler, auf gar keinen Fall auf jeden Fehler.

41 I: Und wie entscheidest du, ob du jetzt auf einem Fehler Feedback gibst oder nicht?

42 L: Situationsbezogen.

43 I: Okay, kommt ganz auf die Situation an.

44 L: Kommt auf die Situation an. Möchte ich, dass die Kinder sprechen oder möchte ich die Grammatik wiederholen.

45 I: Okay, also auch die Art der Übung.

46 L: Die Art der Übung, ganz genau.

47 I: Hat die Entscheidung vielleicht auch damit etwas zu tun, welche Art von Fehler gemacht wurde? Merkst du da einen Unterschied zwischen Aussprache-, Grammatik- und Vokabelfehler zum Beispiel?

48 L: Schon, bei Aussprachefehlern sage ich das Wort eigentlich auch richtig.

49 I: Okay.

50 L: Aber eigentlich nicht hinweisen: „Das ist jetzt ein Fehler, das hast du falsch. Hör dir mal an, so spricht man das aus.". Aber eher immer positiv.

51 I: Okay. Hat die Entscheidung, ob du Feedback gibst auch was mit dem Leistungsniveau der Schüler:innen zu tun.

52 L: Ja, ganz sicher.

53 I: Gibst du stärkeren oder schwächeren Schülern mehr Feedback, weniger Feedback?

54 L: Es hat sicher etwas zu tun mit dem Leistungsniveau. Schwächere Schüler bekommen bei Grammatik vielleicht weniger Feedback, da bin ich schon froh, wenn sie überhaupt sprechen und bei stärkeren Schülern, die auch eine weiterführende Schule besuchen, ist das Feedback mehr natürlich und häufiger.

55 I: Okay. Würdest du sagen dass die Entscheidung auch was mit der Persönlichkeit der Schüler:innen zu tun hat? Introvertierte, extrovertierte Schüler:innen?

56 L: Natürlich hängt das auch davon ab.

57 I: Ja?

58 L: Wenn du Kinder einmal zwei Jahre, meistens habe ich die Kinder vier Jahre hindurch, da weiß ich schon, wie kann ich das Feedback geben, was hält das Kind aus, was hält es nicht auf, was demotiviert es wieder. Also ich habe sicher Schüler, die durch Feedback demotiviert wären, da lasse ich es lieber bleiben.

59 I: Okay. Merkst du auch einen Unterschied zwischen Klassen, vielleicht den Klassen, wo die Klassengemeinschaft besser funktioniert als anderen. Hat das auch eine Auswirkung auf Feedback?

60 L: Auf jeden Fall, auf jeden Fall. Also Klassengemeinschaft sollte funktionieren, um Feedback zu geben, sonst machst du Kinder zu Außenseitern.

61 I: Dann gibst du eher nur Individualfeedback?

62 L: Dann Individualfeedback, ganz genau.

63 I: Eine Theoriefrage: Kennst du Arten, um Feedback zu geben? Wie kann man Feedback geben, wenn jemand einen Fehler macht? Was gibt es da für Arten? Fällt dir da irgendwas ein?

64 L: Na mündliches Feedback, schriftliches Feedback. Das ist eigentlich das häufigste was wir verwenden.

65 I: Okay ja, sehr gut. Ich habe mich ja bei meiner Masterarbeit auf mündliches Feedback spezialisiert und laut Literatur gibt es da sechs Arten, die sozusagen am häufigsten vorkommen. Das ist einmal *Recast*, das hast du vorher kurz angesprochen. Du formulierst den Satz noch mal oder sagst den Satz noch mal, aber ohne den Fehler, also einfach die korrigierten Satz.

66 L: Genau.

67 I: Dann gibt es *Clarification Requests*, da wird eine Phrase wie *„Parodon?"* or *„I didn t understand that."* verwendet, um dann den Schüler dazu zu bekommen, das Ganze nochmal zu sagen. *Metalinguistic Feedback* gibt es, wo linguistische Terminologie verwendet wird, um auf einen Fehler hinzuweisen, um auf, um einen Fehler auszubessern. Dann gibt es noch die *Elicitation*, da versucht der Lehrer, die richtige Form aus dem Schüler rauszubekommen, indem er zum Beispiel den Satzbeginn noch mal sagt und dann pausiert oder eine Frage stellt und so weiter. Und dann haben wir auch noch *Repetition*, da sagt der Lehrer genauso den Satz noch mal, mit dem Fehler. Oft wird da die Betonung auf den Fehler gelegt oder auch noch ein Fragezeichen am Ende. Und ich habe noch vergessen *Explicit Correction* gibt es auch noch, da sagt der Lehrer einfach explizit, dass ein Fehler passiert ist und auch gibt die korrekte Form. Also das sind so laut Literatur die sechs häufigsten Arten.

68 L: Wobei ich glaub da geht eines in das andere über.

69 I: Ja, auf jeden Fall. Das sind natürlich nicht immer so strikt zu trennen.

70 L: Genau.

71 I: Welche von diesen Arten verwendest du im Unterricht? Verwendest du alle, gibt es irgendwelche, die du nicht verwendest?

72 L: Also eigentlich werden alle verwendet. Es kommt immer auf die Schulstufe drauf an und natürlich auf das Kind.

73 I: Ja. Gibt es welche, die du so generell am häufigsten verwendest oder welche, die du eher seltener verwendest?

74 L: Also *Recasts* ist sicher eines der häufigsten.

75 I: Ja, das findet man auch in der Literatur, dass das eigentlich alle Lehrpersonen so am häufigsten verwenden.

76 L: *Recasts* ist das häufigste, ja.

77 I: Verwendest du das eher bewusst oder eher unbewusst, dass du jetzt sagst: „Okay, jetzt mache ich einen *Recast*.". Passiert das, weil du denkst das ist gut oder...?

78 L: Das ist unbewusst schon. Das ist schon, das ist einfach schon drinnen.

79 I: Bauchgefühl.

80 L: Bauchgefühl, ganz genau.

81 I: Gut. Kommen dir diese theoretischen Arten bekannt vor?

82 L: Ja.

83 I: Hast du irgendwo gelernt Feedback, zu geben oder ist das nur mehr die Erfahrung, auf die du dich stützt.

84 L: Habe ich auch gelernt, ja.

85 I: Auf der Uni oder auf Fortbildungen.

86 L: Auf, bei Fortbildungen, aber natürlich auch auf der auf der Pädagogischen Hochschule. Aber natürlich ist es die Erfahrung dann.

87 I: Ja, okay perfekt. Was würdest du sagen, welche Art von *Oral Corrective Feedback* ist im Prinzip am sinnvollsten? Kann man da irgendwas verallgemeinern oder ist das wirklich komplett situationsabhängig?

88 L: Das ist sicher situationsabhängig, ganz sicher. Also bei schwächeren Schülern, sage ich, ist *Recast* sicher das sinnvollste, da er es noch einmal hört und sich vielleicht merkt. Das andere, wenn ich sage: „Ich habe es nicht verstanden", da wäre es, da traut er sich oft dann nicht mehr zu wiederholen.

89 I: Ja, okay.

90 L: Also nimmst du ihn faktisch, ja, er wiederholt es einfach nicht mehr.

91 I: Ja. Bei *Recast* ist ja oft so bisschen die Gefahr, dass der Lernende dann vielleicht gar nicht merkt, dass da jetzt ein Fehler passiert ist. Findest du das auch als Nachteil oder fällt dir das gar nicht auf? Also wenn du jetzt den Satz korrigiert sagst, dass dem vielleicht gar nicht auffällt: „Uh, ich habe es ja anders gesagt." oder es ist eigentlich kein Problem, weil das muss ja nicht immer auffallen.

92 L: Genau, das muss nicht immer auffallen.

93 I: Okay, gut.

94 L: Aber es fällt den guten Schülern dann sehr wohl auf und die merken sich dann den Satz.

95 I: Ja. Gibt es irgendwelche Feedbackarten, die du sehr gerne einsetzen würdest, wo es aber irgendwelche einschränkenden Faktoren gibt, warum die jetzt nicht so häufig verwendet werden? Wo du sagst, das wäre zwar sinnvoll in der Theorie, in der Praxis aber ist nicht so möglich?

96 L: Eigentlich nicht.

97 I: Okay.

98 L: Ich glaube das ist dann eher Oberstufe.

99 I: Wir kommen jetzt genau zu der Frage und zwar glaubst du, dass es notwendig ist Feedback in der Unter- und in der Oberstufe anders einzusetzen?

100 L: Ja.

101 I: Ja? Was wären da die Unterschiede? Wenn du jetzt morgen eine Oberstufenklasse dazu bekommen würdest, wie würdest du das anders machen?

102 L: Ja die Oberstufe, die möchte ja wirklich Englisch perfekt lernen, um zur Matura zu kommen. Wobei wir in der Unterstufe schon froh sind, wenn die Kinder sprechen, sich Englisch sprechen trauen, Englisch verstehen, Filme teilweise verstehen, Texte, Zeitungsartikel verstehen. Und da geht es gar nicht so um die Fehler.

103 I: Und dann in der Oberstufe eben viel mehr Feedback auch.

104 L: Genau, ja.

105 I: Kann man bei der Oberstufe vielleicht auch andere Arten einsetzen oder würdest du da auch trotzdem noch *Recasts* am häufigsten sagen?

106 L: Nein, da kann man auch andere Arten, die verstehen das dann schon.

107 I: Okay, gibt es was, was du als schwierig empfindest oder was sind so die Schwierigkeiten bei Feedback auf mündliche Leistungen? Was sind meistens die Probleme, die du oder auch von Kollegen, von Kolleginnen, die du kennst?

108 L: Na, wenn die Klassengemeinschaft nicht funktioniert, muss man aufpassen, dass das Kind nicht in die Außenseiterrolle kommt, wenn es zum Beispiel sehr große Schwierigkeiten mit der Aussprache hat. Da kommt mir schon ein Kind in den Sinn, wo ich sehr aufpassen muss in der vierten Klasse, dass ich nicht zu viel ausbessere, damit das Kind nicht demotiviert ist und, und trotzdem noch vor den anderen, die sehr häufig, also in dieser Klasse funktioniert die Klassengemeinschaft nicht. Und die Lachen dann die Mitschüler aus.

109 I: Okay, das gibt dann Probleme.

110 L: Das kann Probleme geben, aber sonst eigentlich im Großen und Ganzen habe ich das eher selten.

111 I: Okay, generell sonst noch irgendwelche Schwierigkeiten bei mündlichen Korrekturfeedback oder ist das eigentlich meistens ganz gut.

112 L: Das ist meistens ganz gut.

113 I: Okay, passt. Setzt du auch Peer Feedback in deinem Unterricht ein und wenn ja, wie machst du das?

114 L: Das habe ich früher gemacht. In Gruppenarbeiten ist das dann eher so, dass du schwächere und, und bessere Schüler zusammenarbeiten lässt und die geben dann sich gegenseitig Feedback.

115 I: Und wo siehst du da die Vorteile bei Peer Feedback statt Schüler-Lehrer-Feedback?

116 L: Dass die Schüler aufmerksamer arbeiten müssen, sprechen müssen, genauer zuhören müssen. Aber das ist auch eher in der dritten, vierten Klasse, also erste, zweite, also fünfte, sechste Schulstufe ist das nicht.

117 I: Erst später dann.

118 L: Erst später, ja. Wenn sie auch gelernt haben, Feedback zu geben. Es muss ja trainiert werden.

119 I: Was sind Nachteile am Peer Feedback? Außer, dass es trainiert werden muss?

120 L: Sehr zeitaufwendig.

121 I: Ja.

122 L: Das ist das Hauptproblem eigentlich, das wir haben.

123 I: Ja, okay. Das ist generell wahrscheinlich auch bei Feedback so, dass man halt sehr viel Zeit investiert, wenn man viel Feedback geben möchte.

124 L: Genau, ja.

125 I: Also das ist wahrscheinlich auch oder ist was, was viele auch erwähnt haben, dass manche Arten ganz schön und gut sind, aber halt sehr zeitaufwendig.

126 L: Sehr zeitaufwendig, ja.

127 I: Okay, gut. Dann kommen wir schon zu den Beispielen, ich habe mir da drei Unterrichtssituationen überlegt, die würde ich dir jeweils kurz vorlesen und dann würde ich dich fragen, ob du diesen Fehler jetzt ausbessern würdest, warum schon, warum eher nicht und wie du denn auch ausbessern würdest diesen Fehler. So die erste Situation ist eine, ein Schüler der zweiten Klasse Unterstufe, das ist sechste Schulstufe, wird im Zuge einer Gruppenarbeit nach seinem Wochenende gefragt und er antwortet darauf: *„Yesterday we goed to the park."* und verwendet *goed* statt *went* als *past tense* im Zuge einer Gruppenarbeit. Würdest du diesen Fehler ausbessern?

128 L: Wenn ich durchgehe, würde ich schon sagen: „Hör mal zu, denk nach. Was haben wir gelernt?". Wir lernen immer die *irregulars* am Schulanfang, also, und dann kommt der selbst meistens drauf.

129 I: Einfach kurz nochmal darauf hinweisen.

130 L: Ganz kurz hinweisen. Also ich würde ihm nicht sagen: *„Went."*, sondern ich würde ihm sagen: „Denk einmal nach. Wo haben wir das denn aufgeschrieben?".

131 I: Gut. Ich habe mir auch noch die anderen Möglichkeiten aufgeschrieben, wie man auf diesen Fehler reagieren könnte und würde dich nur kurz fragen: Findest du es sinnvoll oder nicht sinnvoll?

132 L: Ja.

133 I: Das erste wäre eben *Explicit Correction*, da würde man hingehen und sagen: *„Oh it's went, not goed."*.

134 L: Nein, würde ich nicht machen.

135 I: Eher selbst drauf kommen lassen?

136 L: Eher selbst drauf kommen lassen, weil gerade zweite Klasse lernen sie eigentlich erst die *past tense* anzuwenden.

137 I: Dann wäre auch ein *Recast* möglich, da sagt man einfach, fragt vielleicht noch mal nach: *„Oh, you went to the park yesterday?"*.

138 L: Ja, auch das wäre möglich.

139 I: Okay.

140 L: Also das wäre auch sinnvoll, ja.

141 I: *Clarification request*, macht das hier Sinn, noch mal zu sagen: *„Sorry, what did you just say?"*?

142 L: Nein würde ich nicht.

143 I: Okay.

144 L: Weil er weiß es dann ja auch nicht besser.

145 I: *Metalinguistic Feedback* könnte man vielleicht sagen: *„Oh, the past tense of go is an irregular form, remember we learned about the irregular past tense."*.

146 L: Macht Sinn auch, ja.

147 I: Das macht Sinn. Und dann wäre noch die *Elicitation*, einfach zu sagen: *„Yesterday you…"* und dann noch mal mit diesem fragenden Blick den Schüler aufzufordern.

148 L: Auch das, das ist wieder, das kommt immer auf den Schüler drauf an, bei manchen Schülern würde das auch wirken.

149 I: Okay. Und am Schluss noch *Repetition*, da würde man den Satz eben falsch nochmal wiederholen, zum Beispiel: *„Yesterday you goed to the park?"*.

150 L: Ist auch schülerabhängig.

151 I: Okay, manche würden es vielleicht verstehen.

152 L: Manche würden es verstehen, ein schwacher Schüler würde es nicht verstehen.

153 I: Okay, perfekt. Zweites Beispiel: Eine Schülerin der vierten Klasse Unterstufe, also achte Schulstufe, liest einen kurzen Text vor vor der gesamten Klasse und darin kommt vor: *„He was determined* [falsche Aussprache] *to do it."* und sie sagt eben „He was *determined* [falsche Aussprache]." statt „He was *determined* [richtige Aussprache].", ein Aussprachefehler. Würdest du diesen Fehler ausbessern?

154 L: Ja, in der vierten Klasse auf jeden Fall.

155 I: Ja? Weil du sagst das muss man schon können oder…?

156 L: Das muss man schon können, da kommt es aber auch wieder darauf an, ist es einer AHS-Standardkind oder ist es ein, ein Standardkind.

157 I: Okay.

158 L: Also da würde ich wieder natürlich auf das Kind schauen und, aber ausbessern auf jeden Fall, ja.

159 I: Wie würdest du den Fehler ausbessern?

160 L: Indem ich es vorspreche.

161 I: Okay, richtig wiederholen

162 L: Richtig wiederholen, ja.

163 I: Am Ende von dem ganzen Vorlesezyklus oder gleich unterbrechen?

164 L: Nein, am Ende.

165 I: Okay, auch da gibt es verschiedene Möglichkeiten. Eine Möglichkeit wäre *Explicit Correction*, dass man sagt: „Oh, it's not *determined* [falsche Aussprache], it's *determined* [richtige Aussprache]." Auch das falsche noch mal wiederholt und…

166 L: Ja, auch das gibt, das gibt hier Sinn, ja.

167 I: Ja, den Unterschied vielleicht noch mal hervorzuheben.

168 L: Genau.

169 I: Ein *Recast*, nur mit der korrekten Aussprache „He was *determined* [richtige Aussprache]?".

170 L: Könnte auch sinnvoll sein, ja, in manchen Situationen.

171 I: Dann hätten wir noch...

172 L: Das kommt drauf an, habe ich das Wort schon oft verwendet, ist es in dem Vokabular drinnen. Es ist auch sehr abhängig vom Wort.

173 I: Ein *Clarification Request*, macht das hier Sinn?

174 L: Nein.

175 I: Wahrscheinlich weiß sie es dann auch noch nicht, wie man es ausspricht.

176 L: Das weiß, nein.

177 I: *Metalingusitic Feedback* ist hier ein bisschen schwierig.

178 L: Nein.

179 I: Ich habe mir überlegt man könnte sagen: *„Pay attention to the pronunciation of the adjective, where do you put the stress."*.

180 L: Nein, nein.

181 I: Zu viel Fachvokabular?

182 L: Zu viel Fach, genau.

183 I: *Elicitation*

184 L: Nein.

185 I: *„He was..."*? Auch nicht.

186 L: Auch nicht.

187 I: Repetition, „He was *determined* [falsche Aussprache] to do it?", nochmal falsch aussprechen ohne die korrekte Form?

188 L: Nein, würde ich auch nicht machen, weil sonst hätte er es nicht falsch ausgesprochen, wenn er es wissen würde.

189 I: Ja, okay, sehr gut. Letztes Beispiel, jetzt kommen wir zur Oberstufe: Ein Schüler der zweiten Klasse Oberstufe, also zehnte Schulstufe ist das dann, vergleicht während einer mündlichen Prüfung zwei Bilder und dabei verwendet er immer wieder, schon wiederholt, die Phrase *„On the first picture, you can see many students."*, also die falsche Präposition statt *„in the picture" „on the picture"*. Würdest du diesen Fehler ausbessern?

190 L: Ja, auf jeden Fall.

191 I: Ja? Warum?

192 L: Weil sie das eigentlich schon in der Unterstufe lernen.

193 I: Das muss in der Oberstufe einfach schon sitzen.

194 L: Das sollte in der Oberstufe schon sitzen, ja.

195 I: Okay. Wie würdest du den Fehler ausbessern?

196 L: Ich würde es gleich zu Beginn „Achtung!" sagen. „Achtung, da hast du einen Fehler. Wir haben wir das gelernt oder wie hast du das gelernt?", gleich zu Beginn damit er nicht den Fehler oft wiederholt.

197 I: Okay, gar nicht zu den Wiederholungen kommen lassen.

198 L: Nein, ich würde es gar nicht zu den Wiederholungen kommen lassen.

199 I: Gut. Auch hier die Möglichkeit einmal mit *Explicit Correction*, zu sagen: „*It's not on the picture but in the picture.*".

200 L: Ja.

201 I: Macht hier Sinn. Wie wäre ein *Recast*, einfach noch mal den Satz zu wiederholen: „In the first picture, you can see many students.", richtig gestellt.

202 L: Das geht auch.

203 I: Ja? *Clarification Request*?

204 L: Nein.

205 I: Okay. Dann haben wir noch *Metalinguistic Feedback*. Ich habe mir überlegt man könnte erklären: „*If something is on the picture, it touches the picture from the top. What preposition do we need if it's shown in the picture.*"

206 L: Ja, für Oberstufe würde das auch schon passen.

207 I: Ja, mit bisschen mehr Erklärungen. Und Elicitation, „*Many students are...*"?

208 L: Nein, glaube ich nicht.

209 I: Repetition, „*Many students are on the picture?*"?.

210 L: Das eventuell ja, es kommt drauf an, kenne ich das Kind, weiß ich, dass es das besser wissen müsste, situationsbezogen auch. Wenn die ganze, wenn ich die ganze Klasse neu hätte, weiß ich nicht, ob ich es wiederholen würde.

211 I: Ja, eher dann direkt gleich ausbessern.

212 L: Ja, genau.

213 I: Okay. Gibt es noch irgendwas, was du zu diesem ganzen Thema gerne sagen würdest? Generell, wir haben jetzt nicht so viel über Grammatik-, Vokabelfehler gesprochen, findest du gibt es noch irgendwas, was du zu dem ganzen Thema mündliches Korrekturfeedback loswerden möchtest? Irgendwas, was jetzt nicht dabei war, was du sagst ist aber noch wichtig zu wissen? Als Tipp für eine junge Kollegin?

214 L: Es ist immer wichtig, den Kindern wirklich, also nicht auf beleidigende Art Feedback zu geben, auch durch Mimik und Gestik ist, spielt da sehr viel, sehr viel Rolle. Und es ist ganz, ganz wichtig auch die Kinder zu kennen und die Kinder dort abzuholen, wo sie stehen. Also es ist, speziell bei uns in der in der Mittelschule, Unterstufe, wir haben wirklich ein breit gefächertes. Ich hab von AHS-Standard sehr gut Kinder bis gerade und gerade mitschleppend Kinder, also da muss man schon sehr differenzieren.

215 I: Das heißt die Art von Feedback ist hauptsächlich eigentlich vom Schüler abhängig.

216 L: Genau.

217 I: Sowohl Leistungsniveau als auch, haben wir vorher schon geredet, Persönlichkeit.

218 L: Persönlichkeit, ja. Wie kenne ich die Klasse? Und das ist bei uns schon gut, also du begleitest die Klasse vier Jahre, du weißt, was das Kind kann und nicht kann. Also das ist sicher ein großer Vorteil.

219 I: Ja, kann ich mir vorstellen. Gut, sehr gut, ich wäre auch schon am Ende meiner Fragen angelangt. Also wenn es nichts mehr gibt, was du noch nicht sagen möchtest.

220 L: Nein.

221 I: Dann vielen Dank für die Zeit, hat mir sehr geholfen.

222 L: Okay, dann alles Gute.

223 I: Dankeschön.

8.10 Abstract

This thesis aims at answering questions regarding the knowledge of teachers of different feedback types, the decision-making of whether to correct an error or not as well as the most used forms of feedback. In addition, the focus of this thesis is on the difference between lower and upper secondary classes, the feedback types perceived as being most useful by teachers and the challenges that educators face when providing feedback. To answer theses research questions, interviews with six Austrian ELT teachers were conducted. Therefore, educators from lower as well as upper secondary classes with different backgrounds and differing years of experience were chosen.

It was found that the participants were not able to explicitly name any of the six most common types of feedback. While they remembered to have learned about them at university and during in-service training their understanding of different factors of feedback is still partly incomplete and partly incorrect pointing to a gap in their assessment literacy. In addition, the most named factors that influence the decision of whether to correct an error or not are the focus of the activity on accuracy or fluency and the severity as well as frequency of the error. Furthermore, it was found that recasts, explicit correction and elicitation are the three feedback types that are used most often in ELT classes of the participants of this study. However, also metalinguistic feedback was used by the participants in the example situations during the interview which is in contrast to their answers to the theoretical questions as well as to previous research showing a possible misunderstanding of this feedback type. Regarding the difference of oral corrective feedback between lower and upper secondary classes, all teachers interviewed agreed that a distinction was necessary. While lower secondary educators should rely on explicit and direct feedback strategies, other forms like metalinguistic feedback can be used for higher grades. Moreover, recasts were seen as the most useful feedback type by the participants of this study, with four out of the six interviewees mentioning it. Finally, the most frequently reported challenge that teachers face when providing feedback is that oral feedback must be delivered immediately and cannot be withdrawn. These findings underline the fact that the correct form of providing feedback is dependent on different factors. The implication that feedback is very individual was found in previous research and was also confirmed by this thesis.

8.11 Abstract in German

Diese Arbeit beschäftigt sich mit Fragen zum Wissen von Lehrer:innen über verschiedene Arten von Feedback, zur Entscheidungsfindung, ob ein Fehler korrigiert werden soll oder nicht, sowie zu den am häufigsten verwendeten Formen von Feedback. Außerdem liegt der Fokus auf dem Unterschied zwischen der Unter- und Oberstufe, auf den von Pädagog:innen als am nützlichsten empfundenen Arten von Feedback und auf den Herausforderungen, die Lehrer:innen am meisten beschäftigen. Um diese Forschungsfragen zu beantworten, wurden Interviews mit sechs Englischlehrer:innen geführt. Dazu wurden Pädagog:innen aus Klassen der Unter- und Oberstufe mit unterschiedlichen Hintergründen und unterschiedlichen Berufserfahrungen gewählt.

Es wurde festgestellt, dass die Teilnehmer:innen keine der sechs häufigsten Arten von Feedback explizit benennen konnten. Während sie sich jedoch daran erinnerten, darüber während ihrer Aus- oder Weiterbildung gelernt zu haben, ist ihr Verständnis verschiedener Faktoren von Feedback teilweise unvollständig und teilweise nicht korrekt, was auf eine Lücke in ihrer Bewertungskompetenz hindeutet. Außerdem sind der Fokus der Aktivität auf Sprachrichtigkeit oder -fluss sowie die Schwere und Häufigkeit des Fehlers die am häufigsten genannten Faktoren, die die Entscheidung beeinflussen, einen Fehler zu korrigieren oder nicht. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass Umformulierungen (recasts), explizite Korrekturen (explicit correction) und Aufforderungen (elicitation) die drei Feedback-Arten sind, die von den Teilnehmer:innen dieser Studie in ihrem Englischunterricht am häufigsten verwendet werden. Allerdings wurde in den Beispielsituationen während der Interviews auch metalinguistisches Feedback von den Teilnehmenden verwendet, was im Widerspruch zu ihren Antworten auf die theoretischen Fragen sowie zu bisherigen Forschungsergebnissen steht und auf eine mögliches Fehlinterpretation dieses Feedbacktyps hindeutet. Hinsichtlich des Unterschieds zwischen mündlichem Korrektur-Feedback in der Unter- und Oberstufe gaben alle befragten Lehrer:innen an, dass eine Unterscheidung notwendig sei. Während Pädagog:innen der Unterstufe auf explizite und direkte Feedback-Strategien setzen sollten, könnten für höhere Klassenstufen auch andere Formen wie metalinguistisches Feedback verwendet werden. Außerdem wurden Umformulierungen von den Teilnehmer:innen dieser Studie als die nützlichste Art des Feedbacks angesehen – vier der sechs Befragten nannte diese. Schließlich war die am häufigsten genannte

Herausforderung, mit der Lehrer:innen bei Feedback konfrontiert sind, dass mündliches Feedback sofort gegeben werden muss und auch nicht zurückgenommen werden kann. Diese Ergebnisse unterstreichen die Tatsache, dass die richtige Form von Feedback von verschiedenen Faktoren abhängt. Die Schlussfolgerung, dass Feedback sehr individuell ist, wurde bereits in früheren Studien gezogen und hiermit auch durch diese Arbeit bestätigt.