

Auf der anderen Seite wieder konstatiert Chaudron:

The greatest error teachers make may be the assumption that what occurs as “correction” in classroom interaction automatically leads to learning on the part of the Student.¹⁸⁵

Wir werden im Folgenden zu diskutieren haben, nicht ob überhaupt korrigiert werden soll, sondern wie, aus jeweils welchem Anlaß wie oft und durch wen. Wir beginnen mit einem Beispiel aus der Fachliteratur.

Dinsmore hat eine Szene aufgezeichnet, in der ein Lehrer mit seinen Kursteilnehmern ein Interview spielt:

- 1 TA fine. ok. right. mister Kato. I will interview you ok. ok so + fine. so + excuse me now. could you. could you please tell me ahm what your present job is
- 2 SI I am a buver and salesman
- 3 TA ah ha. I see. and. ah. please tan you give me your. ahm. full name
- 4 SI my name is Kazuhiro Kato
- 5 TA Kazuhiro kato + h. how do you speII Kazuhiro please
- 6 SI ahm K.A.Z.U.H.I.R.O.
- 7 TA uh huh I see. when were you born
- 8 SI I was born in six. in January. ah. six of January in 195.54
- 9 TA ok. what’s the preposition. I was born +
- 10 SI I was born in January
- 11 TA I was born in January. and what’s the day
- 12 SI I was born in January sixth
- 13 TA ok look. wrong preposition.¹⁸⁶

Schon bei der dritten Frage verhaspelt sich der Kursteilnehmer bei der Angabe seines Geburtsdatums. Der Lehrer vergisst augenblicklich seine Rolle als Interviewpartner, oder anders ausgedrückt, er verlässt die Ebene der Simulation, in der es um Inhalte geht, und wechselt über auf die Ebene des Sprachunterrichts, wo es um die korrekte Form geht.

Der Unterrichtsausschnitt ist also ein typisches Beispiel, wie durch Fehlerkorrektur und, damit verbunden, plane change die Simulation zusammenbricht. Gleichzeitig sieht man auch, dass man so nicht korrigieren darf. Das interview ist in Zeile 10 zu Ende, die Fehlerkorrektur im Original bei Dinsmore in Zeile 38! Sie ist geprägt von einem ständigen Hin und Her, wobei der Korrigierte offensichtlich nicht versteht, was er eigentlich falsch macht, und in seiner Aufregung in weitere Fehler stolpert. Hier ist mit Sicherheit davon auszugehen, dass der Kursteilnehmer durch diese Prozedur nichts lernt.

¹⁸⁵ Craig Chaudron: *Second Language Classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge, New York: Cambridge University Press 1988, S. 152f.

¹⁸⁶ D. Dinsmore: “Waiting for Godot in the ELT classroom”. *ELTJ* 39/4.1985, S. 229.

9.2 Korrekturtypen

In der Fachdidaktik werden vier Arten der Korrektur unterschieden:

1. Die fremdinitiierte Fremdkorrektur (*other-initiated other-repair*). Der Sprecher bemerkt seinen Fehler nicht. Sein Partner „spießt ihn auf“ und nennt ihm die korrekte Variante.
2. Die selbstinitiierte Fremdkorrektur (*self-initiated other-repair*). Hier bemerkt der Sprecher seinen Fehler, wird aber von jemand anderem korrigiert.
3. Bei der fremdinitiierten Selbstkorrektur (*other-initiated self-repair*) wird der Sprecher auf seinen Fehler aufmerksam gemacht. Daraufhin verbessert er sich selbst.
4. Bei der selbstinitiierten Selbstkorrektur (*self-initiated self-repair*) bemerkt der Sprecher seinen Fehler selbst und korrigiert ihn ohne Hilfe von außen.

Was die Terminologie angeht, so soll hier nicht der Schluss gezogen werden, im Englischen gäbe es den Begriff *correction* nicht und er werde durch *repair* vertreten. *Correction* im engeren Sinne beschränkt sich auf die Korrektur rein linguistischer Fehler. *Repair* schließt dies ein, aber bezeichnet darüber hinaus jede Maßnahme, die getroffen wird, um kommunikative Störungen zu identifizieren und zu beheben.¹⁸⁷ Die Unterscheidung ist für praktische Zwecke jedoch nicht allzu nützlich, weil sie in vielen Fällen nicht leicht zu treffen ist und weil der Fremdsprachenunterricht beides verfolgt, *accuracy* und *fluency*: die Fähigkeit, sich korrekt auszudrücken und die, kommunikativ kompetent zu sein. Im übrigen verwendet die englischsprachige Fachliteratur den Begriff *repair* weit öfter als *correction*, auch wenn es sich um rein sprachliche Fehler handelt. Das geschieht zum Teil deswegen, weil *correction* im engeren Sinne außerhalb der Schule fast nicht vorkommt, Kommunikationsstörungen aber auch im täglichen Leben auftreten und in verschiedenen Untersuchungen mit einbezogen wurden.

Die vier Korrekturtypen treten in der Schule nicht gleichmäßig verteilt auf.

Die fremdinitiierte Fremdkorrektur (1.) sieht z. B. so aus:

- | | |
|---------|--|
| T | Where does Joe want to go, Nilly? |
| Nilly | Joe want to go ... |
| T | Wants |
| Nilly | ... wants to go to Italy |
| T | Joe wants to go to Italy. Where does Bill want to go, Bernard? |
| Bernard | Bill want to go ... |
| T | Wants! |
| Bernard | ... wants to go to Africa. |
| T | Bill wants to go to Africa. |

¹⁸⁷ Vgl. Rod Ellis: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press 1994, S. 584.

Diese Korrekturtechnik begegnet uns hier gleich zweimal. Der Lehrer hakt sofort nach dem Fehler ein und korrigiert ihn selbst, in diesem Fall noch bevor der Schüler seinen Satz beendet. Derselbe Fehler tritt gleich danach auf, und der Lehrer korrigiert ihn auf dieselbe Weise.

Wenn Schüler beim lauten Vorlesen Aussprachefehler machen, ist es die Regel, dass der Lehrer entweder unterbricht oder am Ende die korrekte Aussprache vorspricht und wiederholen lässt. Da sich allmählich die Erkenntnis durchgesetzt haben dürfte, dass das laute Vorlesen fast ausnahmslos eine Einladung zum Fehlermachen ist und eine spezielle Fertigkeit bedeutet, die der Schüler in der Fremdsprache nicht zu beherrschen braucht, wird sich diese Situation nicht mehr so häufig ergeben.

Fremdkorrekturen können auch von Schülern vorgenommen werden.

Sonja	Tom collect stamps.
T	Stamps is OK, but + Nelly.
Nelly	Tom collects stamps.

Die Lehrerin sagt, welcher Teil des Satzes falsch ist, und eine andere Schülerin korrigiert.

Diese Art der Korrektur ist nicht allzu häufig. Sie hat für den Lehrer den Vorteil, dass er von anderen Schülern eine Rückmeldung darüber erhält, ob auch sie an dieser Stelle Schwierigkeiten haben oder nicht; für die Schüler, dass sie an der kleinen Problemlösung beteiligt werden und der Vorgang nicht zur Privatsache zwischen dem einen Schüler und dem Lehrer wird. Sie hat aber auch den Nachteil, dass derjenige, der den Fehler gemacht hat, dann als der Blamierte dasteht, der seinen Fehler nicht berichtigen konnte. Das gilt zum mindesten für den Frontalunterricht; in kleineren Gruppen ist die gegenseitige Korrektur von besonderer Bedeutung. Wir kommen darauf unter 10.5 zurück.

Zur fremdinitiierten Fremdkorrektur muss man wohl auch die Fälle rechnen, wo der Lehrer zwar nicht die korrekte Form ausspricht, aber nach einem Verstoß eine Korrekturanweisung gibt. So wurden in einer Stunde folgende Korrekturanweisungen gegeben:

- Use the correct tense.
- Past tense
- Use the -ing form.
- No, it's in the past.

Bei dieser Art der Korrektur wird dem Schüler nicht begreiflich gemacht, warum er etwas ändern solle. Solche Anweisungen werden dann unreflektiert ausgeführt, doch ist es äußerst zweifelhaft, ob der Schüler daraus ersehen kann, warum es so und nicht anders heißen musste. In dem ersten Beispiel (*Joe, Bill, Kate *want*) machen die Schüler denn auch denselben Fehler fünfmal in Folge.

So kann man generell die fremdinitiierte Fremdkorrektur als unwirksam betrachten. Hier liegt die Ursache für die Auffassung, dass Korrigieren nichts helfe.

Die *selbstinitiierte Fremdkorrektur* (2.) ist weniger häufig. Sie beschränkt sich auf die seltenen Vorfälle, wo ein Schüler wohl weiß, dass er etwas falsch formuliert, aber doch nicht weiß, wie er es besser sagen könnte. Derartige Fälle sind dann erkennbar, wenn der Schüler die Frage nach dem Richtigen von sich aus stellt. Solche *clarification requests* sollten im Unterricht gefördert werden. Die Dinge, die jemand wissen will, sind ihm ja wichtig und bleiben daher auch besser im Gedächtnis haften.

Die *selbstinitiierte Selbstkorrektur* (4.) findet sich in unseren Mitschnitten fast nur bei Lehrern. Die zu lernende Sprache ist für sie ja nicht neu, aber dennoch können sie sich ab und zu vertun. So etwas passiert besonders dann leicht – ob man nun seine Aufmerksamkeit auf einen anderen Fehler oder auf den Inhalt richtet –, wenn man einen Ausdruck zunächst unreflektiert von einem Schüler übernimmt.

P She must make the flowers.

T She must not make flowers. She cannot make flowers.

P Are there some seats left?

T Yes, and are there some seats left + any + are there any seats left?

Zur selbstinitiierten Selbstkorrektur bei Schülern liegen zwei Beispiele aus dem Gymnasium vor:

Kl. 12 (*ein Gespräch über Werbung*)

P In a commercial one would read the text slower – er – more slowly

T Very good!

Kl. 13 (*das Thema sind die Anglo-Indier*)

P India is and was much influenced by Britain. It – she – became member of the Commonwealth and keeps in close contact with Britain.

Beide Selbstkorrekturen sind zufällig ganz überflüssig und zeugen von einem Pochen auf übertriebener *accuracy*. Die tatsächlichen Fehler im zweiten Fall bleiben unbeachtet.

Die *fremdinitiierte Selbstkorrektur* (3.) ist die am häufigsten anzutreffende Art. Gewöhnlich ist es der Lehrer, der den Fehler bemerkt, aber er gibt dem Schüler die Chance, sich selbst zu verbessern. Die Selbstkorrektur “gives the learner a Chance to restore face”¹⁸⁸. Wenn es ihm gelingt, hat er doch ein gewisses Erfolgserlebnis, und der Lehrer bekommt darüber Auskunft, was der Schüler eigentlich schon kann.

¹⁸⁸ Gabriele Kasper: “Repair in Foreign Language Teaching”. In: Gabriele Kasper (Hg.): *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*. Aarhus: Aarhus University Press 1986, S. 29.

Wichtig dabei ist aber nicht, wie der Schüler auf seinen Fehler aufmerksam gemacht wird. Dies kann durch ein Stirnrunzeln angedeutet werden, durch einen fragenden Blick oder auch in Worten.

(Während einer Dolmetschübung)

P Where did you lost it? T (*runzelt die Stirn*) P Where did you lose it?

Entscheidend ist vielmehr, dass dem Schüler klar wird, dass seine Sprechintention nicht ankommt. Verhaltene Zurückweisungen, wie wir sie oben gesehen haben (vgl. 8.2) helfen ihm dabei nicht. Er sollte schon in der Schule deutlich erkennen, was geht und was nicht geht. Es wird dem Schüler ein Bärendienst erwiesen, wenn man ihm nicht zeigt, dass seine Antwort defizitär ist. Wie unangenehm sich die Unkenntnis darüber in der Realität, etwa bei einem Aufenthalt im englischsprachigen Ausland, auswirken kann, hat Beneke gezeigt.¹⁸⁹ Hier wird die Relevanz der *comprehensible output hypothesis* deutlich. Sie verlangt geradezu nach der Erfahrung, dass eine Sprechabsicht nicht ankommt.¹⁹⁰ Außerdem ist dies immer ein guter Anlass, zurückzufragen, nachzustoßen, zu klären, was eigentlich gemeint ist (*negotiation of meaning*). Auf diesem Wege entstehen nämlich Rede und Gegenrede, ein Hin und Her, ein *give and take*, wie es in der Wechselrede des täglichen Umgangs die Regel ist. Gegenüber *good, good, good* sind *Follow-ups* wertvoller wie "What of it? / What do you mean? / Are you sure? / I don't get it / I can't follow you there / Is that what you mean?" etc. Wir haben weiter oben schon die Formulierungsvorschläge Murphys wiedergegeben (unter 8.2). Der Schüler erhält jedenfalls auf diese Weise die Chance, sich selbst zu korrigieren (*self-repair*, vgl. 9.5).

Dass es darauf ankommt, nicht explizit zu korrigieren, belegen Studien, von denen Tony Lynch berichtet.¹⁹¹ Dort wurden die Lehrer gebeten, keine Korrekturen vorzunehmen, sondern gegebenenfalls nur Missverstehen zu signalisieren (z. B. "I'm sorry?"). Einige Lernende konnten sich ohne Hilfe selbst korrigieren und die korrekte Form auch nach einer Woche wieder anwenden. Das spricht dafür, dass die Selbstkorrektur auch zu besserem Behalten führt.

Lynch resümiert:

Implicit negative feedback such as a request for clarification can be a more effective teaching device than explicit correction. By indicating a problem, but not immediately providing the solution, teachers may do more to facilitate learners' progress.¹⁹²

Hier ist ein gelungenes Beispiel aus einer Hauptschule:

T When do you get up in the morning? P Half past seven.
T Half past seven? This is when school begins. P Half past six.

¹⁸⁹ Jürgen Beneke: „Verstehen und Mißverstehen im Englischunterricht“. Praxis 1975, S. 351-362.

¹⁹⁰ Vgl. unten, Abschnitt 9.4.

¹⁹¹ Tony Lynch- Communication in the Language Classroom. Oxford: OUP 1996, S. 76f.

¹⁹² Ebd., s. 118.

Die Schülerin hat offenbar gemerkt, dass ihre Aussage eine andere Bedeutung hatte, als sie ausdrücken wollte, dass *half past seven* eben nicht *halb sieben* ist, auch wenn es sich so ähnlich anhört. Da hier die Übungssituation dazu genutzt worden war, die Schüler über ihr tatsächliches Leben zu befragen, betrifft die korrekte Formulierung der Uhrzeit sie auch persönlich. Damit ist nicht nur der Fehler korrigiert, sondern auch die Chance erhöht, dass die richtige Form auch behalten wird. – Es liegt hier natürlich noch ein zweiter Fehler vor, die vergessene Präposition. Die Lehrerin ignoriert ihn, um die Schülerin nicht zu überfordern. Das Lernziel sind offenbar die Uhrzeiten, und die berichtigte Aussage ist für die Kommunikation ungleich wichtiger als das fehlende *at*. In den beiden von Finger zitierten Unterrichtsausschnitten (S. 24f.) werden auch die Uhrzeiten geübt, nicht aber als adverbiale Bestimmung mit *at*. Der hier verbliebene Fehler könnte auf solche Übungen zurückgehen, die die Angabe der Uhrzeit in zusammenhängenden Mitteilungen nicht berücksichtigen.

9.3 Korrektur in Abhängigkeit von der Unterrichtssituation

Wichtiger als die Unterscheidung zwischen verschiedenen Korrekturtypen ist wohl die zwischen verschiedenen Unterrichtssituationen, in denen die Fehlerkorrektur einen anderen Stellenwert hat. Da ist zum einen die vorkommunikative Übungssituation und zum andern das Unterrichtsgespräch oder die Konversation (*conversation*) in der Klasse.

In Übungssituationen werden ja ganz bestimmte sprachliche Ziele verfolgt, und eine Abweichung von diesen Zielen würde die Lehrabsicht verwässern. Übt man die Bildung des *past tense* ein, kann man nicht **heard* oder **seed* passieren lassen, auch wenn diese Formen verständlich wären. Ebenso wenig kann man “*Yesterday I have been ...” übergehen, wenn es darum geht zu lernen, wofür das *past tense* zuständig ist.

Dies gilt nicht für Korrekturen während einer Unterhaltung. Es ist selbstverständlich, dass man hier äußerst vorsichtig zu Werke geht und sich überlegt, wie man in Gesprächen außerhalb der Schule mit Fehlern umgeht. Es ist ja nicht so, dass sie nicht vorkämen, und auch nicht so, dass man in jedem Fall über sie hinwegsehen könnte. Mängel in der Aussprache, in der Wortwahl, im Ausdruck, gelegentlich auch in der Grammatik, zumal bei Sprechern verschiedener Dialekte, stören die Kommunikation, erschweren das Verständnis oder machen es sogar unmöglich (*communicative breakdown*). Das wird nicht ignoriert, sondern man stellt Rückfragen (*clarification requests*) oder signalisiert auf andere Weise, wenn man Verständnisschwierigkeiten hat. Genau das lässt sich auch in einem Unterrichtsgespräch so handhaben. Sprachliche Fehler werden im Idealfall auch dort nicht formal behandelt (“wrong preposition”), sondern indem man dem Schüler als Gesprächspartner klarmacht, dass seine Sprechabsicht nicht erkennbar ist. Im gemeinsamen Gespräch selber wird dann versucht, das Missverständnis zu klären (*clarification*) und die treffende Ausdrucksweise zu finden (*negotiation*).

Laut Kleppin sind viele Lehrer der Überzeugung, dass sie sich in ihrer Korrekturtätigkeit je nach Unterrichtsphase anders verhalten. „Wenige Korrekturen in freien Phasen, stärkere Korrekturtätigkeit in gelenkteren Phasen.“¹⁹³ Diese Unterscheidung ist tatsächlich wünschenswert und zeigt sich am ehesten, wenn die Lehrer in Personalunion Sprach- und Sachfachunterricht geben. Vor einigen Jahren ergab eine Befragung in Kornwestheim, dass die Schüler deutlich spürten, dass sie im Sachfach ihr Englisch freier handhaben durften und demzufolge auch den Mut hatten, mehr zu sprechen.

Es gibt zu beiden Korrekturstilen schöne Parallelen aus Mutter-Kind-Dialogen. D. R. Richards hat einen solchen veröffentlicht, in dem die Mutter eine formale Korrektur versucht und scheitert:

Child: Nobody don't like me.
Mother: No, say "Nobody likes me."
Child: Nobody don't like me.
... (*This dialogue is repeated no less than eight times*) ...
Mother: Now listen carefully. Say: "Nobody likes me."
Child: Oh! Nobody don't likes me!¹⁹⁴

Ein anderes Beispiel zeigt, wie durch Rückfragen und Vorschläge, was gemeint sein könnte, Mutter und Kind die Kommunikation in Ordnung bringen, „reparieren“.

Mother: Did Billy have his egg cut up for him at breakfast?
Child: Yes, I showed him.
Mother: You what?
Child: I showed him.
Mother: You showed him?
Child: I seed him.
Mother: Ah, you saw him.
Child: Yes, I saw him.¹⁹⁵

Es fällt leicht, im ersten Beispiel von Korrektur zu reden, in zweiten von Reparatur. Hier, wie im Unterricht, hat die Reparatur den großen Vorteil, dass man im Gespräch bleibt und nicht aus der Rolle fällt. Außerdem lernt der Schüler dabei die Strategien und Redemittel, die angewendet werden müssen, um im Gespräch mit *native speakers* die unvermeidlichen Verständnisschwierigkeiten zu überwinden. Das ist bei der Korrektur im engeren Sinne nicht der Fall.

¹⁹³ Karen Kleppin: „Mündlich korrigieren: Ja, aber wie? Anregungen zum Nachdenken über das eigene Korrekturverhalten“. In: Udo O. H. Jung (Hg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt/M., Berlin: Peter Lang 1998, S. 323.

¹⁹⁴ D. R. Richards: "On Communicative Efficiency and the Treatment of Error". *Audiovisual Language Journal* 78/3.1977, S. 246. – Parallele Situationen sind offenbar gar nicht so selten und sind daher schon in die mündliche Überlieferung übergegangen. Folgender Dialog soll sich zwischen einer Hausgehilfin und ihrer Arbeitgeberin abgespielt haben:

H: Er liebt mir. A: Mich!
H: Ihnen? A: Nein, Sie!
H: Na also doch mir!

¹⁹⁵ D. R. Richards, ebd., S. 247.

Ein eigenartiges Phänomen sind Korrekturen von Fehlern, die gar nicht gemacht worden sind.

T "From Monday till Friday Mr Hill gets up at half past six every day." Look here: I'm standing up. You stand up from a chair. You get up from your bed. Have you got it?

PP Yes.

T You can't say 'I get up' when you stand up from a chair. Ja? And you don't stand up when you are in bed. Ja? You say get up from your bed. OK? You get up in the morning. So he gets up at six, he makes breakfast ...

Der Lehrerin geht es offenbar darum, dass die Schüler auf die divergente Lernstruktur von aufstehen und *stand up /get up* aufmerksam werden. Sie geht davon aus, dass die Schüler die genannten englischen Verben im Stillen für sich übersetzen (vgl. 4.2). Da aber diese Verben jeweils in ihrem typischen Kontext eingeführt und verwendet wurden, ist diese vermutete Assoziation bei den Schülern möglicherweise gar nicht vorhanden und wird erst jetzt suggeriert. Auf jeden Fall mutet diese Szene etwas eigenartig an, weil sie durch nichts veranlasst wird. Vielleicht wäre es doch besser zu warten, bis der Fehler eintritt, weil eigentlich nur dann den Schülern bewusst wird, dass hier eine Gefahrenquelle vorliegen kann.

Dieselbe Tendenz kann eine skurrile Form annehmen:

T Does anybody remember the name of the disco?

P Black Cat.

T The Black Cat, ja, die schwarze Katz. When you go there the evening is for the cat. Was heißt das?

P Für die Katze ist der Abend.

T Für die Katze. Das gibt es auf Englisch aber nicht. No, I mean, just the evening was for the cat Really we could say 'Er war für die ...', but you cannot transform that into American or English. That means it wasn't worthwhile going there. You didn't have fun. It was for the cat It was just nothing. They don't have that in America.

Auch dieser Lehrer korrigiert vorbeugend, beschwört jedoch durch die mehrfache Wiederholung der unenglischen Wendung den Fehler erst herauf.

Eine Beobachtung Keith Johnsons verdient besondere Beachtung. Man kann Fehler korrigieren, um Verstöße gegen Lexik und Grammatik zu beseitigen, und dabei die ursprüngliche Struktur der Schüleräußerung erhalten. Eine solche Korrektur informiert den Schüler darüber, was er falsch gemacht hat und vielleicht (hoffentlich!) auch warum. Was er aber nicht erfährt, ist, wie ein *native speaker* dieselbe Sprechabsicht ausgedrückt hätte. Ein typisches Beispiel ist der häufige Fehler: "Who of you has forgotten their homework?" Die Korrektur würde daraus machen: "Which of you" oder einfach "Who has ...?" Ein *native speaker* würde aber eher sagen: "Has anyone forgotten their homework?" Johnson empfiehlt hier statt der Korrektur *reformulation*:

9.4 Die *comprehensible output hypothesis* und Selbstreparatur

Failure teaches success.

Nach Merrill Swain¹⁹⁹ (1985) ist die Erfahrung einer misslungenen Mitteilung für das Lernen eine wichtige Voraussetzung. Nach ihrer *Comprehensible Output Hypothesis* fühlt sich der Lernende erst bei aktivem Sprachgebrauch genötigt, auf die Ausdrucksformen zu achten, die er braucht, um seine Absichten zu formulieren. Von besonderer Bedeutung in diesem Kommunikationsprozess sind dann

“those interactions where there has been a communicative breakdown – where the learner has received some negative input – and the learner is pushed to use alternate means to get across his or her message.”²⁰⁰

Eine Reihe von Untersuchungen, die unter diesem Blickwinkel gemacht wurden, haben erbracht, dass bei Konversationen zwischen *native* und *non-native speakers* Verständigungsprobleme (*negative input*) die Sprecher dazu veranlassten, sich verständlicher auszudrücken, und dass sie in etwa der Hälfte dieser Versuche wirklich die korrekte Form fanden. Weitere Untersuchungen haben ergeben, dass solche Selbst-Reparaturen auf Grund von kommunikativen Misserfolgen nicht vergessen werden.²⁰¹

Schon Billows hatte gesagt:

If the need for the language we use is urgently felt it is learnt quickly.²⁰²

Dies trifft sich in auffallender Weise mit den Vorstellungen des Konstruktivismus, nach dem sich der Mensch das merkt, von dem er erkannt hat, dass er es für sein Überleben braucht.²⁰³

Es bestätigt sich wieder, dass es nicht zweckmäßig sein kann, Fehler, die die Kommunikation behindern, entweder aus Freundlichkeit zu ignorieren oder deswegen, weil man aufgrund der gemeinsamen Muttersprache zwischen Lehrer und Schüler schon weiß, was gemeint ist.²⁰⁴

¹⁹⁹ “Communicative Competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development”. In: S. M. Gass/C. G. Madden (Hgg.): *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House 1985, S. 235-253. Referiert bei Tony Lynch: “Nudge, nudge: teacher interventions in task-based learner talk”. *ELTJ* 51/4.1997, S. 317-319.

²⁰⁰ Zitiert bei Tony Lynch: “Nudge, nudge: teacher interventions in task-based learner talk”. *ELTJ* 51/4.1997, S. 318.

²⁰¹ *Ebd.*, S. 319.

²⁰² F. L. Billows: *The Techniques of Language Teaching*. London: Longman 1961, S. 7.

²⁰³ Es ist bezeichnend dass unser ältester Sohn, als er während unseres Amerikaaufenthaltes in der Schule durch seine Lehrerin in den Pausen dankenswerter Weise etwas „Nachhilfe“ erhielt, diese Lehrerin in Erstaunen versetzte: “He never forgets a word I teach him Ihm ging es tatsächlich ums Überleben.

²⁰⁴ Dazu ausführlicher Herwig Wulf: „‘They can die.’ – ‘Very good.’ Zur Sprache des Lehrers im modernen Fremdsprachenunterricht“. *Praxis* 1978, S. 37ff.

