MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

"Learn from your Mistakes: an Analysis of Students' and Teachers' Attitudes and Beliefs on Oral Corrective Feedback"

verfasst von / submitted by

Lisa Hutflesz, BEd

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

Master of Education (MEd)

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	UA 199 507 509 02
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach Englisch Unterrichtsfach Französisch
Betreut von / Supervisor:	Univ.-Prof. Mag. Dr. Julia Hüttner, MSc

Acknowledgements

First of all I would like to thank my supervisor Prof. Julia Hüttner who provided me with tips and input throughout the whole process of planning and writing this thesis and helped me with the innumerable questions I had. Thank you!

Mom and Dad – thank you for supporting me throughout all of my studies and for making it possible for me to study in Vienna and abroad. Thank you also for giving me time to find out what I want to do in life. Without you I could not have done all of this.

David – thank you for your constant emotional support and for bearing with me during the process of writing this thesis. The way you cheered me up and encouraged me was incredible.

Thera and Astrid – thank you for the numerous Skype sessions in which you did not only constantly lift me up but helped me with your expertise and proofread so many passages. I am so glad we were in this together.

Thank you to all research participants and especially the four teachers who I was able to interview. Without your help completing this thesis would not have been possible.

Contents

List of Abbreviations i

List of Tables ii

List of Figures iii

1.Introduction 1

2.Literature Review 3

2.1. Oral Corrective Feedback (OCF) 3

2.1.1. Definition and Conceptual Classification 3

2.1.2. The Evolution of Oral Corrective Feedback 7

2.1.3. Oral Corrective Feedback Strategies 9

2.1.4. The timing of Oral Corrective Feedback 12

2.1.5. To correct or to not correct 16

2.1.5.1. Researchers' perspectives 17

2.1.5.2. Teacher educators' perspectives 18

2.1.5.3. Teachers' and students' perspectives 23

2.1.5.4. Focusing on students' needs as the ultimate solution? 25

2.2. Student uptake: verbal and emotional 29

2.2.1. Verbal student uptake 30

2.2.2. Emotional student uptake 33

2.2.2.1. Foreign language anxiety 34

2.2.2.2. Foreign language self-confidence 37

2.2.2.3. Foreign language motivation 39

2.2.2.4. Can Oral Corrective Feedback lead to a Threat of Face? 42

2.2.2.5. Teachers' and teacher educators' reactions 46

2.3. Oral Corrective Feedback in times of distance learning 47

3.Empirical Study 51

3.1. Motivation and Research Focus 51

3.2. Methodology 53

3.2.1. Participants and Methods 53

3.3. Results 56

3.3.1. Data gathered from the student questionnaire 56
..... 57
3.3.2. Data gathered from the teacher interviews 66
3.3.2.1. OCF strategies 66
3.3.2.2. Positive classroom atmosphere 71
3.3.2.3. Mode of correction 73
3.3.2.4. Factors influencing ways of correcting 75
3.3.2.5. Uptake 77
3.4. Discussion 79
3.4.1. Discussion of student data 80
3.4.2. Discussion of teacher data 82
3.4.3. Comparing student and teacher data 85
3.5. Limitations and Implications 88
4.Conclusion 90
5.Bibliography 92
6.Appendix 102
6.1. Abstract 102
6.2. Zusammenfassung (Deutsch) 103
6.3. Appendix 1 – Student Questionnaire 105
6.4. Appendix 2 – Interview Questions 112
6.5. Appendix 3 – Transcript Interview 1 114
6.6. Appendix 4 – Transcript Interview 2 124
6.7. Appendix 5 – Transcript Interview 3 132
6.8. Appendix 6 – Transcript Interview 4 138
6.9. Appendix 7 – Codebook Interviews 144

List of Abbreviations

AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
CF	Corrective feedback
EFL	English as a foreign language
ESL	English as a second language
FL	Foreign language
FLA	Foreign language acquisition
FLT	Foreign language teaching
FS	Facework strategies
FTA	Face-threatening act
OCF	Oral corrective feedback
WCF	Written corrective feedback
WTC	Willingness to communicate

List of Tables

Table 1 List of Intervieweees and Demographic Data 55

Table 2 Students' Daily Use of English 59

Table 3 Self-assessed Language Proficiency 59

Table 4 Students' Perception of OCF Strategies' Usefulness 62

Table 5 Positive Classroom Atmosphere 71

List of Figures

Figure 1 The Oral Corrective Feedback continuum (Lyster et al., 2013) 10

Figure 2 The Assistance Dilemma (Koedinger & Aleven, 2007) 17

Figure 3 Errors as the Roots of OCF (Lyster & Ranta, 1997) 22

Figure 4 Relations of an L1, Interlanguage and an L2 (Cook, 2016) 23

Figure 5 Model of willingness to communicate (WTC) (MacIntyre et al., 1998) 38

Figure 6 Dörnyei's framework of motivation in FL/L2 learning (1994) 40

Figure 7 Possible FTA strategies (Brown & Levinson, 1987) 44

Figure 8 Distribution of Age 55

Figure 9 Home Languages and Learned Languages 57

Figure 10 Fluency- versus Accuracy-based Activities 63

Figure 11 Emotional Student Uptake 63

Figure 12 Preferences of OCF Givers 66

Figure 13 Teacher versus Peer OCF 75

1. Introduction

From neglecting mistakes and errors to correcting all erroneous language, the history on beliefs on oral corrective feedback (OCF) could not be more manifold. Accordingly, decisions on when, how and what to correct shape teachers' daily lives and fundamentally impact students in their foreign language learning. For this reason, the present Master's thesis deals with the topic of teachers' and students' attitudes and beliefs on OCF in an EFL setting and investigates, whether said viewpoints overlap or differ. For this purpose, scientific literature on present and past research concerning OCF and related topics is consulted and presented in a comprehensive literature review. This includes the evolution of trends in feedback-giving in educational contexts and previous studies on teachers' and students' experiences with corrective feedback (CF). Moreover, possible variations of OCF concerning timing and strategies, as well as OCF's impact on students' language learning are discussed. In this respect, theories on student uptake and related concepts (i.e. foreign language anxiety, foreign language self-esteem and a possible threat of face (Brown and Levinson 1987)), will be studied. Finally, a brief degression into the topic of OCF in times of distance learning will discuss present tendencies and contemporary innovative OCF strategies established by teachers.

The second part of the thesis is concerned with an empirical study which was conducted with the main aim to investigate students' and teachers' contemporary beliefs and attitudes in lower secondary EFL classrooms. As most research in the field of CF is based on upper secondary or higher education settings, it seemed reasonable to investigate Austrian lower secondary EFL contexts. By questioning lower secondary students of a Viennese AHS and interviewing their English teachers, I aim at gaining more insights into students' and teachers' beliefs on OCF

strategies, timing and uptake. Finally, the comparison of these ideas will be transformed into implications for a more conscious approach to the application of OCF in EFL settings.

2. Literature Review

2.1. Oral Corrective Feedback (OCF)

2.1.1. Definition and Conceptual Classification

In general, CF can be described as (teachers') response to a student's - according to the established set of rules of the target language - erroneously produced language item (Li, 2014). Typically, CF is labelled as part of the superordinate category of formative feedback which has been defined by Shute (2008) as "… information communicated to the learner that is intended to modify his or her thinking or behavior to improve learning" (p.153). In contrast, summative feedback is described as taking into account several student performances over a longer period of time and is usually embedded in summative assessment, resulting in grades at the end of a school year (Brookhart, 2018). While formative feedback can be facilitative in various ways in educational contexts (e.g. making gaps in language knowledge more explicit or reducing pressure for less capable learners), the sub-category of CF fulfills a more specific and directive function with the main aim to correct erroneous student utterances (Shute, 2008). Usually, CF is again subdivided according to its mode, resulting in written corrective feedback (WCF) and oral corrective feedback (OCF), the latter of which is the focus of the present thesis. OCF, while being one of the most frequently applied classroom procedures applied by teachers, has proven to be highly contested concerning its impact for students' EFL learning (Yüksel et al., 2021). Even though several studies - some of which incorporating teachers' and students' stances - report on OCF's major significance for foreign language learning (e.g. Li, 2010; Lyster & Saito, 2010; Ellis, 2009), others result in a more negative conclusion concerning its value in EFL contexts (e.g. Li, 2017). The high number of, oftentimes contrasting, research outcomes will be further discussed in the following chapters.

Similar to the aforementioned variations in the context of feedback, the superordinate area of foreign language instruction offers an even greater variety of possibilities concerning its focus. In order to categorize how error correction fits into the larger picture of foreign language (FL) pedagogy, different foci popular in past and present teaching are discussed in the following. In their seminal work, Long and Robinson (1998) define the concept of a *focus on form* as one principle in FL teaching and describe it as follows:

> Although there are degrees of attention, and although attention to forms and attention to meaning are not always mutually exclusive, during an otherwise meaning-focused classroom lesson, focus on form often consists of an occasional shift of attention to linguistic code features - by the teacher and/or one or more students - triggered by perceived problems with comprehension or production (p. 23).

As described by Long and Robinson (1998), a focus on form most commonly derives from a sudden need of directing students' attention to a certain grammatical or linguistic aspect during a meaning-focused lesson. The mentioned awareness can be raised through the application of OCF, which already then was seen as valuable tool to guide students towards a momentary focus on form (Long & Robinson, 1998). This *focus on meaning* replaced the until then usually applied syllabus design of *focus on forms* in the 1970s and is defined as "not treating the languages as an object of study, but … experiencing them as a medium of communication" (Long & Robinson, 1998, p. 18). This major change in syllabus design and, consequently, way of FL teaching was caused by the realization that over the years, students participating in lessons based on language forms have not been able to reach the desired learning outcomes. Long and Robinson (1998) define lessons with a focus on forms as consisting of "inductively or deductively presented information about the L2. Pedagogical materials and accompanying classroom procedures are designed to present and practice a series of linguistic items or forms" (p.16). This artificial and sometimes arbitrary presentation of language forms has been supplanted by the more implicit meaning-focus, which assumes a basis of language learning in innate sequences similar to L1 acquisition (Long &

Robinson, 1998). Today, syllabi are oftentimes largely meaning-focused: In Austria, this prevalence is evident in several parts of the EFL curriculum for lower secondary students. Already in its basic didactic principles, an explicit focus on successful and not necessarily on correct language use is specified (BMBWF, 2000). Considering these differences and interconnections of foci, the presented overview serves as a valuable starting point for classifying the instructional intent of OCF. In order to manifest the purpose of OCF in the EFL classroom, a more thorough definition of CF in language instruction is needed. While it has already been mentioned that OCF can be applied to draw students to a focus on form (Long & Peterson, 1998), the often-cited review by Spada (1997) includes a more elaborate definition of instructional techniques to attain a temporary focalization on distinct language items. According to Spada (1997), a focus on form is "any pedagogical effort which is used to draw the learners' attention to language form either implicitly or explicitly. This can include the direct teaching of language (e.g., through grammatical rules) and/or reactions to learners' errors (e.g., corrective feedback)" (Spada, 1997, p. 73). Therefore, CF, as a tool that

> direct[s] learners' attention to language forms, [can be applied] either as part of teaching based on the structural syllabus[1] and the PPP procedure, or […] in response to learner need during communicative activities" (Pawlak, 2014, p. 34).

In fact, the mentioned method of PPP stands for *presentation – practice – production* and exemplifies corrective feedback's potential in different educational settings by illustrating its manifold applicability. First, new linguistic features or rules are presented by a teacher or deduced by students. Second, controlled activities with an accuracy focus, which can for instance be "fill-in-the-gap" (Pawlak, 2014, p.28) activities, encourage students to engage more actively in

[1] A structural syllabus is defined as a syllabus based on grammatical items that are to be taught in a foreign language. These items serve as fundamental structure of the lessons and are taught consecutively (Ellis, 1993). According to Long and Peterson (1998), the structural syllabus was common in focus on forms lessons, which were predominant before the arrival of more meaning -focused lessons.

applying and understanding the rule. During this stage, explicit CF, as a reaction to mistakes happening in this early stage, can help foster the understanding of the learned feature. Lastly, more fluency-based communicative tasks are introduced as a part of the production phase: here, OCF is applied "to promote noticing of form-meaning mappings, allow making cognitive comparisons, and lead to output modifications" (Pawlak, 2014, p. 29). Altogether, this example of the PPP method serves to demonstrate how CF can be provided during tasks with different foci and purposes.

While, until now, OCF has only been discussed in connection with the underlying assumption that it is given from teachers to students, the option of peer OCF is introduced as a related concept. Early research on the topic of peers providing CF suggested that communication in an educational setting between non-native speakers might be more fruitful than the combination of natives and non-natives, as students' probable shared lack of competence puts them on the same level, reducing the fear of expressing possible misunderstandings (Varonis & Gass, 1985). In a more contemporary manner, Lyster et al. (2013) call this phenomenon "differential interactional moves" (p.28), which precisely describes the variation of conversational behavior in different speaker pairings. Similar to Varonis and Grass (1985), Lyster et al. (2013) argue that this alteration of speech reduces the fear of failure[2] in non-native pairings, as students can talk in a more comfortable atmosphere (see also Sato & Lyster, 2007). In addition, Lyster et al. (2013) argue that peer OCF can be highly beneficial in the sense that it offers a twofold possibility of learning: First, similar to teacher-generated corrective feedback, students benefit from corrective statements proposed by their peers and second, learners act as feedback-givers, which additionally strengthens their linguistic understanding. In their analysis, Sato and Lyster (2012) show that learners in a

[2] The concept of anxiety in the context of OCF will be more thoroughly discussed in chapter 2.2.2.1.

Japanese EFL university setting who were trained to offer peer CF "are more able to draw [students'] […] attention to form while maintaining their primary focus on meaning" (p. 611). This positive result can be explained by the fact that students simultaneously perform a dual role of CF receivers and givers, which made them progress not only in accuracy, but also in fluency (Sato & Lyster, 2012). However, some researchers report on more harmful aspects of peer OCF. For instance, the aforementioned possible lack of competence in certain linguistic aspects can also hinder students from accepting colleagues' CF, as teachers' more professional correction might be more desirable to learners (Philp et al., 2010). Moreover, it has been argued that depending on class dynamics, peer OCF can create a competitive atmosphere, leading to humiliation or even enmity amongst peers (Hamed Mahvelati, 2021).

While this chapter serves as a basis in classifying OCF and presenting possible variations of applications, its effectivity will be more thoroughly analyzed in the next chapters and the empirical study in the second part of this paper. In order to more broadly define the concept, the next chapter focuses on some historical aspects, with the main aim of making OCF and how it is applied today more transparent.

2.1.2. The Evolution of Oral Corrective Feedback

Debates on when, how and what kind of errors to correct go back to early pedagogical and educational theories and have continuously evolved since then. At the beginning of the 20th century, behaviorist views on learning were predominant and feedback in the classroom was therefore seen as tool to reinforce desired behavior and to punish undesirable comportment (Brookhart, 2018). It was also believed that errors were not helpful in language learning: Not correcting errors at all was common practice, as they were on occasion even characterized as a sin and, therefore, not addressed (Brooks, 1964). As grades served as the primary source of feedback at the end of a school year, summative feedback and assessment was put in the foreground until

the middle of the 20th century (Brookhart, 2018). This tendency towards summative assessment without providing OCF can also be detected in the methods applied in the EFL classroom during this period of time. For instance, in applying the Audio-lingual Method, which was a highly popular teaching method in the 1950s and 1960s focusing on listening and speaking (Richards & Rogers, 2010), teachers did not incorporate OCF in the EFL classroom, as students might feel penalized or their motivation to study the foreign language could be minimized (Ellis, 2009)[3].

In the late 20th century, a shift from behaviorist to cognitive learning theories also meant a transformation from summative to formative feedback and assessment. More precisely, students were foregrounded by paying greater attention to their objectives, their progress and to the actions that facilitate reaching learning goals (Brookhart, 2018). Humanistic learning theories, which are based on ideals such as wisdom, peace and humanness, then added the component of "the enhancement of human development, well-being, and dignity" (Aloni, 2011, p.35) to existing principles of foreign language learning. Consequently, humanist theories support the presence of correction in the EFL classroom; however, they once again tie it to the prerequisite of establishing a positive atmosphere without the expression of judgments.

Over the years, researchers' findings have led to instructional trends enduring certain periods of time; therefore, recommendations concerning teachers' decisions on when, how and what student utterances to correct in the EFL classroom have continuously changed. In the 1970s, delayed CF was popularized, as it was recommended for teachers to provide adequate time for themselves to analyze performances to respond to errors effectively (Chastain, 1971 and Fanselow, 1977 as cited in Quinn & Nakata, 2017). In the 1980s, however, Krashen reverted to the idea of not correcting at all: In his belief, similar to L1 acquisition, comprehensible input is the only aspect

[3] These possibly strongly harmful aspects of OCF are still present in todays' debate of OCF's impacts on learners and are more thoroughly discussed in chapter 2.2.4..

necessary to learn a foreign language. Consequently, Krashen's (1982, 1985) beliefs label CF as redundant or even disadvantageous (Quinn & Nakata, 2017; Li, 2010). Naturally, some years later, it was found that instruction with a certain attention to form is indeed very helpful in foreign and second language development (Norris & Ortega, 2000). This has also been proven by studies carried out in a Canadian educational context, which revealed that students' intensive exposure to the target language still lead to a lack in grammatical knowledge, resulting in erroneous language (Li, 2010).

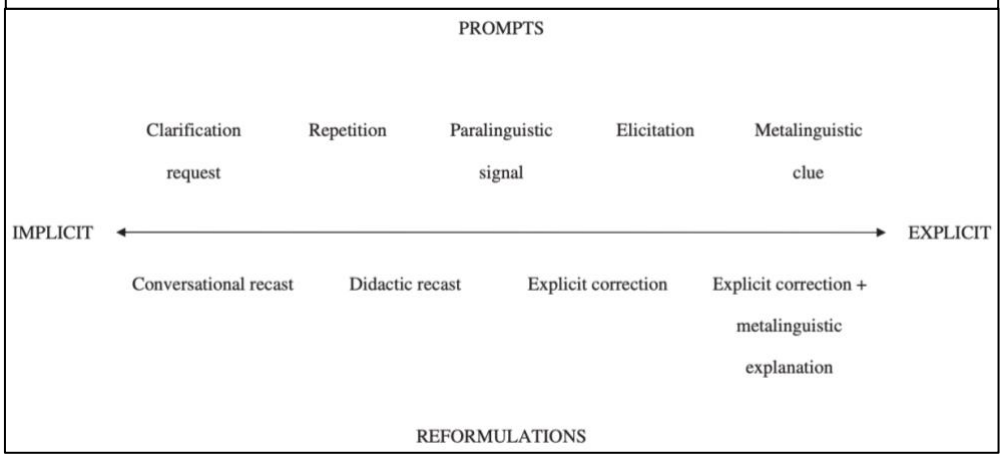
In contemporary times, which Ellis (2009) calls the "post-method era" (p. 4), prescriptive ideas on CF have become more flexible, rendering the discussion on different beliefs on OCF less constricting. While some educational researchers (e.g. Krashen, 1982) neglected positive effects of OCF still in the late 90s and in the beginning of the 21st century, other FLA methodologists have been highly in favor of correcting erroneous language (Ellis, 2009). The latter have taken on different opinions, ranging from solely correcting accuracy-based activities and ignoring errors in fluency-based tasks to only correcting a certain type of error (Ellis, 2009). These and other possible variations of OCF will be more thoroughly investigated in chapter 2.1.5.

2.1.3. Oral Corrective Feedback Strategies

As made explicit in the previous chapter, new insights into classroom research have yielded a vast number of approaches to foreign language teaching over the years. Also in the context of OCF, new findings generate constant changes in the applicability of OCF strategies. However, a quasi-conclusion on corrective feedback types has evolved throughout the last years, equipping teachers with an elaborate set of corrective devices. Lyster et al. (2013), by drawing on approaches developed by Lyster and Saito (2010) as well as Sheen and Ellis (2011), visualize this synopsis of corrective options for the EFL classroom as presented in Figure 3. In general, the different CF strategies range from implicit to more explicit types of OCF: More precisely, they are categorized

according to their "perceptual salience (e.g. intonation) and linguistic marking (e.g. by metalanguage) with which the negative information is delivered and thus the corrective intent is made clear to learners" (Ortega, 2013, p. 75). This being said, explicit OCF types help to express the erroneous nature of an utterance more clearly, whereas implicit types conceal this corrective purpose. What is more, the range of implicit to explicit types is again categorized into either types of Prompts (Clarification Request, Repetition, Paralinguistic Signal, Elicitation or Metalinguistic Clue) or variants of Reformulations (Conversational and Didactic recast as well as Explicit Correction, with or without metalinguistic explanation) (Lyster et al., 2013). Prompts, on the one hand, elicit students' self-repairing actions, whereas Reformulations, on the other hand, are correct paraphrases of the erroneous utterance (Nassaji, 2016). In the following, I discuss each corrective strategy in more detail, as this information serves as a basis for the study I will conduct in the second part of this paper.

Figure 1
The Oral Corrective Feedback continuum. (Lyster et al., 2013, p. 5)



As visualized in Figure 1, Clarification requests are a highly implicit OCF strategy: By, for instance, saying "excuse me?", the teacher implies that the student's utterance is incorrect. Moreover, if a teacher chooses to reformulate an ill-formed utterance in the correct way, the feedback strategy of Recasts is applied (Rahman & Singh, 2020). Lyster et al. (2013) further

distinguish between conversational and didactic Recasts: The former are described as "reformulation[s] of a student utterance in an attempt to resolve a communication breakdown" (p. 4) and thus "approve the meaning" (p. 10), while the latter "disapprove the form" (p. 10) regardless of a communication problem. Teachers performing a conversational Recast thus aim at reformulating an unintelligible utterance in a way they believe is fitting the communication, whereas a didactic Recast serves as a grammatically correct reformulation (Sheen, 2011). Furthermore, if teachers choose to repeat the incorrect passage of a student's utterance by stressing it (i.e. by using a more prominent pronunciation), they apply the corrective strategy of Repetitions (Rahman & Singh, 2020). This can, for instance, be done by altering the utterance's syntactic function: Students' "he has dog" would therefore be changed to "he has dog?" by the teacher, resulting in the aforementioned change of intonation (Li, 2014, p. 196). While most researchers decide to stick to verbal OCF strategies in their overviews, Lyster et al. (2013) include Paralinguistic Signals in their synopsis. As a consequence, gestures and mimics are incorporated in the set of strategies, acting as a visualized hint at an erroneous utterance (Ellis, 2009). An Elicitation, on the other hand, means a verbal request to reformulate the inaccurate part of speech, by, for instance, repeating the student utterance until the erroneous word. This way, students are made aware of the mistake and are engaged to think about it for themselves (Li, 2014). A more unequivocal type are Explicit Corrections which describe the teacher's direct indication to the student that the utterance was wrong and, simultaneously, providing the correct form. Lastly, Metalinguistic Clues are initiatives which lead the learner to self-correction by providing grammatical or linguistic hints and questions: these can also occur in connection with Explicit Corrections (Rahman & Singh, 2020).

As concluded by Lyster et al. (2013), the vast number of experiential studies on the matter indicate a benefit of OCF in EFL settings. The importance of various feedback strategies lies in

the general eye-opening effect they have in the context of foreign language instruction: While some strategies are rather implicit, they nevertheless raise students' awareness of committed errors during lessons and render them more conspicuous (Lyster et al., 2013). Altogether, Lyster et al.'s (2013) synthesis of classroom research on the topic of OCF also reveals the importance of external factors concerning learners (i.e. their level of language competence or different teaching contexts) when it comes to choosing a fitting feedback strategy. These influential factors will be analyzed more thoroughly in chapter 2.1.5.

2.1.4. The timing of Oral Corrective Feedback

While the debate concerning the timing of OCF has been present for a long time, researchers still come to different conlcusions on this topic. In general, the primary debate over timing pertains to the decision of, on the one hand, interrupting a task to correct students or, on the other hand, waiting a certain amount of time after the student has completed a task to express corrective moves.

Going back in history, Lynch (1997), while observing EFL peer groups engaging in speaking activities, found that communicative activities should not be interrupted because "when teachers intervene to avoid a problem, they may also remove the need to negotiate meaning – and so, perhaps, the opportunity for learning" (p. 324). However, some have expressed reasons to hold adverse opinions: In his groundbreaking work, Doughty (2001) declares that language acquisition takes place through so-called *forms-function-meaning mapping*. Even in fluency-based activities, Doughty (2001) recommends to correct immediately in order to meet students' *window of opportunity*: This time frame, comprising about one minute, is recommended as the best moment to combine attention to form and meaning and is said to support immediate language processing. Furthermore, the mentioned window of opportunity is said to be especially productive when connected to Recasts: Offering a correct form leads to a comparison to the ill-formed utterance

which raises the cognitive awareness of this difference (Doughty, 2001). The concept of matching form and meaning shortly after the production of the erroneous utterance also ties into beliefs supported by the *Interaction Hypothesis*. Long (1981) is known to be the most influential representative of this theory and defines interaction as a crucial element to achieve successful negotiation of meaning. Developing Krashen's (1982, 1985) *Comprehensible Input Theory* further, the *Interaction Hypothesis* argues that language has to be modified in instructional settings in order to make input more comprehensible for learners (Yilmaz, 2016). In this context, the more up-to-date concept of *interactional feedback* can help to prevent the interruption of communication due to a lack of linguistic knowledge (Mackey & Oliver, 2002). Circling back to form-meaning mapping, "interactional feedback is in response to learner errors during meaning-focused interaction, [and] it integrates attention to form and attention to meaning in a communicative context" (Nassaji, 2016, p. 538). With this statement, Nassaji (2016) again describes the positive aspects of immediate CF in a meaning-focused setting. However, several researchers (e.g. Doughty, 2001; Lightbown, 2008; Li, 2016) have expressed their preference for immediate feedback at all times, regardless of the task type. Besides the aforementioned *window of opportunity* (Doughty, 2001), other theories have been mentioned in support of consistent immediate OCF: Lightbown (2008), for instance, unites the so-called *TAP approach* (transfer-appropriate processing) and research on CF. By studying the TAP theory and its effects on CF, Lightbown (2008) explains that the human brain does not manage to "encode" (p. 30), or, in other words, accumulate, everything it learns; therefore, merely a segment of the transmitted information is temporarily stored into the brain. As a consequence, in order to better store and later apply learned linguistic features, it was found to be beneficiary to students "if the cognitive processes that are active during learning are similar to those that are active during retrieval" (Lightbown, 2008, p. 27). According to the TAP theory, immediate OCF is more successful, as it requires

prompt cognitive processing (receptive, productive or both), and thus stimulates learning (Li et al., 2016). Moreover, immediate OCF helps learners to implement corrected, and thus newly stored, structures spontaneously, whereas delayed OCF allows for a certain timespan between an utterance and a correction, leading to metalinguistic understanding rather than applicable competence (Li et al., 2016).

Quite contrasting to these ideas are preferences for delayed corrective moves expressed by various researchers and teacher educators. Willis and Willis (2007) favor offering OCF after students' completion of a task and Li (2014) summarizes their train of thought by stating that with delayed CF,

> form-focused instruction is contextualized and learners will not be predisposed to focus on a particular linguistic structure during the task. […] [Moreover,] when linguistic forms are addressed in a pre-task phase, learners' consequent obsession with form can undermine the primary focus on meaning (Li, 2014, p. 197).

In addition to the argument of delayed OCF preventing students from a distraction of an additional task (e.g. a sudden attention to form in a meaning-focused task), it has proven to have other advantages for FL learning. In this context, Quinn and Nakata (2017) introduce a psychological aspect, namely the "distributed practice effect" (p. 37). According to this effect, longer time spans between learning sequences lead to a lasting storage of newly introduced patterns (Quinn & Nakata, 2017). Applied to OCF, Quinn and Nakata (2017) argue that "delayed CF introduces longer intervals between study opportunities of a given item than immediate CF. The distributed practice effect, as a result, suggests that delaying CF may increase learning" (p. 37).

While the aforementioned theoretical aspects might work as a starting point in investigating the optimal timing of OCF, teachers' opinions, directly taken from the practical field of education, are of high value. Mendez and Reyes Cruz (2012) by studying teachers' opinions on OCF, add valuable data to the more frequent factual information on effectiveness of delayed or immediate

OCF. Similar to approaches described above, they again note that many foreign language instructors base their decision of OCF timing on the type of activity performed. In fluency-based activities focusing on meaning, the majority of teachers express a preference to correct after the activity (Mendez & Reyes Cruz, 2012). However, accuracy-based tasks attending to language form are said to be more frequently corrected while performing the task than other activities. In order to arrive at a more holistic understanding of teachers‘ timing of OCF, Mendez and Reyes Cruz (2012) conducted interviews in a university EFL setting. In total, 19 professors were asked about their beliefs on CF timing and different strategies. Although no indication of the type of activity performed (i.e. fluency- or accuracy-based) can be found in their work, the researchers conclude that 40% of the questioned teachers agreed to correct immediately after the occurrence of an error, and 53% partly agreed. However, 60% of instructors said to provide OCF for the whole class towards the end of the lesson: This can be explained by the teachers’ concern that participation might be interrupted as well as them considering learners’ feelings. Kartchava (2006) also found that especially novice teachers are more likely to object to immediate correction out of fear of loss of fluency and attention – a problem experienced teachers can overcome by improvising in demanding situations.

In addition to teachers’ opinions, students’ reports on experiences with OCF timing constitute another rich source of information. Davis (2003) argues that 86.6% of 97 questioned EFL students prefer an error to be corrected immediately in order to prevent the formation of bad habits. Furthermore, Brown (2009) reports of similar insights: By conducting a study including 49 teachers and 1600 students in an SLA setting, he found that overall, students felt that errors should be instantly corrected. However, it has to be noted that both studies did not pose any direct questions on opinions on delayed corrective feedback, therefore, conclusions can only be drawn for reasons for the preference of immediate corrective feedback.

As demonstrated in this chapter, there are various approaches to finding a fitting timing of OCF in EFL contexts. Empirical research offers valuable insights and especially data collected in educational settings (e.g. by interviewing students or teachers) is of a high value in decision-making processes related to OCF. Also in the empirical study in chapter 3, I will attribute great significance to students' and teachers' beliefs on OCF timing and the resulting implications for EFL learning and teaching.

2.1.5. To correct or to not correct

The area of OCF and its implications for foreign language learning have proven to be manifold, which renders it a highly interesting topic for a large audience: Researchers, teachers, teacher educators and students themselves have expressed various opinions and findings on the topic over the years. In this context, Ellis (2017) points out an "interface issue" (p. 3) caused by OCF, uniting the involvement of all aforementioned groups in this field of interest and, concurrently, highlighting these various divergent views. With regards to said interface issue, Ellis (2017) identifies divergent foci of different groups of interest: While teachers and teacher educators prioritize the co-existence of positive and negative (i.e. corrective) feedback, researchers have been more interested in the effects of CF and its effects on FL learning. In the following sub-chapters, I aim at providing an overview of previous and contemporary tendencies concerning OCF practices from different points of views in order to render the topic of error correction more transparent.

2.1.5.1. Researchers' perspectives

Figure 2
The Assistance Dilemma (Koedinger & Aleven, 2007, p. 242)

	Benefit	Cost
Giving information or assistance[a]	Accuracy	Shallow processing
	Efficiency of communication	Lack of attention
	Thrill of (supported) success	May not engage long-term memory
		Stealing chance to shine
Withholding information or assistance	Generation effect	Cost of errors
	Forces attention	Floundering, confusion, wasted time
	Engages long-term memory	Frustration of failure
	Thrill of independent success	

[a] Since *information* giving vs withholding seems a better description for non-interactive forms of instruction, where as *assistance* giving vs withholding seems a better description for interactive forms of instruction, we use both terms

In the context of error correction, an often-cited starting point for educational choices is the so-called *assistance dilemma* which describes the phenomenon of instructors' decisions on´ assistance and intervention in multifarious educational contexts and presents it from a psychological perspective (Koedinger & Aleven, 2007). More precisely, the usefulness of assistance in general, types and timing of interventions, and the appropriate amount of students' autonomy in learning contexts are the main aspects contemplated. Figure 2, taken from Koedinger and Aleven (2007, p. 242), shows benefits and costs of giving or withholding information in instruction for students and their acquisition of knowledge. As shown, they differentiate between the two extremes of offering and withholding information and do not further investigate detailed nuances; nevertheless, this overview can serve as a starting point when evaluating the effectiveness of assistance in educational contexts as well as of corrective interventions. In this context, Koedinger and Aleven (2007) suggest that assistance offered to students during learning processes can help improve language accuracy and efficiency of communication, resulting in a feeling of success. Having presented these advantages, the risk of losing students' profound understanding, attention, and effective learning processes due to learners being deprived of explorative processes and proactivity must be mentioned. Consequently, this results in a missed opportunity to honor

own potential achievements (Koedinger & Aleven, 2007). Withholding information, on the other hand, might lead to errors and general confusion, which can result in a feeling of disappointment. Nevertheless, Koedinger and Aleven (2007) state that no (immediate) interference can encourage students to engage in the so-called "generation effect" (p. 242). More precisely, the American Psychological Association describes this phenomenon as "the finding that memory for items to be remembered in an experiment is enhanced if the participants help to generate the items" ("Generation Effect," 2020). Consequently, increased proactivity, and the resulting storage of knowledge to the long-term memory as well as increased attention can lead to a feeling of personal satisfaction and success for students (Koedinger and Aleven, 2007). While this subchapter sheds a more theoretical light on the topic, the following chapter draws on teacher trainers' point of views, often seen as more relevant to teachers' practice.

2.1.5.2. Teacher educators' perspectives

While the issue of what types of erroneous language produced by students should be corrected constitutes a legitimate question regularly pondered by teachers, the answers are again not as clear-cut as one might wish. As an attempt to provide a basis for such decisions, different aspects for or against a corrective intervention are presented in the following while some of which have been suggested by teacher educators and others were found to be teachers' common practice. To begin with, teacher educators frequently mention one crucial aspect to consider when deciding on an OCF practice, namely the purpose of the task at hand. More precisely, it has been recommended to take into account the distinction between accuracy- and fluency-based activities and its implications for OCF. In this regard, the renowned English Language Teaching (ELT) teacher and trainer Jeremy Harmer (2007) mentions that teachers' sensibility towards recognizing the purposes of tasks is of great importance when deciding on whether interfering with corrective statements is appropriate or not. A quasi-consensus reached by some teacher educators (e.g.

Scrivener, 2010) is to refrain from corrective moves during fluency-based activities, as corrections can interrupt "the communication that is taking place, shifting the focus from meaning to form" (Bohlke, 2014, p. 127). However, in their ELT guides, Harmer (2007) and Bohlke (2014) also point out that different students have varied opinions on CF and could even wish to be corrected during fluency activities. What is more, teachers might occasionally feel the need to intervene during fluency activities, "especially if communication is at risk" (Bohlke, 2014, p. 128). Error correction during accuracy-based activities, on the other hand, was generally found to be more important and is encouraged in multiple teacher guides: Scrivener (2010), for instance, proposes to correct students immediately after the error in order to ensure the activity's aim of linguistic or grammatical correctness is fulfilled. In order to make use of this distinction in practical teaching contexts, teachers are expected to be fully aware "whether … [the activity's] aim is accuracy or fluency, and adapt … [their] role in class appropriately (Scrivener, 2010, p. 161).

While distinguishing between fluency- and accuracy-based activities has been presented as one starting point to determine an effective OCF strategy, an evaluation of the erroneous utterance's nature can offer additional insights. For this purpose, Lyster and Ranta's (1997) as well as Brown's (2000) often-cited categorizations of learner errors constitute an essential basis, as they have proven to still be applicable to today's learners due to its broad scope. While Lyster and Ranta (1997) consider six different types of learner errors (see Figure 3) relating to L1 interferences and, grammatical, gender[6], lexical, phonological, or multiple errors, Brown (2000) foregrounds two main sources of erroneous student utterances: interlingual and intralingual transfer. More precisely, interlingual transfer is described as the influence a student's L1 has on the target language. The possible resulting errors emerge from negative transfer which "happens when there

[6] Lyster and Ranta (1997) define gender errors as an extra category and not as a part of grammatical errors because they noted a significantly high amount of these errors in their study.

is no concordance between native language and target language" (Agbay & Reyes, 2019, p. 143). As a result, errors "reflecting the native language structure" (ibid.) are produced, which stem from the incapability of mastering the intended linguistic structure in the target language. Providing an example of a phonological error caused by interlingual transfer, Brown (2000) describes the pronunciation of the word 'sheep' as [ʃɪp]: This vowel reduction, which can be based on typical vowels in a learner's native language, is problematic as it changes the word's meaning, resulting in the word 'ship' rather than the intended 'sheep'. Second, intralingual transfer is listed as another source of learner error and describes shifts within the foreign language itself (Brown, 2000). Typical errors categorized as negative intralingual transfer concern generalizations of a rule within one language which for instance result in an inaccurate use of articles (Brown, 2000). Both phenomena, interlingual and intralingual transfer, can be seen as part of learners' interlanguage and thus the "system that is observed at a single stage of development" (Song, 2012, p.778). More precisely, interlanguage, also referred to as a learner's independent language (see Figure 4), does not explicitly comprise one language system, but can be found within a learner's native language and the target language. In this context, Song (2012) notes that interlanguage "is a system based on the best attempt of learners to provide order and structure to the linguistic stimuli surrounding them" (p. 778). Naturally, this system is constantly changing as language knowledge develops due to increased language proficiency and/or additional languages learned (Song, 2012). The level of language proficiency also involves the application of OCF by teachers, which, according to Rahman and Singh (2020) "addresses the gap between the learners' problematic interlanguage and the target language form in the case of any inaccurate utterance" (p. 1093). By using the term "problematic interlanguage" (p. 1093), Rahman and Singh (2020) point to the fact that interlanguage is developmental and can, according to its stage, maneuver learners into making more or fewer errors in the target language. This involvement of language development in the

consideration of errors has led to further implications regarding these errors' corrections. In that respect, Li (2014) states that

> some errors are developmental (that is, are a consequence of the learner's developing internal language system and in this sense are similar to those made by children acquiring their mother tongue) […] [; as it therefore] takes time to internalize linguistic knowledge, it may be advisable to assist learners only with errors which are not repairable via their own internal resources and which persist over time (p. 197).

This mentioned ability to self-repair some produced utterances led to a change of thinking in the 1970s and 80s, when teachers first started to recognize the difference between errors and mistakes (Cook, 2016). While the competence of self-repair can only be applied in response to mistakes as they concern language performance, errors are defined by the fact that they cannot be repaired by students on their own due to the roots in students' language knowledge and development (Cook, 2016). Since then, this distinction has liberated teachers and students in the sense that constant supervision and correction was replaced by more open, more student-centered settings; however, teachers simultaneously have had to decide in an instant whether an erroneous utterance could be classified as an error or as a mistake. On the basis of Burt's (1975) hypotheses, some teacher educators and FLA researchers still nowadays recommend distinguishing between global and local errors and thus suggest that teachers determine if there is "a communication problem … [or if the error is] violating the grammaticality of an utterance (e.g. a morphosyntactic error) but without hindering its comprehensibility" (Sheen, 2011, p. 41). As a consequence, global errors, in contrast to local errors, are seen to be in need of OCF because of a possible threat to fluent communication (Sheen, 2011). However, possible drawbacks during teaching for both approaches (i.e. deciding between errors and mistakes and between local and global errors) have been established over the years. In this regard, Ellis (2017) argues that a distinction of any kind is oftentimes difficult to decipher whilst teaching and might thus not be implementable in teachers' practice. Especially during fluency activities, Ellis (2017) foregrounds the fact that teachers might not always be able

to decide whether a student made a mistake or an error, and whether it was a local or a global one. Interestingly, Ellis (2017) also mentions that in some cases, even local errors can hinder communication: In the area of pronunciation, for instance, it was found that these errors can lead to non-target-like pronunciation (Szpyra-Kozlowska, 2012). More precisely, Szpyra-Kozlowska (2012) investigated 20 Polish University students of English and found that spoken samples containing local errors were predominantly found to be unintelligible and irritating to interlocutors. Altogether, these proposed distinctions are possible starting points when deciding on a OCF strategy which, in the following sub-chapter, will be extended by teachers' and students' points of views.

Figure 3
Errors as the Roots of OCF (Lyster, & Ranta, 1997, p. 44)

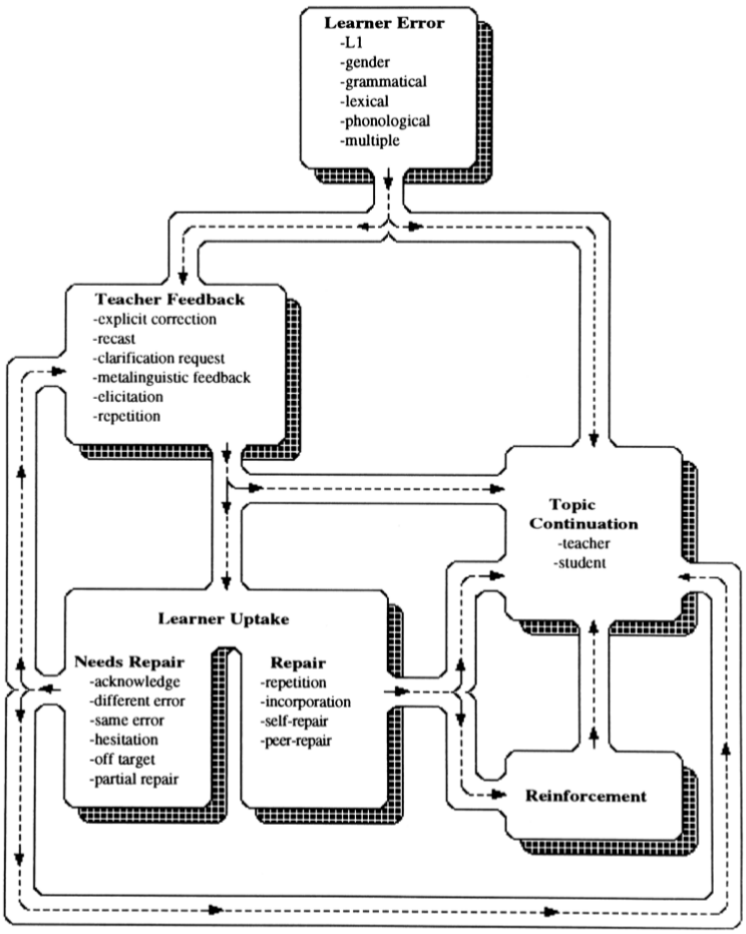
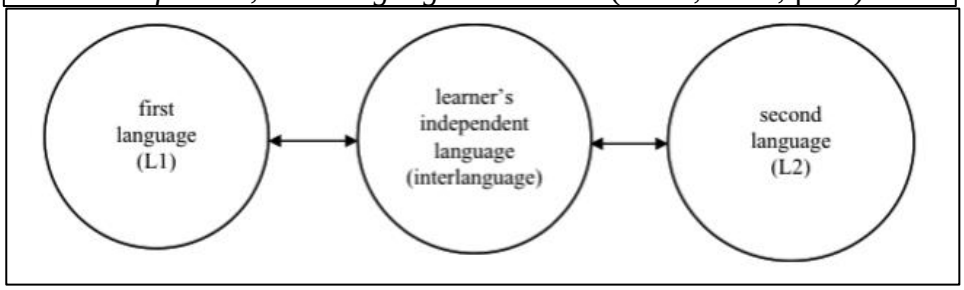


Figure 4
Relations of an L1, interlanguage and an L2 (Cook, 2016, p.19)



2.1.5.3. Teachers' and students' perspectives

Recently, studies investigating the views of (pre-service) teachers and students have added more insightful data to the topic of OCF and its applicability in the EFL classroom. For instance, study results by Kartchava et al. (2020) investigating pre-service teachers' beliefs suggest that teachers in training are already concerned about specific aspects related to OCF, namely timing, the possible effects OCF has on foreign language motivation and the influence of different error types on OCF choices (Kartchava et al., 2020). This phenomenon of existing beliefs on OCF in a pre-service phase can be explained by the fact that "new teachers […] draw on their personal experiences as learners when forming beliefs about teaching" (Kartchava et al., 2020, p. 235). What is more, Kartchava et al. (2020) describe a contradiction of pre-service teachers' expressed beliefs and their actual teaching practice: In a lesson taught during the research process, novice teachers "corrected a markedly smaller percentage of errors than they said they would" (Kartchava et al., 2020, p. 236), which the researchers explain by pre-service teachers' higher amount of theoretical than practical knowledge.

A general divergence of opinions can also be detected when comparing students' and teachers' attitudes on OCF. For instance, Lee's (2013) findings point to a student OCF preference of Explicit Corrections, whereas, in her research setting, teachers most frequently apply the OCF strategy of Recasts. This mismatch can be explained by the fact that most students involved

originate from Asian countries where English is learned primarily to enter college or other courses: As a result, oral communication is oftentimes neglected and students tend to prefer Explicit Corrections because it renders errors more conspicuous (Lee, 2013). In a similar vein, Saeb (2017) notes comparable mismatches of students' and teachers' beliefs on OCF: Saeb (2017) detects a preference amongst students for explicit OCF types; above all, Explicit Correction with Metalinguistic Clues. However, teachers again express preferences for more implicit types as a way to elicit proactive behavior from the students (Saeb, 2017).

In more recent years, the amount of studies comparing students' and teachers' beliefs on OCF has substantially increased, leading to multifaceted results. Quite contrasting to the aforementioned preferences are therefore findings reported by Hawin Amalia et al. (2019), who investigated Indonesian university students' gender-specific OCF preferences. In their research setting, teachers most often use Explicit Corrections followed by Elicitations, whereas students' opinions diverge regarding their gender. While male students express a preference for Explicit Corrections, categorizing it as the easiest and most obvious form of correction, female students prefer encouraging Recasts (i.e. polite Recasts motivating students rather than discouraging them) and "Metalinguistic Feedback that encourages them to self-correct" (Hawin Amalia et al., 2019, p. 31). Again, a certain divergence of teachers' and students' preferences can be deduced, as only male students' prioritized strategies overlapped with teachers' applied OCF.

Having discussed different approaches of defining errors, adapting CF and recent insights on actual classroom practice, there appears to be no definite answer to the conundrum of 'the perfect OCF strategy' and the question of what, who and when to correct. However, in the following, one frequently proposed starting point, namely basing all decisions concerning OCF on students' particular needs (e.g. Hawin Amalia et al., 2019), will be discussed in more detail.

2.1.5.4. Focusing on students' needs as the ultimate solution?

With the aforementioned move towards focusing on students' individual progress and their distinctive developmental stage, considering students' needs has become more and more popular. Different approaches to this subject have been established, some of which I will discuss in the following. Havranek and Cesnik (2001), for instance, apply a method to include students' individual needs that is still relevant in today's teaching contexts. More precisely, in their study, the researchers use questionnaires aimed at identifying different learner needs: The results were used to categorize students into different groups based on their willingness to be corrected and likelihood to profit from OCF. As a result, six learner types were identified, ranging from "ineffective learners" to "correction addicts" (Havranek & Cesnik, 2001, p. 118). Out of a total of 75, the majority of students felt either indifferent to corrections or were irritated or embarrassed by corrective statements given by teachers. Consequently, the minority of students questioned found being corrected important and felt comfortable even when making mistakes. In this context it is also crucial to note that students belonging to the learner categories associated with a higher foreign language competence stated that they primarily learn from self-correction. Nevertheless, these students mentioned to also profit from linguistic adjustments proposed by teachers, as their advanced language proficiency and resulting high level of self-esteem enabled them to learn from corrective statements that would be embarrassing to students of inferior language competence (Havranek & Cesnik, 2001). Concerning these different levels of language competence, it has been found that certain CF strategies work better when applied to students with a higher proficiency level, while others seem to be more compatible with low-proficiency students. Ammar and Spada (2006), for instance, while looking at 64 students in grade six7 in Montreal over a one-semester-

[7] Grade six means a Canadian grade six here: students were thus about 12 years old (Canadian Education: Grade Levels. A Comparison of the Canadian, American, British, German, and Polish Grade Level Systems, 2021).

period, concluded that Prompts in particular are more effective when applied to students with lower proficiency levels than Recasts. This stance is elucidated by two factors: for one, Prompts were found to be much more explicit than Recasts, and furthermore, students' proactivity (i.e. personal initiative) is evoked by them (Ammar & Spada, 2006). In a similar vein, Kaivanpanah et al. (2015) found that students with a lower language proficiency level have at times proven to be incapable or unwilling to recognize implicit CF due to a lack of linguistic knowledge or, as already indicated, a fear of embarrassment in front of classmates. Correspondingly, Kaivanpanah et al. (2015) concluded that Elicitations were preferred merely by high-proficiency learners because of their elevated ability to self-correct: a tendency that is also noticed by the majority of the twenty-five questioned teachers. While these studies separate corrective strategies according to students' language proficiency, Lyster and Saito (2010) came to a more general conclusion by analyzing 15 OCF classroom studies:

> [C]lassroom learners are able to benefit from the positive evidence available in [R]ecasts as well as from the opportunities [R]ecasts provide to infer negative evidence, but may benefit even more from the negative evidence available in [P]rompts and from the greater demand they impose for producing modified output (Lyster & Saito, 2010, p. 20).

The overall notion inferred from Lyster and Saito's (2010) results, similar to implications gathered from Ammar and Spada (2006), lies in feedback strategies' reinforcing proactivity of students of all proficiency levels in order to render them most effective. Besides the benefits this holds for learners' more adequate language use, engaging students in acting more proactively is accompanied by other positive aspects in the context of foreign language learning. As Lyster (2004) states, EFL classes become more interactive and communicative by applying CF strategies that enable the aforementioned self-corrective processes. Besides strengthening students' independent thinking, regardless of their proficiency level, the combination of a variety of OCF

strategies was additionally found to be more effective than sticking to merely one OCF type (Lyster et al., 2013).

However, and quite in contrast to Kaivanpanah et al.'s (2015) aforementioned results, teachers' preferences might not always correlate with students' desiderata. Lyster et al. (2013), for instance, conclude that several studies in the field of OCF mention teachers' prioritizing the correction of morphosyntactic errors. Yet, they also found that student uptake and the processing of OCF is more likely to be fruitful with regard to corrections concerning lexical, as well as phonetical errors. This obvious divergence of preferences is also represented in Roothooft and Breeze's (2016) findings: While students positively connotated the strategies of Explicit Corrections and Metalinguistic Clues, teachers expressed doubt concerning these explicit OCF strategies due to their possible drawbacks in fluency and students' potential exposure. It was therefore recommended to identify different needs in instructional settings and "to induce teachers to pay attention to the issues involved in dealing with learners' spoken errors and to raise their awareness of their students' expectations regarding this aspect of language learning" (Roothooft & Breeze, 2016, p. 333). One of these expectations held by students could be for teachers to include the aforementioned peer OCF into foreign language teaching. By reporting of frequently used feedback strategies in peer OCF settings, as well as the amount of feedback that is proposed to student colleagues, several studies (e.g. Sato & Lyster, 2012; Lyster et al., 2013) allow to generate a verdict on its usefulness in foreign language learning. For one, it was found that peer OCF is frequently proposed in the form of Elicitations (Lyster et al., 2013). Moreover, researchers uncovered that peers tend to provide fewer corrective statements "considered important for L2 learning " (Pica et al., 1996). In this context, the general consensus points to peer OCF requiring training beforehand in order to render it more helpful to colleagues. Fujii, Ziegler and Mackey (2016) found that students who are trained to give OCF are more aware of erroneous utterances

and are capable of offering more peer OCF than their untrained colleagues. Finally, it has been suggested that, in order to render peer OCF an effective tool in EFL instruction, a collaborative atmosphere needs to be established by instructors and thus serves as an indispensable basis (Lyster et al., 2013).

Altogether, the aforementioned independent variables relating to OCF present crucial aspects when deciding on a successful OCF strategy. While it has become obvious that 'the one optimal approach' does not exist, elements like proficiency level, task-type, nature of erroneous utterances and the possible involvement of peers have proven to play a crucial role. It is this role that my study presented in the second half of this paper will examine more closely. Up to now, a common denominator of various study results seems to have emerged: The overall starting point for teachers' successful OCF practice is their individual learners' or learner group's needs. Over the past decade, numerous teacher educators and SLA researchers have therefore recommended to identify said needs as a prerequisite to include OCF in FLT (e.g. Li, 2017 or Kaivanpanah et al., 2015). While in practice, this might not always be possible, it has been recommended for teachers to neglect personal perceptions and to strive for a focus on students' preferences in order to not "risk avoiding teaching practices which could in fact be beneficial to their students" (Kaivanpanah et al., 2015, pp. 89-90).

2.2. Student uptake: verbal and emotional

While the original meaning of uptake is related to speech act theory and plays a crucial role in the interconnection of illocution and perlocution[9] (Smith, 2005), it has been used in the context of OCF for decades. Already before the beginning of the 21st century, Lyster and Ranta (1997) describe uptake as a "student's utterance that immediately follows the teacher's feedback and that constitutes a reaction in some way to the teacher's intention to draw attention to some aspect of the student's initial utterance" (p. 49). However, over the years, this definition has been broadened: Researchers have argued that student uptake might not always occur in response to CF given by teachers, but can also be a response to so-called "student initiated focus on form" (Ellis et al., 2001, p. 286). More precisely, Ellis et al. (2001) include students' autonomous attention to form (e.g. posing questions relating to language forms) in their concept of uptake and define it as follows:

> 1. Uptake is a student move.
> 2. The move is optional.
> 3. The uptake move occurs in episodes where learners have a demonstrated gap in their knowledge.
> 4. The uptake move occurs as a reaction to some preceding move in which another participant either explicitly or implicitly provides information about a linguistic feature.
>
> (Ellis et al., 2001, p. 286)

While most aspects are congruent with popular definitions of student uptake, the last point is clearly conspicuous in its non-relation to OCF. Due to the fact that their main focus lies on OCF, Ellis et al.'s (2001) definition serves merely a completing function and is, in this paper, supplanted by the more narrowly defined interpretation established by Lyster and Ranta (1997). Consequently, the following chapters, which more thoroughly describe the spoken and affective spectrum of

[9] According to Nordquist (2019), illocution and perlocution can be defined as follows: "[t]he illocutionary act carries a directive for the audience, such as promising, ordering, apologizing and thanking. Perlocutionary acts, on the other hand, bring about consequences to the audiences such as saying 'I will not be your friend'. In this instance, the impending loss of friendship is an illocutionary act while the effect of frightening the friend into compliance is a perlocutionary act".

student uptake, are centered on a teacher-student or student-student setting and are based on the definition of student uptake as a response to OCF.

2.2.1. Verbal student uptake

As described beforehand, student uptake is seen as a (non-)response to a statement directing interlocutors toward a clear focus on form, for instance by proposing OCF (Lyster & Ranta, 1997). As this student move can take on various forms, Lyster and Ranta (1997), in their fundamental work, define three different forms of verbal student uptake. First, due to various reasons, students might not react to OCF at all. This instance of *no uptake* can stem from a teacher's incapability of providing opportunities for students to absorb corrective moves, or it can be a result of students' indifference to the given CF (Phuong & Nguyen, 2018). In this scenario, language instruction is proceeded without interruption, initiated either by the student, a peer or the teacher (Lyster & Ranta, 1997). On the contrary, a student verbally reacting to OCF leads to a form of error *repair*, meaning that the student can reformulate an utterance in a correct way. More specifically, repair describes a student correcting a statement in one turn: here, the corrective feedback is immediately followed by the repairing utterance (Lyster & Ranta, 1997). Alternatively, students can be in need of more than one corrective lead in order to be able to produce an appropriate version of their original statement; this process is defined as *needs-repair* (Lyster & Ranta, 1997). As there are several possible ways of student uptake in the form of repair and needs-repair, Lyster and Ranta (1997) include examples[10] of each in their work. On behalf of repair, students can for instance repeat the teacher's corrective statement, which in the following example consists of a Recast:

St: Là, je veux, là je vais le faire à pied. [Error-lexical]

[10] These examples are taken from Lyster and Ranta (1997), who conducted a study observing French immersion classes. Therefore, the examples are in French. St, in these examples, means student, and T means teacher, while the number represents a numbering system chosen by Lyster and Ranta (1997) for their documentation purposes.

T4: . . . avec mon pied. [FB-recast]
St: . . . avec mon pied. [Repair-repetition][11] (Lyster & Ranta, 1997, p.50).

Another type of repair is students' incorporation of the corrective statement into their original utterance:

St: Mais, mais, elle nous a appellés le matin pis uhm dimanche Diana et son frère ils ont venu chez moi. [Error-grammatical]
T3: Sont venus. [FB-recast]
St: Sont venus chez moi pour jouer. [Repair-incorporation] (Lyster & Ranta, 1997, p.50).

Thirdly, students are sometimes able to self-repair their instances if no explicit feedback is proposed by the teacher beforehand, but a more implicit feedback strategy, such as clarification requests, was chosen:

St: La marmotte c'est pas celui en haut? [Error-gender]
T3: Pardon? [FB-clarification]
St: La marmotte c'est pas celle en haut? [Repair-self] (Lyster & Ranta, 1997, p.50).

Lastly, Lyster and Ranta (1997) exemplify the repairing category of peer-repair, which describes the intervention of another student providing the desired corrective utterance:

St: J'ai apporté du pita bread. Le pita, c'est le même chose. [Error-multiple]
T5: Oké, mais pita bread, comment tu pourrais dire ça tu penses? [FB-elicitation]
Stdif: Le pain pita. [Repair-peer] (p.50).

Needs-repair, on the other hand, is divided into six subcategories, which will be described in the following. First, Lyster and Ranta (1997) define *acknowledgement*, or, in other words, answering "yes" to a teacher's corrective utterance (p. 50). This can also mean that students acknowledge teachers' Metalinguistic Clues, for instance, but it remains unclear whether profound understanding and uptake was initiated; therefore, the CF cycle should be repeated. Secondly, the category of *same error* refers to students repeating their error in response to a teacher's implemented corrective measures. In contrast, *different error* means the incorporation of a new

error into the utterance, while the student "neither corrects nor repeats the initial error" (Lyster & Ranta, 1997, p.50) and, for instance, reformulates the original utterance in another, equally inaccurate, way. Moreover, students can respond to a teacher's CF by addressing a different part of the utterance than intended by the teacher: this phenomenon is called *off target*. Lastly, students might *hesitate* when responding to OCF or they merely offer a *partial repair* of the error in the original statement (Lyster & Ranta, 1997).

In their study, Lyster and Ranta (1997) argue that student uptake is, contrary to the belief of most (novice) teachers, beneficial to communicative classrooms, as the resulting taking and giving of turns entices learners to interact. More precisely, they note an increase in active participation following CF eliciting student reformulations (e.g. Metalinguistic Clues, Clarification Requests), as these strategies encourage learners to self- or peer-repair and thus to negotiate form. However, similar to the aforementioned described findings, Lyster and Ranta (1997) conclude that merely students of a certain proficiency level can engage in said negotiation of form. Nevertheless, under these terms, OCF and uptake sequences were found to be "nonthreatening and potentially useful" (p. 58) to learners.

To this day, most research dealing with verbal student uptake is based on Lyster and Ranta's (1997) fundamental theoretical work. Research in an Iranian EFL context carried out by Shirani (2019) shows that Prompts (and Clarification Requests in particular) represent OCF strategies that most likely lead to some form of student uptake; a conclusion which has been drawn by precedent research conducted in the field of student uptake (e.g. Lyster & Ranta, 1997). Shirani (2019) explains this result by stating that it "may be related to the efficacy of Prompts in pushing learners to produce output" (p. 626). When investigating whether OCF types lead to repair or needs-repair, Shirani (2019) notes that sub-types of Prompts, namely Elicitations and

Metalinguistic Clues as well as Recasts, are most likely followed by student repair. These results can be related to Schmidt's (1990) *Noticing Hypothesis*, which describes that

> in order for CF to be effective, it is important for learners to notice the corrective nature of such feedback so that they can make use of it to improve their interlanguage. The fact that more explicit feedback types led to higher percentages of repair verified the effective roles of *explicitness, salience*, and *noticing* – three interrelated concepts (Shirani, 2019, p. 627).

This statement also highlights the fact that other variables like teachers' explicitness and student proficiency involved in student uptake render it highly context-dependent; therefore, different research settings are very likely to yield divergent results (Shirani, 2019). In the following, another aspect of student uptake, namely its affective component, is discussed in more detail.

2.2.2. Emotional student uptake

Besides the aforementioned verbal forms of student uptake following OCF, some researchers have involved emotional components of uptake in their studies for years. In fact, Krashen (1982) was one of the first researchers to recognize the possible threat students can experience when they are corrected in the foreign language classroom. As described before, Krashen's (1982, 1985) well-known belief has been that comprehensible input is the only necessity to acquire a language, which, for him, renders error correction a rather controversial topic. While admitting that some aspects of CF might be positive, Krashen (1982) notes that "error correction has the immediate effect of putting the student on the defensive" (p. 75). Some years later, Truscott (1999) created a synopsis of possible drawbacks of OCF: In his pioneering article, he discusses affective as well as cognitive consequences and suggests that, in terms of emotions, for some students, "there is a serious danger that correction will produce embarrassment, anger, inhibition, feelings of inferiority, and a generally negative attitude toward the class (and possibly toward the language itself)" (Truscott, 1999, p. 441). Still today, possible affective consequences of OCF are common research subjects: In their analysis of textbooks used for teacher training, Nikouee and

Ranta (2020) investigate how these books approach certain topics related to OCF, including affective aspects. While it is mentioned that both pre-2005 and post-2005 textbooks discuss the topic of affective consequences and that "[t]eachers are advised to consider the impact of error correction on their learners' emotional states" (Nikouee & Ranta, 2020, p. 145), the authors highlight the fact that more research is needed in order to effectively train teachers in this area. In the following, I will discuss past and contemporary research findings relating to emotions provoked by OCF and their consequences in more detail.

2.2.2.1. Foreign language anxiety

Over the past decades, the aforementioned potential negative emotions caused by FL instruction have led several researchers to engage more thoroughly in studying the possibility of anxiety being initiated by FL learning processes. One of the most frequently cited definitions of *foreign language anxiety*, or *Xenoglossophobia* ("Xenoglossophobia," n.d.), was established as early as the 1980s by Horwitz et al. (1986), who defined "foreign language anxiety as a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process" (p. 128). More precisely, Horwitz et al. (1986) identified three distinct anxieties related to foreign language teaching: "communication apprehension, test-anxiety, and fear of negative evaluation" (p. 129). This finding also led to the establishment of the so-called Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) which assists researchers in defining levels of anxiety relating to the aforementioned three aspects of foreign language anxiety (Horwitz et al., 1986). In a later contribution, Horwitz (2017) describes researchers' changes to the FLCAS, rendering it more useful in identifying a greater amount of roots for learners' foreign language anxiety. In application of this modified FLCAS, anxieties in relation to students' ability, tasks' levels of difficulty, learners' stress related to certain tasks, fear of communication with natives, a low perception of one's own abilities, and loss of identity when

communicating in the target language could be identified (Horwitz, 2017). Regarding the relation of one's identity and foreign language anxiety, Horwitz (2017) argues that "[i]n those instances when people do not feel like themselves when using the new language, some people perceive a threat to their identity" (p. 41), possibly leading to feelings of anxiety.

One of the first researchers connecting foreign language anxiety to OCF was DeKeyser (1993), who, in his study, investigated two distinct groups of Dutch high school learners of French. While one learner group received frequent OCF, the other one was not corrected: this method disclosed the influence of OCF on various variables relating to foreign language instruction. Still today, DeKeyser's (1993) work serves as a valuable basis for the investigation of the effects of variables like foreign language anxiety on OCF. "*French class anxiety"* (DeKeyser, 1993, p. 507), as he called the phenomenon at the time, was found to hinder the uptake of OCF, and students experiencing high anxiety were thus not able to benefit from OCF offered by teachers. However, similar to most other published literature on the topic, DeKeyser's (1993) pioneering study did not investigate whether OCF can weaken or intensify feelings of anxiety. In order to address this research gap, an increasing number of researchers has attempted to more thoroughly investigate this very phenomenon: Lee's (2016) mixed-methods study offers substantial insights by highlighting the potentially alarming effects Clarification Requests have on students' level of anxiety. Lee (2016) notes that students feel embarrassed and frustrated by OCF delivered in the form of short Clarification Requests (i.e. "What?" or "Sorry?") and adds that "[t]he resulting classroom dynamic" (p. 87) in particular increases learners' anxiety, which hinders the improvement of their speaking skills in the target language. However, other methods to propose OCF, which Lee (2016) circumscribes as "[u]sing alternate wording, or adding gestures" (p. 88), can exert a more positive effect. Because they are often politely formulated, Elicitations, also in combination with a Paralinguistic Signal, can moderately lower foreign language anxiety and

contribute to an uptake of OCF that is beneficial to learners' FL learning (Lee, 2016). In a similar vein, Fadilah et al.'s (2017) study results indicate a tendency of certain OCF strategies eliciting more anxious feelings than others. The measurement of students' levels of anxiety by using the FLCAS (Horwitz et al., 1986) results in the observation of two learner groups which are grouped according to their self-assessed level of foreign language anxiety (Fadilah et al., 2017). Interestingly, the results show that both groups, but the high-anxiety group in particular, prefer Explicit Corrections and Metalinguistic Clues because of their straightforward nature which does not allow for self-correction and thus reduces the fear of being put on the spot (Fadilah et al., 2017). The feeling of exposure is also highlighted in a study conducted by Hamed Mahvelati (2021), which looks at students' perceptions of OCF in an Iranian EFL university context by separating learners into a peer CF and a teacher CF group. In the study, interviews carried out with students providing and receiving peer CF reveal that

> [f]or some students, the feeling of embarrassment was sometimes accompanied by anger since they believed that some of their classmates corrected their errors with the intention of humiliating them in front of others and showing off their own language skills (Hamed Mahvelati, 2021, p. 10).

These feelings can ultimately result in anxiety which Hamed Mahvelati (2021) groups into four sub-categories: "fear of losing friends, Iranian cultural beliefs, fear of giving incorrect feedback and losing face or being ridiculed, and lack of confidence in their own linguistic abilities" (p.11). Students receiving OCF by teachers, on the other hand, experienced a more pleasant and less competitive atmosphere and of an acceptance of corrective statements proposed by a teacher as part of EFL learning (Hamed Mahvelati, 2021). While the results point to a strong negative attitude towards peer CF, Hamed Mahvelati (2021) notes their potentially little generalizable informative value due to the study's specific Iranian context as well as a rather small sample size. Nevertheless, the conclusions clearly demonstrate how peer CF can provoke feelings of anxiety, similar to the

results demonstrated by the aforementioned examples in the context of OCF proposed by teachers. Besides the emotion of anxiety, other feelings have proven to influence FL learning: these emotions will be discussed in the following chapters.

2.2.2.2. Foreign language self-confidence[12]

While significant consequences for students' level of foreign language anxiety can ensue OCF, it has been proven to also influence *foreign language self-confidence* and students' self-esteem in general. Brown (2000) defines self-esteem as the

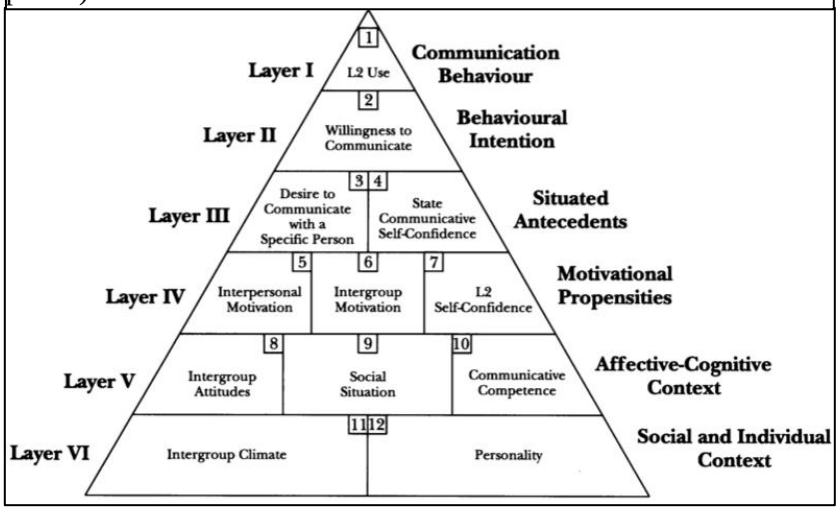
> probably most pervasive aspect of any human behavior. It could easily be claimed that no successful cognitive or affective activity can be carried out without some degree of self-esteem, self-confidence, knowledge of yourself, and belief in your own capabilities for that activity (p. 145).

Moreover, according to Brown (2000), the overall agreement in literature on self-esteem is that the concept consists of three major parts. First, *general*, or *global self-esteem* is mentioned which describes people's overall sentiment concerning their own worth. Second, *situational* or *specific self-esteem* is defined as circumstantial in the sense that it "refers to one's self-appraisals in particular life situations, such as social interaction, work, education, home, or on certain […] traits, such as intelligence, communicative ability, […] gregariousness, empathy, and flexibility" (Brown, 2000, p. 145). Lastly, *task self-esteem*, as the smallest entity, comprises the self-esteem while carrying out tasks within certain situations. More precisely, in educational contexts, task self-esteem can for instance be related to how tasks are performed in the context of a school subject. In the domain of FLA, Brown (2000) specifies that overall, sentiments regarding EFL relate more to *specific self-esteem*, whereas certain skills, such as speaking, or individual exercises, can be attributed to the micro-level of *task self-esteem*. In this light, MacIntyre et al.'s (1998), model of *willingness to communicate* (WTC) for second language contexts serves as an insightful

[12] Even though foreign language self-confidence and self-esteem have often been characterized as slightly differing concepts, they will be, due to their mutual relation to the self and language, used synonymously in this paper.

concept. The model is based on six layers: The first three layers mirror circumstantial factors based on a particular situation that can have an impact on WTC, whereas the last three layers represent more basic, permanent variables influencing WTC. As can be seen in Figure 5, MacIntyre et al. (1998) include *state communicative self-confidence*, as "situated antecedent", and *L2 self-confidence,* as "motivational propensity" (p. 547) in their model and thus include the concept of self-confidence in factors influencing students' WTC in the EFL classroom. Similar to *situational self-esteem* described by Brown (2000), *state communicative self-confidence* is described as the impression students have of themselves in communicative EFL settings. The incorporation of these two aspects in the model of WTC suggests that a possible reduction of one's foreign language self-esteem (e.g. due to overcorrection by a teacher), and the thus diminished *L2 self-confidence* and *state communicative self-confidence*, can also lead to a loss of students' WTC (MacIntyre et al., 1998).

Figure 5
Model of willingness to communicate (WTC) (Macintyre et al., 1998, p. 547)



Naturally, EFL classrooms lacking students' active participation become less fruitful in terms of improving communicative language skills. However, possible ways of increasing

students' foreign language confidence and general self-esteem by applying OCF have been suggested. Hattie and Timperley (2007), for instance, propose to combine feedback on the task level and cognitive procedures that are active during task completion in order to increase students' confidence. More precisely, they describe that a corrective statement

> is most effective when it aids in building cues and information regarding erroneous hypothesis [sic!] and ideas and then leads to the development of more effective and efficient strategies for processing and understanding the material. […] Ideally, it moves from the task to the processes […] necessary to learn the task to regulation about continuing beyond the task to more challenging […] goals. This process results in higher confidence […] (Hattie & Timperley, 2007, p. 102).

According to Hattie and Timperley (2007), OCF can therefore lead to an increased confidence when it aids in students' ability to master more difficult tasks. Altogether, the aforementioned aspects illustrate different possible effects of OCF on students' foreign language self-confidence: On the one hand, it might negatively influence students' WTC leading to a diminished self-confidence (MacIntyre et al., 1998), while on the other hand, OCF can strengthen cognitive processes leading to an increased confidence in students' linguistic abilities (Hattie and Timperley, 2007).

2.2.2.3. Foreign language motivation

In general terms, motivation is seen as a crucial component of the language learning process and "explains *why* people decide to do something, *how hard* they are going to pursue it and *how long* they are willing to sustain the activity" (Dörnyei, 2001, p.7). In his foundational "framework of L2 motivation" (p. 279), Dörnyei (1994) depicts relevant constituents of *foreign language motivation* by including three tiers: language, learners and the learning situation. As visualized by Dörnyei (1994) in Figure 6, the level of language is concerned with integrative aspects (i.e. the language community relating to the FL) and instrumental elements which are related to certain – for instance professional - benefits obtained from the mastery of the language.

Second, language learners' personal attributes, for instance the aforementioned concepts of self-confidence and language anxiety, as well as judgments of own strengths and weaknesses regarding the FL are included (Dörnyei, 1994). Lastly, Dörnyei (1994) puts a strong focus on the instructional situation of the course, teachers involved and group-specific variables. In the context of the present thesis, "*teacher-specific motivational components*" (Dörnyei, 2001, p. 19) and the sub-category of feedback are to be highlighted. To be more precise, according to Dörnyei (2001), (corrective) feedback relates to motivational force exerted by teachers' attitudes and ways of teaching. In the following, this statement is more thoroughly elaborated by drawing on studies conducted to further explore the relationship of foreign language motivation and OCF.

Figure 6
Dörnyei's framework of motivation in FL/L2 learning (Dörnyei, 1994, p.278)

LANGUAGE LEVEL	Integrative motivational subsystem Instrumental motivational subsystem
LEARNER LEVEL	Need for achievement Self-confidence * Language use anxiety * Perceived L2 competence * Causal attributions * Self-efficacy
LEARNING SITUATION LEVEL	
Course-specific motivational components	Interest (in the course) Relevance (of the course to one's needs) Expectancy (of success) Satisfaction (one has in the outcome)
Teacher-specific motivational components	Affiliative motive (to please the teacher) Authority type (controlling vs. autonomy-supporting) Direct socialisation of motivation * Modelling * Task presentation * Feedback
Group-specific motivational Components	Goal-orientedness Norm and reward system Group cohesiveness Classroom goal structure (cooperative, competitive or individualistic)

To start with, Käfer et al.'s (2019) study investigates the influences of three different angles on language learning motivation: teachers' attitudes towards mistakes, teachers' responses to erroneous student language as well as the perception of mistakes' usefulness for learning by students. They argue that learners' overall foreign language motivation merely depends on two of the aforementioned elements: first, the perception of teachers' degrees of mistake-friendliness and second, students' awareness of mistakes' potential benefit for language learning (Käfer et al., 2019). As a matter of fact, and quite contrasting to other research findings, Käfer et al. (2019) note that "[t]eacher response to student mistakes in turn has shown to be non-significant, […] [indicating] that students' shared perception of their teacher's constructive and supportive responses to their mistakes does not influence their average motivation in class" (p. 744). This stance suggests that OCF does not influence students' general foreign language motivation at all, which is explained by learners' possible indifference to generalized CF and their preference for individualized corrections (Käfer et al., 2019). However, Hattie and Clarke (2019) found that errors and teachers' reactions to them in particular can be highly disruptive for students, resulting in a diminished motivation to continue improving in the foreign language. In fact, some studies conclude that negative feedback as response to errors and the resulting decline in motivation is especially harmful when applied to students who suffer from a general low self-esteem (Kernis et al., 1989). This finding, as well as all aforementioned aspects, imply a strong entanglement of the concepts of (foreign language) self-confidence, anxiety and motivation in the context of EFL learning. OCF in particular appears to have the potential to strongly affect these aspects (Kernis et al., 1989; Hattie & Clarke, 2019), which is why I aim to shed another light on the topic by drawing on fundamental sociolinguistic theories in the next sub-chapter.

2.2.2.4. Can Oral Corrective Feedback lead to a Threat of Face?

Politeness Theory, as established by Brown and Levinson (1987), describes the sociolinguistic phenomena of positive and negative politeness and face-threatening acts (FTAs) based on significant frameworks, namely the *Gricean Maxims of Conversation* and the *Cooperative Principle* (Grice, 1975). While the Cooperative Principle presupposes cooperative behavior in communication, interlocutors oftentimes do not follow this principle which leads to ambiguous conversations (Brown & Levinson, 1987). Following these assumptions, Brown and Levinson (1987) introduced the concept of politeness in order to further investigate conversation and social interaction and deciphered how politeness is applied in these interpersonal situations. By introducing the concept of *face*, as well as assuming a certain amount of rational behavior in speakers, politeness is investigated in different cultural backgrounds. More precisely, Brown and Levinson (1987) mention that "face is something that is emotionally invested and that can be lost, maintained or enhanced, and must be constantly attended to in interaction" (p.61). Furthermore, the notion of face can more thoroughly be described as negative, on the one hand, and positive, on the other hand. While negative face describes the sentiment of personal independence and one's freedom to act, positive face is concerned with being desirable and valued by others (Brown & Levinson, 1987). Therefore, acts that might threaten one's negative face are for instance orders, requests, suggestions, advice, reminders, threats, dares, warnings, offers, promises or compliments (Brown & Levinson, 1987). On the other hand, acts threatening the positive face of a person are for example criticism, contempt, ridicule, complaints, insults, disagreement, discussion of taboo topics, talking about controversial topics (e.g. politics or religion), or interrupting someone (Brown & Levinson, 1987). As mentioned before, a certain kind of rationality related to polite behavior is presupposed in all people, which is why speakers are expected to avoid these face-threatening acts or apply certain strategies in order to prevent their interlocutors from such a threat. As proposed

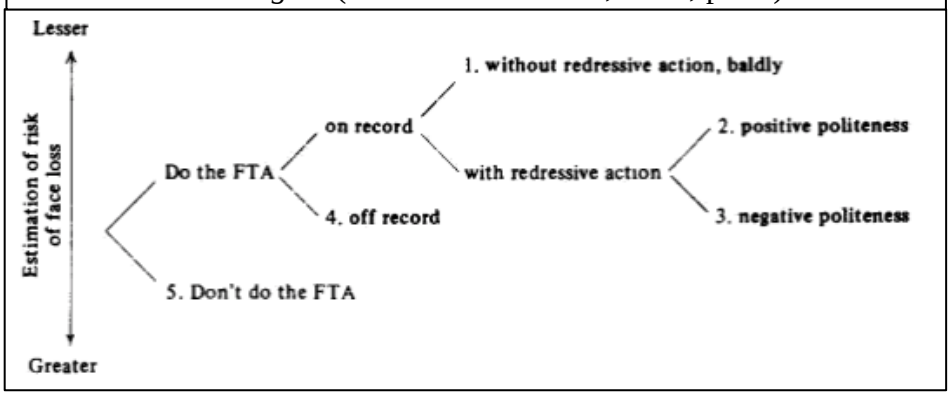
by Brown and Levinson (1987), there are five different procedures of implementing (or omitting) FTAs. The first possibility is to perform a FTA on record, meaning that the speaker proposes a clear communicative aim which can be done baldly or by employing redressive actions. The latter, which aims at working against a possible threat of face, can either affect the positive or the negative face. One possible outcome is therefore positive politeness which

> is approach-based; it 'anoints' the face of the addressee by indicating that in some respects, S wants H's[13] wants (e.g. by treating him as a member of an ingroup, a friend, a person whose wants and personality traits are known and liked" (Brown & Levinson, 1987, p. 70).

The second option is to prevent the interlocutor from a threat of their negative face by reassuring one's own willingness to preserve the interlocutor's freedom to act and autonomy. As negative politeness is usually accompanied by a certain degree of tenseness, speakers use formal language and passive structures or they apologize or apply hedges when a threat of the negative face is to be prevented (Brown & Levinson, 1987). Secondly, FTAs can be performed off-record. In this case, the communicative intention is not explicit as the conveyed meaning remains ambiguous. By using "[l]inguistic realizations of off-record strategies … [such as] metaphor and irony, rhetorical questions, understatement [and] tautology" (Brown & Levinson, 1987, p. 69), speakers provide some insight on what they want to communicate but leave a certain freedom of interpretation to the addressee. Lastly, the option of not performing an FTA means no threat of face of the interlocutor. Likewise, speakers are not able to fulfill their wished communicative purpose, as they completely renounce from expressing their concerns.

[13] Brown and Levinson (1987, p. 65) define H as addressee and S as speaker.

Figure 7
Possible FTA strategies (Brown & Levinson, 1987, p. 60)



In more recent studies, researchers have found that so-called facework strategies (FS) are not only essential in successful everyday conversation, but play a crucial role in more professional settings such as work environments or classrooms (Huang, 2014). Lim and Bowers (1991) highlight the idea of speakers' power differences influencing the intensity of FTAs. More specifically, if speakers notice a difference in power, "they may perceive that the amount of face threat carried by the FTA is higher than the absolute or normal face threat of the FTA" (Lim & Bowers 1991, p. 416). Therefore, concerning educational contexts, (unintended) face threats expressed by teachers can be perceived as more intrusive in students' than in teachers' perspectives.

As already discussed in previous chapters, the proposal of OCF can lead to students' increased tension and nervousness and can thus affect an EFL environment (e.g. by influencing students' WTC or diminishing their self-confidence). In this context, Vàsquez and Harvey (2010) connect politeness theory to research on foreign language teaching and learning and point out the peculiarity of a classroom scenario:

> Although, to date, this aspect of corrective feedback has not received much attention in the SLA literature – and although it may be argued that, to some extent, politeness conventions that operate elsewhere in society are partially suspended in the classroom due to

> participants' institutional roles and expectations resulting from such roles – the face-threat associated with correcting and/or being corrected does not automatically disappear simply because participants' identities as 'teacher' and 'learner' are made relevant in these interactions. (p. 425)

Vàsquez and Harvey (2010) indicate the possibility of face-threats performed by teachers and state that the classroom does not differ from other settings when it comes to face-threats. In this light, Brummernhenrich and Jucks (2013) argue that while research on politeness in instruction is often reduced to its positive effects (i.e. how it can improve teaching situations and prevent FTAs), some studies suggest negative outcomes of politeness strategies in educational settings. For instance, a case study by Vásquez and Harvey (2010), including nine trainee teachers participating in a university SLA course, offers intriguing insights, in spite of its small sample size. In the study, participants underwent several steps (i.e. classroom video tapes, transcripts of lessons, coding, reflective journals) in order to gradually be made aware of own OCF practices during teaching sequences. Data retrieved from participants' reflective journals reveals that for a certain amount of students, CF seemed to hold a "face-threatening nature" (Vásquez & Harvey, 2010, p. 429). What is more, Brummernhenrich & Jucks (2013) suggest that teachers and tutors who are aware of possible threats of face tend to avoid negative (i.e. corrective) feedback, whereas positive feedback is commonly applied: This overemphasis of positive feedback can induce ambiguous instructional moves during tutoring sessions, leading to students' false perceptions of their own linguistic competences.

Since these reflective insights and investigations of instructional situations focus on a teacher-student context, the face-threatening nature of peer OCF is merely addressed by a few researchers. Yet, Lyster et al. (2013) note that peer corrections might constitute an even more serious face-threat than OCF expressed by instructors, which is similar to elaborations on foreign language anxiety in chapter 2.2.2.1.. The fact that students can face a certain level of exposure

when peers comment on their communicative weaknesses increases their perceived linguistic incompetence in the target language (Lyster et al., 2013). Due to these potential downsides of OCF, the following chapter aims at a summary of possible implications for teachers to circumvent these issues.

2.2.2.5. Teachers' and teacher educators' reactions

Altogether, the aforementioned described changes of sentiments and attitudes caused by OCF have lead teachers to act more cautiously when offering OCF. Especially when these feelings lead to a resistance to CF by students because of an unbearable affective load (Alqahtani & Khaled, 2011), teachers have started to pay particular attention to students' sentiments when proposing corrective statements. In this context, Gómez Argüelles et al. (2019), by investigating teachers' attitudes on OCF, conclude that "a consideration of students' feelings seemed to have a strong influence on the instructors' practice" (p. 111). Interestingly, the researchers report that teachers frequently draw on personal experience gained during their time as a student, or again on their learner group's particular preferences (see chapter 2.1.5.4.), when finetuning their very personal OCF strategy (Gómez Argüelles et al., 2019). While it was found that all these feelings potentially influence students, teachers and classroom dynamics in general, foreign language anxiety seems to be the affective consequence of OCF which has been most frequently analyzed. In this context, Horwitz (2017), for instance, recommends that "teachers consider the possibility that students who appear to be unmotivated are really anxious about language learning. Offering these students more anxiety would be truly sad and, in my opinion, unethical (p. 40)". In order to circumvent the increase of anxiety through OCF strategies, Ellis's (2009) guidelines for teachers can be used as a source of reference. In his publication, Ellis (2009) first recommends that "teachers should ascertain their students' attitudes towards CF, appraise them of the value of CF, and negotiate agreed goals for CF with them" (p. 14). Moreover, he proposes to provide learners with enough

time to uptake OCF, but to refrain from insisting on students' self-repair: Teachers should therefore leave space for learners' self-initiated repair, but without force (Ellis, 2009). Lastly, and above all, Ellis (2009) advises instructors to act as observers to identify and counteract learners' anxiety-related behavior. Horwitz (2017) goes even further by suggesting the establishment of "unique anxiety profiles of individuals" (p. 43) in order to circumvent the establishment of foreign language anxiety.

2.3. Oral Corrective Feedback in times of distance learning

As, due to the global COVID-19 pandemic, educational settings were spontaneously switched to online modes, distance learning and an increased amount of time in an autonomous, computer-based educational setting have become the new reality for teachers and students. Consequently, these impromptu adaptations to instruction meant teachers had to adjust established plans and teaching methods, as well as alter instructional material. Not only in the Austrian context, these spontaneous changes called for great commitment from teaching staff, as the inclusion of digital learning environments in everyday school routines is oftentimes not the norm. While negative and positive consequences of home-based "self-regulated learning"[14] (Ferrara & Butcher, 2012, p. 48) over weeks for young learners will have to be investigated in the future, the role of OCF in online settings has already been observed by some researchers in the course of the last years.

One approach to go about the distribution of OCF in an online, more self-regulated, setting is using learning programs that directly incorporate corrections in their programming. For instance, so-called "intelligent tutoring systems" (Ferrara & Butcher, 2012, p. 51) are equipped with professional solutions to tasks to which the students' answers are compared. Furthermore, these

[14] Self-regulated learning is described as an educational setting in which students themselves decide how to reach certain goals or complete certain tasks and which involves metacognitive processes (Ferrara & Butcher, 2012).

systems can incorporate immediate CF into the learning processes as a precautionary measure in order to circumvent overlooking or avoiding errors (Ferrara & Butcher, 2012). While most studies dealing with CF in an online setting focus on computer-generated or -mediated corrective measures, merely a few investigate synchronous online environments, or "*synchronous computer-mediated communication* (SCMC)" (Smith, 2005, p. 34). Already at the beginning of the 21st century, Iwasaki and Oliver (2003) looked at these real-time online educational settings and explored how OCF is applied and whether it differs in any way from conventional face-to-face instruction. Since their study focuses on an online chat, written corrective feedback (WTC) is analyzed: The results show that, in general, online settings discourage corrective feedback practices and reduce the amount of student uptake (Iwasaki & Oliver, 2003). This stance is supported by other researchers who elaborate on possible reasons for this decline in corrective statements. Loewen and Erlam (2006), for instance, note that student uptake and the resulting learning processes in online chat settings are lower due to students' decreased attention which can be clearly observed in "instances of students chatting to each other 'off the topic' with the instructor struggling to get the whole group back 'on task'" (p. 11). Moreover, it is noted that oftentimes, CF cannot be given without delay due to more conversations happening at the same time. Therefore, corrective statements given by the teacher are sometimes not related to the targeted error, as in-between conversations generate temporal discrepancies between messages (Loewen & Erlam, 2006).

Having discussed synchronous written online formats, the focus of this paper demands a greater emphasis on spoken formats: Therefore, the more contemporary video-chats via platforms such as Zoom, Skype or Microsoft Teams are analyzed in the following. A vast number of schools have switched to online teaching during lockdowns using these platforms which then served as a replacement to usual face-to-face instructional settings. These "computer-mediated

communication (CMC)" systems (Pineda & Jorge, 2018, p. 1), or simply "e-learning" (Martin & Alvarez Valdivia, 2017, p. 1) environments, were found to yield benefits in communicational behavior by enhancing student collaboration, motivation and the exchange of ideas while decreasing teacher-centeredness (Gleason & Suvorov, 2012). However, as these instructional modes represent a rather recent way of teaching, not much research has been conducted to exemplify their advantages and drawbacks regarding OCF. Nevertheless, some studies offer insightful findings: Martin and Alvarez Valdivia (2017) are one of the few research teams investigating differences of OCF in online and face-to-face settings by studying the relation of anxiety and online OCF. Even though the influence anxiety has on OCF preferences is similar to face-to-face settings, students seem to favor different strategies in e-learning and in a physical classroom (Martin & Alvarez Valdivia, 2017). While students in classrooms were found to prefer Explicit Corrections (see chapter 2.1.5.3.), Martin and Alvarez Valdivia (2017) conclude that in online settings, students favor the OCF strategy of Metalinguistic Clues, which could be explained by the explicitness of this strategy and the reduced ambiguity in more distance online settings. Moreover, Martin and Alvarez Valdivia (2017) argue that also in online settings, it is extremely important for teachers to assure an anxiety-free atmosphere in order to create "an online learning environment for real life learning" (p. 13).

Having discussed results gathered by empirical studies, several educational online magazines and instructional guidebooks report of ways to overcome the spatial distance created by online settings, also in the context of OCF. As previously stated, timely CF is seen as highly important for students in online settings to be able to relate their erroneous utterance to the proposed correction; this stance is also supported by Rottmann and Rabidoux (2017), who take a closer look on CF in synchronous videoconferencing environments. More precisely, they suggest that meaningful CF provided by peers or teachers can establish a feeling of community and mutual

support, rendering the online learning atmosphere more authentic and pleasant. Moreover, in an attempt to scrutinize an English online course for A2-B1 students, Pineda and Jorge (2018) elaborated on previous assumptions by investigating OCF types and their efficiency in the CMC setting. Similar to the proposal of Martin and Alvarez Valdivia (2017), they noted a preference of explicit CF in an online course, which "is the result of the need of the teacher to make errors salient and a response to the low linguistic level of students who seek clear answers […]" (Pineda & Jorge, 2018, p. 15). However, their parallel finding that learners hardly ever engage in self-repair confirms the need for OCF strategies that not only encourage students to realize mistakes but also engage them in linguistic interaction (Pineda & Jorge, 2018), which could for instance be done by applying the aforementioned interactional feedback (Mackey & Oliver, 2002) as a form of OCF (see chapter 2.1.4).

In the empirical study described in chapter three, the topic of differences of OCF in face-to-face and online settings will be one research object. More precisely, I aim to find out what role OCF had in online settings, if teachers provided space for it and whether it differed from OCF in a physical classroom.

3. Empirical Study

3.1. Motivation and Research Focus

As made explicit by the aforementioned theoretical elaborations, a vast amount of literature has been published on the topic of OCF. While the insights gained so far are very broad and offer some implications for teachers, I feel that the Austrian context in particular has not been investigated thoroughly enough in order to be able to establish fundamental implications for Austrian teachers in EFL settings. Additionally, not many studies, except Roothooft and Breeze (2016) and studies elaborating on their research (e.g. Nußbaumer, 2019), include beliefs of lower secondary students or, more precisely, the student age group of 10-14. This obvious research gap motivated me to focus on the exact described learner group to more intensively investigate their and their teachers' beliefs on OCF in the Austrian lower secondary EFL context.

While this research gap portrayed one motivational aspect for this study, as an English teacher, my motivation was also to be more actively aware of own OCF practices. Therefore, I was keen to find out about different opinions, beliefs and approaches students and teachers hold and apply in their classrooms to be able to adapt my own practices according to the outcomes of my study.

Based on the literature review in chapter two, I established three research questions, some of which are similar to Roothooft and Breeze's (2016) chosen research foci. However, unlike Roothooft and Breeze (2016), I decided on including verbal student uptake in my research because of its great importance when it comes to judging OCFs success (Lyster & Ranta, 1997). Moreover, due to its current relevance because of the COVID-19 pandemic, I chose to include the investigation of possible differences of attitudes on online (i.e. OCF offered in videoconferences during distance learning) and face-to-face OCF in my research. Lastly, I was also interested in gaining more insights on how student uptake is perceived by teachers. These thoughts and the

corresponding literature have lead me to the establishment of the following research questions:

- What are students' and teachers' attitudes and beliefs towards different strategies of OCF? Do these attitudes and beliefs coincide?
- Do students feel that OCF strategies applied by teachers lead to foreign language anxiety or a threat of face? Do they perceive an alteration of their foreign language motivation and self-confidence because of OCF?
- How is verbal and emotional student uptake perceived by teachers?
- How did students and teachers perceive OCF in online educational settings during lockdowns compared to face-to-face OCF?

While I expect to arrive at conclusions and answers regarding these questions throughout my study, I established some hypotheses on possible outcomes beforehand. These hypotheses are based on the extensive literature review presented in chapter two, in which I also discuss results of earlier studies carried out on various sub-topics related to OCF. The first conclusion I expect to draw by data gained from interviews and questionnaires is that students and teachers prefer different OCF strategies due to various reasons. This hypothesis is based on the high amount of research carried out on the topic which draws conclusions on the divergent OCF strategy preferences of students and teachers (e.g. Lee, 2013; Saeb, 2017; Hawin Amalia et al., 2019). Moreover, I anticipate a high number of students (i.e. more than 50%) stating that OCF induces foreign language anxiety and/or a threat of face. This hypothesis is based on findings presented by Fadilah et al. (2017) and Lee (2016) who report of the anxiety-provoking potential of certain OCF strategies. Thirdly, I expect to uncover a positive correlation of students’ self-assessed high language proficiency level and an increased language self-confidence as well as motivation when being corrected. As presented by Hattie and Timperley (2007), OCF can increase confidence when it is applied in combination with improving the skill of mastering more advanced tasks. Moreover, Kernis et al.

(1989) found that OCF diminishes students' motivation if they have a low self-esteem, which is why I belief that for more confident students, OCF can increase language learning motivation. Lastly, conclusions drawn by Shirani (2019) and Lyster and Ranta (1997), suggesting that OCF needs to be explicit and induce self-corrections in order to lead to visible uptake has lead me to the establishment of the following hypothesis: Teachers are often unsure whether students simply acknowledge OCF or if OCF leads to substantial student uptake and, thus, learning. In the following chapter, I more thoroughly describe the methodology I apply in an attempt to find answers to the aforementioned research questions.

3.2. Methodology

In order to answer the research questions described in chapter 3.1., I conducted an empirical study with students and teachers in an authentic educational context. In the following, I precisely describe participants and methods involved in the present mixed-methods study.

3.2.1. Participants and Methods

The participants of the current research comprise two different groups, namely students and teachers attending and working in an AHS in the 10th district of Vienna. The first step of my research was concerned with collecting student data. For this purpose, I created an online questionnaire using the platform SoSci Survey which five children of my family and friends belonging to targeted age group of 10-14 years agreed to pilot. In a second step, while slightly altering the original questionnaire according to the feedback gained throughout the piloting phase, I distributed and collected parental agreements of students of 9 lower secondary classes in the aforementioned school. The questionnaire alterations included, amongst others, changes in questionnaire design: for example the exclusion of most open questions, as well as a more precise formulation in questionnaire items 24, 26 and 29 (see Appendix 1). In the following, 82 lower-secondary students fully completed the revised online questionnaire and Figure 8 shows the

distribution of the participants' age. During this step of questionnaire completion, I aimed at receiving quantitative data from students between 10 and 14 years of age on their experiences, feelings and beliefs on OCF in the EFL classroom. I did so by including all three types of questions as defined by Dörnyei and Taguchi (2010): First, I elicited factual data on students' age as well as languages spoken at home and additionally learned languages. The latter were "open-ended items" (Dörnyei & Taguchi, 2010, p. 36) (see items 3 and 4), as I anticipated a great variety of languages listed by students which I could not propose in given categories. Moreover, I included question items relating to self-assessed proficiency levels and participants' daily use of English which, according to Dörnyei and Taguchi (2010), also belong to the category of *Factual questions*. Secondly, I included *Behavioral questions*: By questioning students on their experiences with certain emotions related to OCF, I elicited information concerning their "personal history" (Dörnyei & Taguchi, 2010, p. 5) with OCF (e.g. items 28, 31, 32, 37). Lastly, the majority of questions aimed at collecting data on students' attitudes concerning various OCF strategies[15], timing and mode (e.g. items 13-27, 29-30, 33-36). This category of *Attitudinal questions* represents the third category as defined by Dörnyei and Taguchi (2010), and is "used to find out what people think" (p. 5). In general, most of the questions apply close-ended Likert scales to elicit student answers because this question type has been defined as "simple, versatile and reliable" (Dörnyei & Taguchi, 2010, p. 27). Also in the context of asking younger children, Dörnyei and Taguchi (2010) suggest to use Likert scales with a preferably limited number of three possible responses. While I designed some questions using three response options (for instance items 5, 19, or 20), I felt that for other questions, I needed a more detailed gradation in order to touch upon nuances of students' beliefs. Therefore, I sometimes used four possible answers (e.g. item 13 and 14) or added

[15]. In the present empirical study, the two aforementioned Recast types will be combined for reasons of simplicity and because of the difficulty to make this distinction visible.

the possibility of expressing indifference, resulting in five possible answers (items 27-32). Another frequently applied item type in the present questionnaire are multiple-choice questions (e.g. item 11,12,15,16) which were used to elicit more detailed reasons for previously given answers. Items 6, 21 and 22 also included the option to add own categories which, according to Dörnyei and Taguchi (2010), is necessary to be able to generate an "exhaustive list of categories" (p. 33) and thus more precise results.

Figure 8
Distribution of Age

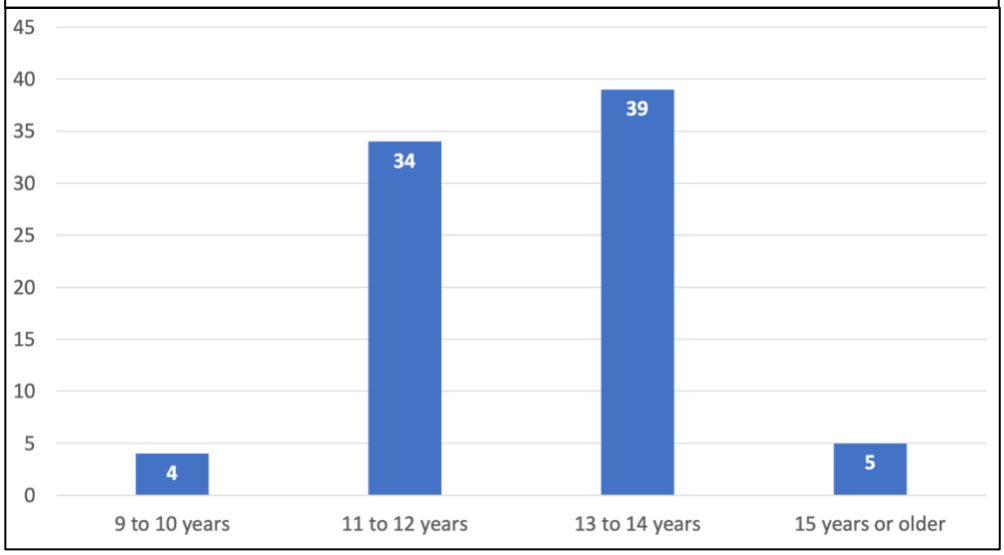


Table 1
List of Intervieweees and Demographic Data

Interviewee	Gender	Years of teaching experience	Second Subject
Interviewee 1	Male	1	History
Interviewee 2	Female	7	French
Interviewee 3	Female	2	Ethics, Psychology and Philosophy
Interviewee 4	Male	39	History

In a second step, I interviewed four of the questioned classes' English teachers, who in advance agreed to participate in my research. As shown in Table 1, interviewees differed in terms of their teaching experience, gender and second subjects. This difference was intentional as I aimed at questioning an as diverse as possible group of teachers in order to receive more manifold data on EFL teachers' personal OCF beliefs, practices and experiences. After having conducted the interviews within a two-week period, I transcribed the them while neglecting pauses, false stops or background noises for reasons of simplicity. However, I included gestures (e.g. for explanations of paralinguistic signals) as additional information in brackets. Afterwards, I used the program Quirkos to code the interviews and to decipher recurrent main and sub-themes in the four transcripts in order to be able to compare and contrast participants' ideas. A codebook in Appendix 7 serves as an overview of all used codes an gives examples for each code.

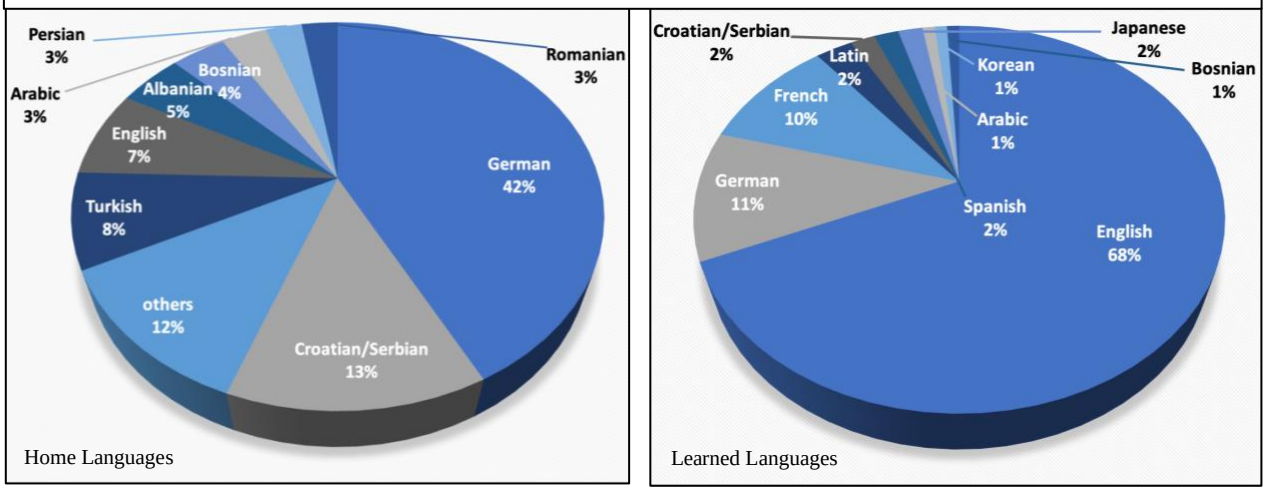
In general, there was an intentional delay between the two steps of data collection - namely the student questionnaire and the teacher interviews. This can be explained by the idea that particularly unexpected or intriguing student data was included in the interview questions (see statements in section E of Appendix 2) in order to ask teachers for their reaction to it. By combining research tools yielding quantitative and qualitative data, and thus applying a mixed methods approach (Bergman, 2008), I aimed at shedding a light on the topic from different angles, including different participants and thus, different methods.

3.3. Results

In this section I aim at providing an overview of data gathered by the student questionnaire on the one hand, and the four teacher interviews on the other. While a detailed discussion from various angles is conducted in chapter 3.4, the present results section aims at visualizing and presenting data in order to make it more tangible for the subsequent discussion.

3.3.1. Data gathered from the student questionnaire

Figure 9
Home Languages and Learned Languages



The first section of the student questionnaire yielded demographic data relating to age and language use as visualized in Figures 8 and 9. As mentioned before, Figure 8 shows the distribution of age of the 82 participants and demonstrates that the vast majority of participants belongs to the age group of 11-14 years. Figure 9 visualizes students' languages used at home as well as all languages learned elsewhere, for instance at school, privately or in other courses. While German is frequently spoken at home, it is often combined with another language such as Romanian, Serbian/Croatian[16], Turkish or Bosnian, whereas the use of German as a single home language was indicated by 10 students. The most frequently listed languages spoken at students' homes are represented in the diagram on the left, while the rarer languages (i.e. Ukrainian, Urdu, Hungarian, Russian, Italian, Pakistani, Bulgarian, Dari, Goranski, Punjabi, Spanish and Chechen) were combined in the section 'others'. The diagram on the right shows that the most common additionally learned language was English. This high number results from the fact that all students attend English classes in secondary school as a compulsory subject, and most students do so even

[16] The languages Serbian and Croatian are used as one category as most students used the term Serbo-Croatian to refer to both languages in combination. However, I refrain from using the compound term and still use the two languages in order to ensure the representation of both languages and cultures.

earlier: about 76% of all participants remembered to have learned English already in elementary school. Furthermore, German was indicated by 11% of participants to be part of languages they have learned outside of school which stems from the fact that a high number of students from this particular AHS did not have German as L1. French and Latin are also subjects proposed at the AHS, which is why 12% of students included these languages in their answers. Other languages studied privately or in language classes are Japanese, Croatian/Serbian, Spanish, Bosnian, Arabic and Korean, which are each learned by 1% or 2% of all participants. While this overview serves to provide insight into the target audience, most items focused on eliciting data relating to English, the English classroom and OCF. As an introductory question, students were asked about their daily use of English, the results of which are represented in Table 2[17]. As can be seen, a great amount of students use English at school, to understand English videos, to watch English TV series or films or for apps, computer games and other offline games. Moreover, about 30% of participants use the language to read English books and 21 students added own categories relating to the communication with family, strangers or during holidays.

[17] The original questionnaire has been conducted in German in order to make it easier to understand for participants. Items and possible answers have therefore been translated to English in this section and throughout the whole paper.

Table 2
Students' Daily Use of English

Question 5: What do you use English for in your daily life?					
I use it at school	I use it to be able to watch English videos	I use it to be able to watch English films and TV series	I use it for certain apps	I use it for (computer)games	I use it for English books
95.12%	70.73%	69.51%	46.34%	54.88%	30.49%

Table 3
Self-assessed Language Proficiency

Question 6: How would you rate your general competence in English?				
Very good	Good	Average	Not so good	Not good
15.85%	56.10%	28.05%	0%	0%

Question 7: Please decide for each area how good you think you are at it.					
I am bad at this	I am not really good at this	My skills in this area are average	I am good at this	I am really good at this	
0%	2.44%	36.59%	37.80%	23.17%	Speaking
0%	2.44%	21.95%	43.90%	31.71%	Reading
0%	4.88%	25.61%	41.46%	28.05%	Writing
0%	4.88%	19.51%	42.68%	32.93%	Listening
0%	8.54%	31.71%	45.12%	14.63%	General Grammar
0%	1.22%	15.85%	34.15%	48.78%	Vocabulary (memorizing and applying)

The next section in the questionnaire focused on students' general and specific self-assessed English language proficiency. Table 3 shows data gathered by the two items and reveals that in general, students did not rate themselves as not good or bad in any area. What is more, the area of 'General Grammar' and 'Speaking' was rated as not good or average by more than one third of students, representing the highest percentages in this column. Nevertheless, the column 'I

am good at this' lists the highest percentages in all areas, with the one exception of 'Vocabulary', where nearly 49% rated themselves as 'really good'. The next section focused on personal feelings and attitudes related to the EFL classroom. In this light, approximately 82% of participants stated to like to speak in English classes for the main reasons[19] of improving their oral grades (~70%) and to show what they already know (~54%). At the same time, about 18% of students expressed a feeling of antagonism towards speaking with the main reasons of general discomfort (47%) and a fear of making mistakes (73%). Delving deeper into the topic of OCF, 96% of students considered it as very important or important for teachers to correct oral mistakes and 84% indicated to like or to like it a lot to receive OCF from their teachers. Reasons for the latter were again uncovered in multiple choice questions which allowed students more freedom to give more than one explanation: The most popular reasons were that students want to learn something (84%), that students do not want to make the same mistakes (91%) and that they want to improve their English (74%). On the other hand, of the rounded 16% of students expressing an aversion towards OCF, approximately 54% stated that they feel embarrassed when being corrected, about 38% indicated to experience a feeling of incompetence, and nearly 38% stated that they fear ridicule from their student colleagues. In a next step, I elicited data relating to students' assessment of different OCF strategies' usefulness. As presented in Table 4, students could rate each strategy as very helpful, not helpful or they could choose a neutral response. While Clarification Requests (71.95%) and Paralinguistic Signal (64.63%) were rated a rather unhelpful strategy, Explicit Corrections (63,41%), Metalinguistic Clues in combination with Explicit Corrections (58.54%) and Recasts (57.32%) were labeled as fairly conducive to language learning. Metalinguistic Clues, Elicitations and Repetitions showed more inconclusive results: Out of the three, Elicitations (43.90%) were

[19] Students' options for reasons why they like or do not like to speak in English classes was a multiple choice question, which is why the percentages exceed 100%.

seen as more useful than Metalinguistic Clues (39.02%) and Repetitions (25.61%). Subsequent follow-up questions led to a more detailed investigation of students' attitudes concerning OCF. To begin with, 74.39% of students wish to be corrected even if the mistake is concerned with a feature they have not yet learned. Moreover, 47.56% of students expressed a wish to be corrected immediately in front of their classmates due to the topic's potential importance to other classmates (71.79%) and because immediate corrections are perceived to be more effectively stored in the brain (71.79%). Again, these reasons were elicited by using a multiple choice question with the option for including own explanations. While 35.37% of participants stated that they are indifferent towards the timing and mode of OCF (i.e. individual or general OCF), a smaller percentage of 17.07% reported disfavoring immediate, individual OCF for the main reasons of a feeling of embarrassment when being corrected in front of peers (85.71%) and a general feeling of discomfort (50%). In the following, I asked students about their attitude towards immediate corrections during fluency- and accuracy-based activities by providing an example for both. Figure 10 shows an overview of both questions' results, marking answers relating to positive feelings in grey colors and those relating to negative emotions in blue; for this question, students had once again the possibility to pick more than one answer. As can be seen, results for the two options mostly differ insignificantly; however, students expressed a slightly more positive attitude towards OCF and the process of uncovering mistakes in accuracy-based activities (59.76%) than in fluency-based activities (56.10%). Moreover, about 11% of students said to perceive immediate OCF as impolite when given during tasks with a fluency focus, while 7.32% do so in accuracy-based activities. Lastly, 31.71% reported feeling interrupted in their communicative flow in fluency-based tasks, whereas 20.73% said so in accuracy-based tasks. When asked whether teachers should wait with the proposal of OCF until after the exercise, 31.71% of participants selected the option 'I am indifferent to this' in fluency-based tasks, representing the third of five

Likert scale items. In accuracy-based tasks, however, participants expressed a slightly stronger indifference towards the timing of OCF (34.15%).

Table 4
Students' Perception of OCF Strategies' Usefulness

Question 15: Imagine you make the following mistake at school: Yesterday I goed to school (instead of went to school). What reaction from your English teacher to your mistake would help you personally to not make that mistake again?

OCF type	**Your English teacher says:**	**Helps me a lot**		**Doesn't help me**
Clarification Request	Excuse me?	14.63%	13.41%	71.95%
Recast	Yesterday I went to school	57.32%	28.05%	14.63%
Repetition	Yesterday I **GOED** to school?	25.61%	28.05%	46.34%
Elicitation	Yesterday I ….	43.90%	30.49%	25.61%
Explicit Correction	It is not 'I goed' but 'I went'!	63.41%	23.17%	13.41%
Metalinguistic Clue	The past simple form of 'go' is not 'goed'!	39.02%	31.71%	29.27%
Metalinguistic Clue + Explicit Correction	You cannot say 'goed' here, you have to say 'went'! The past simple form of 'go' is irregular.	58.54%	18.29%	23.17%
Paralinguistic Signal	Your teacher doesn't say anything and signals with his/her hands that you made a mistake.	17.07%	18.29%	64.63%

Figure 10
Fluency- versus Accuracy-based Activities

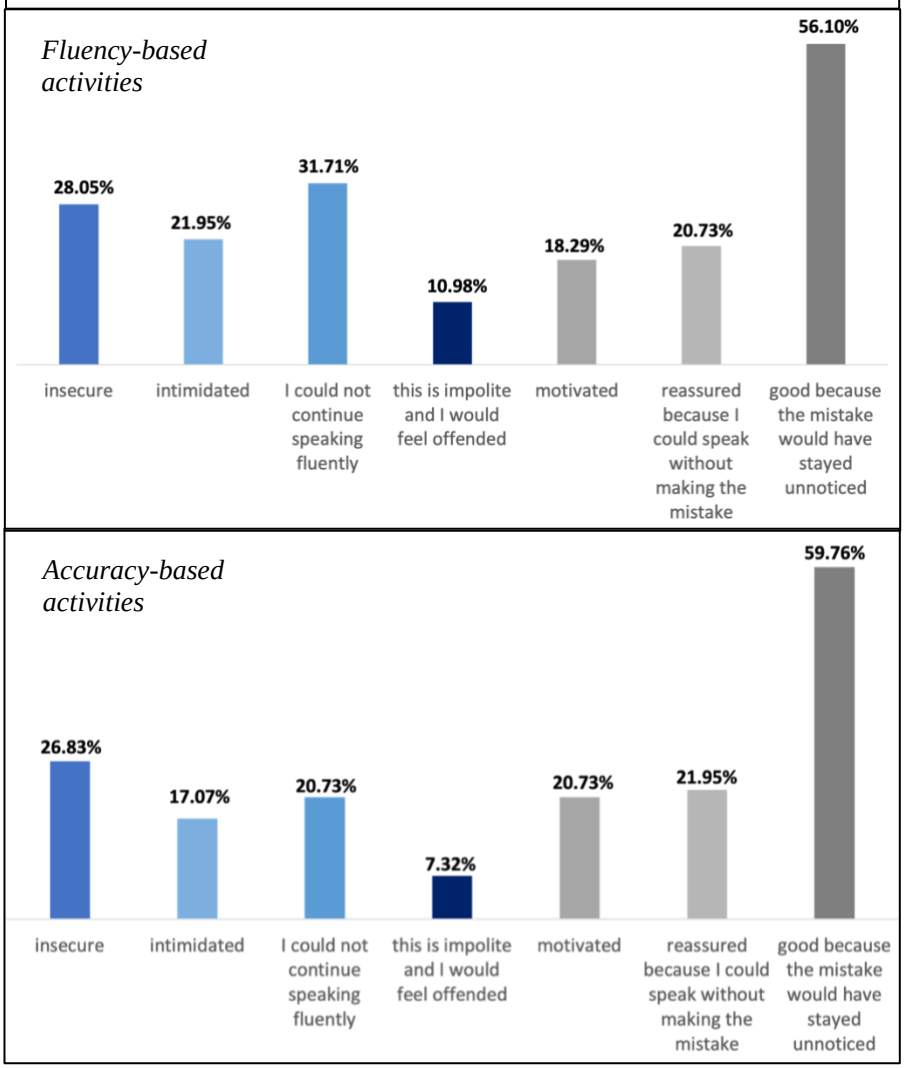
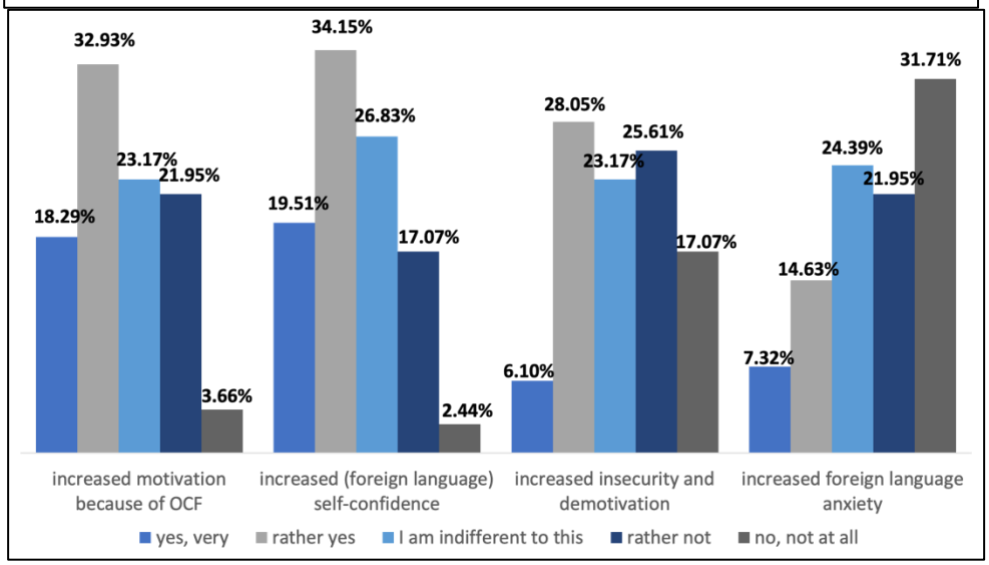


Figure 11
Emotional Student Uptake

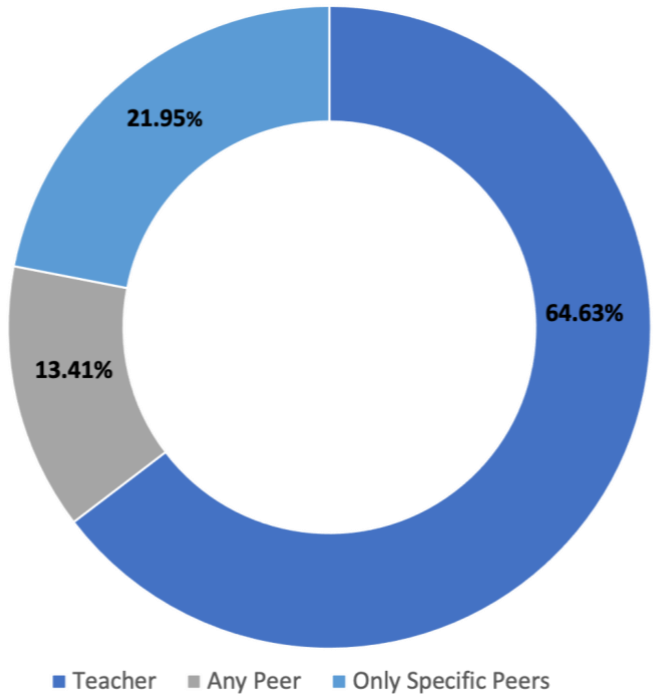


The last questionnaire items aimed at interrogating students regarding their emotional and verbal uptake as a response to OCF pronounced by teachers. Figure 11 visualizes data gathered relating to affective variables such as motivation, foreign language and general self-confidence, insecurity and demotivation and foreign language anxiety. As can be seen, about one third of participants felt that motivation and foreign language self-confidence was rather increased by OCF. Data gathered in the area of increased insecurity and demotivation is not as conclusive, but signals that most students did not feel that OCF leads to a rise in the two variables. However, about 34% felt that insecurity and demotivation is rather or very increased by OCF and about 22% stated that foreign language anxiety is rather increased or increased. Lastly, foreign language anxiety does not appear to be increased for the majority of 53.66% of participants who responded with 'rather not' or 'no, not at all'. When asked if participants' WTC is decreased because of frequently proposed OCF, 41.46% stated that OCF does not influence their personal WTC, while 19.51% picked 'yes, the desire to speak is decreased'. Moreover, 26.83% stated that in spite of receiving OCF, they generally feel a desire to speak up in the EFL classroom. When asked whether participants' teachers have already asked them about their OCF preferences, 47.56% ticked the answer 'no, never', 23.17% chose 'rarely' and 15.85% 'sometimes' in a five-point Likert scale. The last part of the student questionnaire was concerned with preferences regarding OCF proposed by teachers and peers as well as perceived differences in online and face-to-face educational settings. Figure 12 shows OCF giver preferences expressed by students and visualizes a clear preference for CF proposed by teachers with a percentage of 64.63%. Participants were additionally asked to justify their choice of teacher OCF, whereas the possible answers were preset. Here, 60.38% stated that the teacher's attributed competence is one reason for their choice and 54.72% said that only when receiving OCF from teachers they have the feeling to improve their English. Moreover, 52.83% stated that mistakes are not perceived as embarrassing as if peers

would correct them. 21.95% expressed a preference for OCF proposed by specific peers which was explained by a wish to be corrected by friends and not wanting to be corrected by peers who participants do not get along with (both 61.11%). Furthermore, 55.56% of participants indicated that some of their peers are know-it-alls and they do not wish to be corrected by them, and 16,67% only want to receive corrective statements from proficient students. Lastly, 13.41% indicated to like to be corrected by any peer, with the explanation that they are happy if peers help them (81.82%), that they prefer the teacher not noticing their mistake (45.45%) and that they generally feel more comfortable when talking to peers than to their teacher (27.27%). The feeling of comfort was also present in the last two questions which were concerned with online and face-to-face OCF. When asked whether online and offline OCF was perceived differently by students, most participants (58.54%) stated that it was a similar experience and 21.95% did not feel as exposed in online video conferences than they did in the classroom. Moreover, 19.51% stated that online OCF is not as hurtful as face-to-face corrective statements due to the decreased personal contact, and 15.85% did not feel as embarrassed in front of their peers when being corrected online. An additional percentage of 12.20% could not answer the question because their teacher did not offer OCF in online settings. When asked whether teachers proposed less, more or an equal amount of OCF in online and offline settings, 5% argued that they perceived more corrective moves and 15% experienced less corrections. However, the majority of participants[20] (77.50%) noted that they did not experience any difference in OCF proposed during videoconferences in lockdowns compared to a typical classroom scenario.

[20] For this questionnaire item, only 80 participants were counted, as the questionnaire item was accidentally designed as a multiple choice instead of a single choice item and two participants ticked two options.

Figure 12
Preferences of OCF Givers



3.3.2. Data gathered from the teacher interviews

Coding the transcribed interviews revealed several recurring themes and connected topics which will be presented in the following subchapters. The transcriptions of the four teacher interviews are attached in Appendices 3-6 and as mentioned before, a codebook serves as an overview of all codes used (see Appendix 7). The first part of this section is concerned with participants' attitudes to different OCF strategies, while the second part deals with other recurrent themes retrieved from the transcripts. In general, all participants reported having dealt with the topic of OCF at university or in further training.

3.3.2.1. OCF strategies

To begin with, this subchapter aims at describing tendences relating to OCF strategies discussed in the interviews. The first and most frequently discussed OCF type was Recasts: In general, when asked about their spontaneous OCF practice, three out of four interviewees stated

they offered Recasts. Interviewee 1 expressed an affinity towards Recasts when correcting mistakes concerned with pronunciation but also applied this strategy when asked to correct the sentence 'Yesterday I goed to school' by saying "[s]pontaneously, I would probably say 'went'"[21] (Interviewee 1). Moreover, when asked which OCF strategy out of the listed ones Interviewee 1 would favor to use as a corrective statement for the aforementioned sentence, he again chose the Recast option. In a similar vein, Interviewee 2 reported using Recasts in normal classroom situations and especially for students who do not make many mistakes. Moreover, she applied a one-word recast by saying "went" as a spontaneous reaction to the aforementioned erroneous utterance and argued that the proposed Recast option "would probably be something I would say. Either the whole sentence, or just the one word" (Interviewee 2). Interviewee 4 also stated that his immediate reaction would be "[y]esterday I went to school" but without stressing the word 'went' as proposed by the possible answers in the interview. Interviewee 3 was the only participant who chose a Repetition as a spontaneous OCF strategy to correct the proposed sentence and stated that she occasionally uses Recasts but would prefer not using them because she does not want to give away the corrected version. In reaction to the presentation of most students' preferences for Recasts, participating teachers generally were not surprised. Interviewee 1 and 3 described this preference as students' passing on their work to teachers and Interviewee 3 added that another reason students might favor Recasts could be that they do not like to be put on the spot, as would be the case with other, more implicit OCF strategies.

The OCF strategy of Metalinguistic Clues was favored by three out of four interviewees; however, it was never picked as a first choice. Interviewee 1 reported using Metalinguistic Clues as an additional OCF strategy ensuing the application of Recasts when correcting pronunciation

[21] Again, all direct quotations taken from the interviews are translated as they were conducted in German.

mistakes. Moreover, when elaborating more on the correction of the proposed example sentence of ‘Yesterday I goed to school’, Interviewee 1 argued that “usually I would say ‘yes, in general it is correct that you try to use the past tense, but what is go, is that regular, is that irregular? Do we not have a list where you can look this up’” (Interviewee 1). Moreover, when asked to correct the example sentence, Interviewee 3 also chose a Metalinguistic Clue as a second corrective strategy and also said that ”in F[22], I would first try something else but then I would also add this technical term, but I do not think that it helps so much”. Interviewee 4 stated that the proposed OCF strategies of Metalinguistic Clue and Metalinguistic Clue in combination with Explicit Correction are meaningful ways of correcting students, but did not further elaborate on possible ways of applications. Interviewee 2 expressed a less conclusive statement on the topic by indicating that she only uses Metalinguistic Clues when the area of the mistake had recently been treated in class. She added that “otherwise, it is too confusing. Of course they know about the tense, but they oftentimes struggle with these terms” (Interviewee 2). As already mentioned, participants were additionally asked about the possible corrective strategy of combining a Metalinguistic Clue and an Explicit Correction. While Interviewee 4 was convinced of the option’s usefulness, Interviewee 1 and Interviewee 3 in particular expressed an aversion to this strategy. Interviewee 1 stated that he would hardly ever apply this corrective strategy without further describing why. In a more detailed way, Interviewee 3 explained that

> when looking at the next example, I can only say one thing: overkill. This is a lot too much, I think they would be overwhelmed, especially in lower secondary classes. […] Now he was courageous enough to raise his hand and I am not going to ask such complicated questions which, I think, are totally confusing.

In general, all participants expressed antipathy to the strategy of Clarification Requests, with the exception of Interviewee 3 who would use a polite Clarification Request in combination with a

[22] The letters referred to in the direct quotations of the interview transcripts refer to question 6 of the interview questions (see Appendix 2), where participants were asked to react to certain OCF strategies.

smile and a friendly tone. Interviewee 1, 2 and 4 stated that the proposed Clarification Request 'Excuse me?' would be confusing and all three participants said that they use this phrase only for situations of acoustic non-understanding. Moreover, Interviewee 2 elaborated on the fact that the strategy is putting students on the spot by saying that

> the shy ones in particular are oftentimes very overwhelmed, I think. You show that you are brave enough to raise your hand, and then you have to solve some kind of task in front of everyone because something was not right. In these situations I notice that nothing works anymore. They are in shock like a deer in the headlights.

Furthermore, the OCF strategy of Elicitations was labelled as useful by Interviewee 1, Interviewee 2 and Interviewee 3. Reasons for this judgement were diverse: Interviewee 3 stated that "this is the most reasonable way, to let them work. They start to think and then they can often go on". Moreover, Interviewee 1 said that an Elicitation is useful for all corrective situations in which a completely different answer is elicited from students (i.e. a different word or phrase); mistakes concerned with pronunciation would, according to him, therefore demand a Repetition as they are concerned with the same word. Interviewee 4 was more hesitant by saying that an Elicitation would be a possibility but only if the, in this case, grammatical item is already known by the student. Moreover, he mentioned that Elicitations evoke a potential risk of students feeling exposed when they are asked to think for themselves while peers and the teacher await a response.

When asked about Repetitions, all participants except Interviewee 3 agreed that this OCF strategy does not support students in language learning. Interviewee 1 justified this stance by stating that

> repeating incorrect things is very bad because I once heard that you can even repeat lies as often as you like until they are accepted as the truth. The more often you repeat it, the better it is stored into the brain.

Interviewee 2 highlighted that she would not repeat the erroneous utterance but admitted that it might have happened that she unconsciously applied Repetitions. On a more extreme level, Interviewee 4 labeled Repetitions as nonsense. Conversely, Interviewee 3 reported of applying a

Repetition when asked to spontaneously correct the example sentence. When asked to react to the proposed OCF strategies, however, she was more reserved when discussing Repetitions and stated that it would be an option but that she would go into more detail on a metalinguistic level.

Other recurring themes were the predominantly negative reactions to Explicit Corrections, some of which will be presented in the following. Interviewee 1 described implementing Explicit Corrections as a last resort when students do not react to other strategies applied beforehand or due to time pressure. Interviewee 3 reported trying to avoid Explicit Corrections without giving reasons for it. In a similar vein, Interviewee 2 did not further specify her choice, but was the only participant who reported preferring Explicit Corrections to other OCF strategies. Finally, Interviewee 4 said that correcting explicitly is a possibility, but refrained from offering a more detailed explanation.

What is more, the theme of Paralinguistic Signals was addressed by all participants. Interviewee 1 reported typically using gestures in relation to acoustic problems by putting one hand behind his ear. He additionally described himself unconsciously wincing when mistakes are repeatedly made by students. Interviewee 2 said to always use mimics and gestures when correcting but also expressed uncertainty relating to Paralinguistic Signals' usefulness. In a similar way, Interviewee 3 described a frequent use of paralinguistic moves and explained using it in combination with other OCF strategies by stating that "what I do a lot is putting my hand behind my ear. But often in combination with spoken words". Interviewee 4 added glances to the spectrum of paralinguistic corrective moves by stating to use

> a slight black look. I did not train that but I think that happens intuitively. But I have to say I do not necessarily think that that is optimal, but I say, and I think, that this is my first reaction. And then I decide whether I say something or not".

Moreover, he stated that he subconsciously used hand gestures during teaching.

In the course of coding the interview transcripts, two alterations of existing OCF strategies and one additional corrective move - which have not been discussed in the literature review - have been identified as one topical theme. The first new OCF strategy was proposed by Interviewee 1 who stated that he uses student Recasts as an extension to his proposed OCF and explained that "in a normal classroom situation I am very obtrusive and annoying in the sense that I let them repeat it". Moreover, Interviewee 3 described switching the language from English to German during Metalinguistic Clues. Finally, the recapitulation of an already learned rule for the whole class was mentioned as a corrective move Interviewee 1 and 2 occasionally apply. Interviewee 2 specified that "if I notice that this is a mistake many students make, that appears a lot and that is important, then I […] repeat it once again and explain why it works that way".

3.3.2.2. Positive classroom atmosphere

After having discussed all OCF strategies, one theme in three of four interview transcripts is the establishment of a positive, mistake-friendly atmosphere in the EFL classroom. Table 5 shows parts of statements by Interviewee 1-3 and is categorized by different codes used in the process of analysing the interview transcripts. As can be seen, Interviewee 1-3 stated multiple times that they are keen on a mistake-friendly, non-threatening, positive atmosphere. While some of the statements do not directly relate to OCF, they were nevertheless included as they show participants' efforts for establishing a positive atmosphere and are thus considered as direct representations of the recurring theme.

Table 5
Positive Classroom Atmosphere

	Interviewee 1	**Interviewee 2**	**Interviewee 3**
Positive affirmations/praise	"confirm that the statement was in general correct" "I try to work with positive affirmations and I say 'yes' or 'okay'"	"I sometimes praise them, even though there were a lot of mistakes because he raised his hand and I think that needs to be honored"	

Mistake-friendly atmosphere	"and I always say: make mistakes when you speak, that is no problem at all" "I prefer you make three mistakes in this exercise and we repeat it together once again to you copying the correct answers […] and nobody learns anything" "It is … an exercise and the sense is that one improves and that one makes the mistakes to get an explanation and to see, where the weaknesses are" "I made that very clear. I do not rant when someone makes a mistake. … For me, it is very, very important, the more they talk to me and the more mistakes they make, the more I can help them"	"especially when I have a new class, I emphasize a lot that they can ask questions all the time. In this situation I always demand a lot of feedback and ask more often if something is clear and so on" "when I notice that someone shy is not courageous enough to talk to me, I talk to him. I go there and say 'it would be amazing if you could try to raise your hand, it does not matter if it is wrong or right, but simply, that you try it"	"I often say to them 'we all make these mistakes and mistakes are friends'" "I try to put it in a way, that mistakes are something good"
Atmosphere where everyone is encouraged to try and say something	"I always tell them 'just say anything you think is right and then I tell you what the correct version is'"		"If someone pronounces the word the wrong way it means that maybe one knows the word already from reading it and that is something great, if you already know it"
Using a smile/friendly tone when correcting		"Yes, always with a smile [grins]"	"I feel like it depends on the tone. If I say this in a friendly way, I think you can use this" "I try to take the stress out of it. Always smile, always be respectful, do not look at only that person"
Does not judge/degrade students	"I do not want to humiliate him or her, quite the contrary. I want him to concentrate"		"always without judgement" "I try to make it without it being degrading" "It should not be a torture"
Tries to reduce anxiety	"I try to take away the fear" "I think that is because of the modern learning climate most of us display. We do not rant when a		

	mistake happens, but you want to communicate as much as possible in a language”		

3.3.2.3. Mode of correction

This subchapter aims at presenting recurring sub-themes related to the mode of correction, namely general versus individual corrections and OCF proposed by peers or by teachers as well as differences in online and face-to-face OCF. In general, all four participants reported using erroneous utterances produced by single students as a starting point to offer general OCF for the class, especially if more than one student makes the same mistake. Interviewee 1, for instance, said that “if I notice that that was already the third one who pronounces it the wrong way, then [I correct it for] all of them”. However, Interviewee 1 admitted to feel a desire to correct single students in a more elaborate way, but said that

> it often does not work because I cannot spontaneously create tasks for the others if I want to concentrate on one student. […] In general, it is unfortunately often the case that the class tends to be totally chaotic when I only focus on one person.

Interviewee 3 explained usually providing general corrective statements and to note down mistakes in order to be able to correct them later on. More precisely, she stated that she corrects “for all of them because it never only concerns one person, but three to four others as well”. However, Interviewee 3 also mentioned to sometimes offer the possibility of additional, individual, delayed OCF after the lesson, if she feels that a student needs more corrective moves and further explanations. On the contrary, Interviewee 4 said to not at all propose individual OCF due to time issues during and after the lessons; especially after the lessons he reported not being able to give students further advice when teaching five lessons in a row. In a similar vein, Interviewee 2 discussed that individual corrections are rare due to time pressure in the classroom and are more common in group or pair work settings: There, she proposes more nuanced individual OCF, as compared to a not so detailed, general OCF in a plenum setting.

The second sub-theme deals with the distinction of peer and teacher OCF, the results of which are rather divergent. Figure 13 shows the amount of positive and negative statements concerning peer and teacher OCF and visualizes the differences in interviewees' opinions. While Interviewee 1 and 2 proposed more arguments against peer OCF, statements by Interviewee 3 and 4 revealed a more positive attitude towards it. On closer inspection, the main reason for possible problems with peer OCF expressed by Interviewee 1 are the unwished exclamation of corrections by peers and more importantly, friends:

> I feel that especially when they are friends it is difficult because I think that it is also a competition. À la 'that is what I wanted to say', like if someone shouts their ideas and so on.

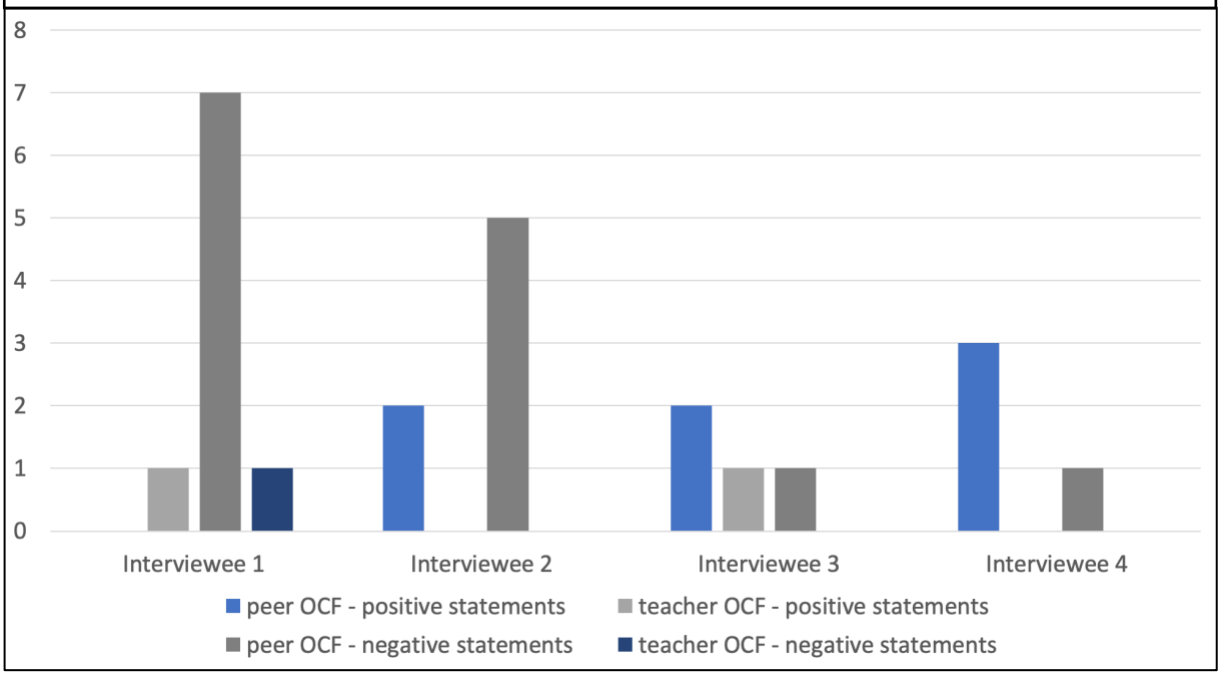
Moreover, Interviewee 1 explained that in groupwork settings, he usually does not listen to student talking as he feels that they then become inauthentic. Interviewee 2 mentioned similar reasons and reported that she intervenes if students do not give others time to think and immediately propose OCF to their peer who is talking. However, she also stated that peer OCF can be very helpful if it is constructive and that

> it means that something is really settled and they stored that and they stored it that well that they cannot only apply it in the correct way, but they also notice if someone else cannot. And then I am really proud of them" (Interviewee 2).

Interviewee 3 expressed a stronger preference for peer OCF by describing to often make it the main part of a speaking activity. Moreover, she stated that peer OCF involves more students than individual OCF proposed by teachers, as, according to her, the latter only engages one student in thinking and learning. However, Interviewee 3 also said that good students usually like to correct their peers and that, at the same time, "it is usually not the peers' wish that they are corrected. That annoys everyone. […] No, they do not like that at all". Finally, Interviewee 4 described that he regularly combines teacher and peer OCF and that the very nature of group work should always be peers correcting each other. Moreover, he stated that peer OCF should always work without

problems as students attending a lower-secondary school must have learned basic group rules in kindergarten and primary school.

Figure 13
Teacher versus Peer OCF



When asked about differences in online OCF during videoconferences or OCF proposed in face-to-face classrooms, Interviewee 1 reported having stuck to his usual teaching style and thus provided the same amount of OCF in the same way. Interviewee 2 and 3 said to probably have offered less OCF and Interviewee 3 explained that this was due to technical difficulties such as delayed sound and resulting misunderstandings. Interviewee 4 could not elaborate on this question because he did not hold videoconferences with his students during lockdowns.

3.3.2.4. Factors influencing ways of correcting

In general, all four interviewees mentioned various factors that lead them to an adaptation of their usual OCF practice. The first recurring theme was the distinction of errors and mistakes and its influence on proposed OCF. Interviewee 1, already in the beginning of the interview, stated that “sometimes it becomes clear that this is a real error and not only a mistake” which he takes as

a starting point to offer more detailed OCF and additional explanations. Interviewee 4 also mentioned to make a distinction but that both errors and mistakes should be corrected. According to Interviewee 4, this correction is then adapted to the erroneous utterance's nature because "with an error, the teacher assumes that the student has not understood the whole concept behind it and must then, logically, maybe do a fast-forward repetition of everything. With a mistake […], a quick indication is enough". While Interviewee 2 explained not making a distinction between errors and mistakes because of the difficulty to differentiate between the two during teaching, Interviewee 3 did not elaborate on this topic at all.

The second sub-theme of this category is concerned with the differentiation of fluency- and accuracy-based activities and the resulting variations of OCF. In general, all participants distinguish between the two activity types and alter the timing and way of proposing OCF to said type, but also discussed exceptions. Interviewee 1 explained offering delayed OCF for student presentations because it would be disruptive to the student's fluency. Interviewee 2 said to immediately correct accuracy-based activities by explaining that "if it is an exercise where we train grammar and someone says something wrong, then I correct that, of course" (Interviewee 2). Moreover, she described her immediately correcting pronunciation mistakes also in fluency-based tasks because of her and affected students forgetting about the mistake when applying delayed OCF. Interviewee 3 mentioned to usually let students talk if they are engaged in a fluency-based exercise but mentioned that if students mispronounce a word they have recently learned, "it happens that I immediately correct, just automatically. I think. Because I feel like that should still be present, and then I am a bit more impatient". Similar to all other participants, Interviewee 4 said that "if they are engaged in speaking, I let them". Moreover, he described to not interrupt dialogues, presentations or role plays and would only intervene if a severe erroneous utterance was produced. Lastly, Interviewee 4 sometimes interrupts student presentations in the very beginning when

noticing a mistake that might reoccur throughout the talk. This way, “there is a certain opportunity that he, that she pays attention to it” (Interviewee 4).

Finally, three out of four interviewees expressed an alteration to their OCF practice according to students’ character and proficiency level. Interviewee 3 and 4 stated that they subconsciously might not correct shy or fearful students as much as they correct more confident students. Moreover, Interviewee 2 indicated to not always offer OCF in connection with pronunciation mistakes in the first grade and to generally correct weaker and shyer students less.

3.3.2.5. Uptake

The topic of verbal and emotional student uptake and its visibility represent another recurring theme. First, results relating to verbal student uptake will be presented. In general, all four interviewees regularly experience instances of no uptake: In this context, participants described that students continue talking without reacting to the proposed OCF, that they appear to be confused or that they stop talking as a response to OCF. Interviewee 4 expressed a certain sadness that some students seem to ignore rules related to the target language and do not listen to explanations and OCF proposed by him which is, according to Interviewee 4, a direct indication of no uptake. Nevertheless, three out of four participants also stated having frequently experienced student uptake. Interviewee 1 explained witnessing error repair if students can apply previously proposed OCF and then produce correct utterances including the same word or phrase. Interviewee 2 and 3 both said that an exclamation of understanding such as “oooh” (Interviewee 2) or “ah” (Interviewee 3) for them represents an instance of successful student uptake. Interviewee 4, similar to Interviewee 1, reported that for him, repair would represent a student not making the same mistake again but described that he witnesses this phenomenon rather rarely. Lastly, Interviewee 1, 2 and 3 mentioned to ask further questions or propose more explanations if they feel that students have not understood the concept the mistake was concerned with .

Secondly, the observation of emotional student uptake can be described as another identified pattern. The discussion of foreign language anxiety resulted in all four participants' acknowledging its existence and Interviewee 3 and 4 also believed that foreign language anxiety can be increased by OCF; however, all participants expressed differences in the perception of anxiety in their classrooms. In this context, Interviewee 1 said to in general not be confronted with students who suffer from foreign language anxiety by explaining that "people who do not know what they are doing in general do not experience anxiety. […] [A]nxiety is more present in people who have a feeling for what kind of mistakes they could possibly make". Moreover, he discussed personal experiences with anxiety and said that he would probably be able to notice and react to anxious students. Interviewee 2 reported witnessing anxiety with new classes as students are more scared when they do not know her yet. Moreover, Interviewee 3 said that

> they are totally scared of making mistakes. I do not know where that comes from. But yes, there is certainly one student in each class that is scared of speaking. […] I feel that in the first grade, they are often much more positive and more courageous. So if anxiety occurs, it occurs later.

She also added that this anxiety can stem from the demanded general workload of the school type AHS which, for some students, might be too high. Interviewee 4 also witnessed certain inhibitions learners experience when asked to talk in the target language and simultaneously said that he does not understand these inhibitions. Moreover, he added that he had students naming him as a source of anxiety.

Increased motivation as a form of affective student uptake was noticed by two out of four participants. Interviewee 2 stated that in relation to increased motivation due to OCF, the students' character plays an important role: according to her, shyer students might not be more motivated as a result of OCF. However, Interviewee 2 added that students with a generally high motivation or students who like the subject are happy to have learned something new and to have reached "the

next level" (Interviewee 2). Moreover, in her opinion, character is a more influential factor than a student's proficiency level, as "there are also weaker students who are motivated and strengthened after [receiving OCF], simply because they have understood something" (Interviewee 2). Interviewee 3 stated that it is merely the younger ones who are motivated as a reaction to OCF because they "are really enthusiastic when they learn something new and connect the dots". Furthermore, she discussed how students' increased motivation might look different according to students' proficiency level: While better students are more excited, weaker ones seem to stick with 'aha experiences' which she both categorized as proof of increased motivation. Lastly, Interviewee 4 said to have never experienced increased motivation because of OCF among students.

An additional recurring theme that can be categorized into the larger category of emotional student uptake is the feeling of students being annoyed as a reaction to OCF which was noticed by three of four participants. While this feeling of annoyance was observed in different situations, teachers witnessed it always after the proposal of OCF. Interviewee 1 and 3 related this feeling to puberty and Interviewee 1 described a general aversion of some students to being interrupted by teachers. Finally, Interviewee 2 witnessed this feeling in an OCF circle when using follow-up questions in order to make sure students have understood her primarily proposed OCF.

3.4. Discussion

The present chapter will provide a discussion of results and, more precisely, evaluate the previously established hypotheses. This includes relating findings to theoretical concepts and existing research (see chapter 2). Moreover, correlations between results are established to make visible how different variables intertwine and are interdependent. In order to discuss the results from different perspectives, the section is divided into a discussion of student and teacher results on the one hand, and a comparison of both datasets in which concordances and discrepancies are made visible on the other.

3.4.1. Discussion of student data

As the results yielded by the student questionnaire are manifold, this section is divided into several sub-parts. First, results gathered relating to students' general attitude on OCF and different strategies is discussed. Although the usefulness of OCF for EFL contexts has been discussed and questioned by many experts in the past and present (Yüksel et al., 2021), the current study shows that most students of the targeted age of 10-14 see error correction as very important or important (96.34%). Furthermore, 76.83% of this group of participants reported using English in three or more areas in their daily lives. When it comes to specific OCF strategies, section 3.3.1. showed that the strategy of Explicit Corrections was rated as very helpful by 63.41% of students – thus representing participants' favored OCF strategy - followed by the combination of Metalinguistic Clues and Explicit Corrections with 58.54%. These results tie into past findings presented in the literature review: in their studies, Lee (2013), Saeb (2017) and Roothoft and Breeze (2016) found an equally predominant tendency towards Explicit Correction and, in the case of Saeb (2017) and Roothoft and Breeze (2016), also Metalinguistic Clues. What is more, Havranek and Cesnik (2001) reported that students with a higher proficiency level learn more from OCF strategies that elicit self-correction. In the present study, out of 59 students who rated themselves as good or very good in the category of 'general competence', about 61% favored Explicit Corrections and also 61% stated that Metalinguistic Clues in combination with Explicit Correction are very helpful. What is more, 52.54% of this student group rated Recasts as very helpful. These results mostly contradict the findings presented by Havranek and Cesnik (2001), as Explicit Corrections - also in combination with Metalinguistic Clues - and Recasts are defined as OCF strategies giving away corrections, leaving no space for students to self-correct their erroneous utterances (Rahman & Singh, 2020). Furthermore, students who rated themselves as very good and good in the competence of speaking also rated the three aforementioned OCF types as most helpful. The least

helpful OCF strategy for not only this student group but the majority of all participants (71.95%) was Clarification Requests: This result can be related to conclusions presented by Lee (2016), who found that Clarification Requests' potential to increase foreign language anxiety is high and that they can even prevent students from developing competencies in the target language. Also in the present study, out of about 18% of students who said to not or not at all like to talk in the EFL classroom, 73.33% indicated being scared of making mistakes. In this context, the previously established hypothesis of OCF leading to anxiety or a face of threat for half of the students could not be proven: 53.66% of participants said to rather not or not at all be scared to participate in the EFL classroom if teachers provide frequent OCF, while 24.39% stated that OCF does not influence their level of language anxiety. Moreover, the majority of students stated that OCF does not (negatively) influence their WTC (68.29%), indicating that for most students, OCF does not influence oral participation.

Interestingly, a relation between students' preference to speak during EFL lessons and their self-assessed proficiency level could be found: Altogether, 51 students rated themselves as good or very good in English and, simultaneously, said liking or liking it a lot to speak in EFL classes. Moreover, the majority of students who rated their general competence in English as average indicated to like to speak in class. These results also hold true for participants' self-assessed speaking skills: In total, 44 participants rated themselves as very good or good and simultaneously said to like or to like it a lot to speak in EFL lessons. In general, students rating their English language proficiency as high means that they also possess a certain confidence regarding their abilities. As a consequence, a positive correlation between students' WTC and their perceived higher competence as well as confidence in English could be found. According to MacIntyre et al. (1998), this can be explained by the concept of WTC's relation to *state communicative self-confidence* representing students' perceptions of their communicating selves in EFL contexts. The

present study also shows an increase of self-confidence when receiving OCF if students' self-assessed proficiency level in English is high: Out of all students who rated themselves as very good or good (59), 64.41% reported feeling very or rather empowered when receiving OCF.

Käfer et al. (2019) looked at the concept of motivation and noted that its relation to OCF also depends on students' impression of mistakes' usefulness for language learning. The present study results show a strong correlation of these two aspects: All participants who are more or more motivated after receiving OCF (N=42) also indicated to feel that error correction is highly important or important.

3.4.2. Discussion of teacher data

The results of the interviews conducted with EFL teachers can also be compared and contrasted fruitfully to existing literature and previously conducted studies in the field of OCF. Teachers' general preference for Recasts, which is also shown in the present study, has been noted by several researchers in the past (e.g. Lee, 2013). Roothoft and Breeze (2016) found that this preference might be caused by some teachers' dislike of more implicit OCF types due to their potential of interrupting communicative flows and exposing students. In the present study, participants indicated using Recasts for pronunciation mistakes and for students who normally do not make a lot of mistakes when speaking. In addition, two out of four interviewees indicated using Metalinguistic Clues as an additional corrective strategy: Lyster and Ranta (1997) present this strategy as highly useful when it comes to student uptake as it provokes a negotiation of form among learners. However, some participants of the current study were unsure of the strategy's usefulness for language learning and the suitability for lower secondary students due to its potential complexity. Elicitations, on the other hand, were labelled as useful because they elicit proactive behavior among students. These findings are similar to conclusions drawn by Saeb (2017) and Hawin Amalia et al. (2019), who also noted this preference for Elicitations. One more negatively

connotated aspect mentioned by participants of the present study was that Elicitations only work if students are supposed to know about the concept the mistake is embedded in. While Hawin Amalia et al. (2019) found that Explicit Corrections are preferred by teachers, participants of the current study were indifferent to the strategy or use it as a last resort, after having proposed other OCF strategies. Furthermore, Paralinguistic Signals were said to be mostly used in combination with other strategies. Altogether, the recurring theme of combining different strategies ties into aforementioned findings by Lyster et al. (2013) who state that connecting various strategies is more helpful for language learning than sticking to merely one corrective approach. What is more, participants explained an adaptation of their corrective strategy to the mistake's nature: While Interviewee 1 explained to be keen on correcting pronunciation mistakes by using Repetitions, he explained applying Elicitations for other erroneous language items. These results clearly contradict findings by Lyster et al. (2013) who found that teachers generally prefer correcting morphosyntactic mistakes and tend to neglect others.

Furthermore, the empirical study yielded data related to erroneous utterances' roots . First, some participants expressed a strong awareness of different ways to go about correcting various linguistic items. Even though Ellis (2017) noted that an ad-hoc assessment of erroneous utterances' roots is often difficult, Interviewee 1 and 4 in particular reported making this distinction and adapt their corrective approach accordingly. This means a more detailed proposal of OCF for errors and ignoring or simply hinting at a mistake. As presented in chapter 2, research relating to the timing of correction in fluency- and accuracy-based tasks is rather inconclusive. The present study shows a tendency towards teachers' active differentiation of these different tasks: In general, all participants said to not interrupt students for corrective statements during fluency-based activities except for severe (pronunciation) mistakes. The last part of this result partly ties into conclusions drawn by Doughty (2001) who stated that immediate correction is always to be preferred in order

to meet students' window of opportunity and to ensure that the information gets stored in the brain. However, the aforementioned general tendency to uphold students' communicative flow can be related to Willis and Willis (2007), who state that immediate OCF during fluency-based activities disturbs students' focus on meaning and should therefore be avoided.

Furthermore, insights on the topic of student uptake have been gathered. As mentioned in the literature review, Shirani (2019) showed that the OCF strategies of Elicitations and Metalinguistic Clues and Recasts commonly lead to student repair and thus, uptake. While these strategies were reported to be regularly applied by participants of the present study, all interviewees expressed frustration in relation to the regular experience of no uptake. However, participants also expressed to have witnessed needs-repair in forms of acknowledgements and hesitations as described by Lyster and Ranta (1997). According to three out of four interviewees, needs-repair is usually followed by more corrective statements or additional explanations by them to ensure students' understanding. Lastly, some experienced actual student repair, represented by students' correct repetition of the erroneous item at a later point in time.

Past and present literature relating to emotional student uptake has revealed potential supportive as well as damaging aspects in relation to student language learning. Opinions presented by participants of the current study are rather divergent: While some expressed to have witnessed (foreign language) anxiety among students which was potentially induced by OCF, others reported of not having been confronted with student anxiety related to the English classroom. However, Interviewee 3 was the only participant to describe foreign language anxiety as defined by Horwitz et al. (1986) and also stated that it usually occurs at a more mature age, while Interviewee 2 and 4 merely talked about anxiety related to other variables such as the teacher or a particular classroom situation. Nevertheless, a presence of the sentiment, such as its negative consequences (i.e. a fear of speaking or a diminished participation) was experienced by three of

four participants, which ties into findings by DeKeyser (1993) and Lee (2016). Also in the context of peer OCF, Hamed Mahvelati (2021) highlights possible negative consequences for language learning and Lyster et al. (2013) go even further and describe peer OCFs potential face-threatening character. These negative aspects, related to unwanted peer corrections, and competitions among peers were also described by the interviewees. However, Interviewee 3 and 4 also stated that peer OCF can be very helpful if it is wanted and benevolent and if the rules are clearly set. Also in the context of OCF proposed by teachers, some researchers have expressed positive aspects regarding affective variables: Käfer et al. (2019) stated that teachers' attitude towards mistakes is crucial for students' language learning motivation. This mistake-friendly attitude was highlighted multiple times by three out of four interviewees: More precisely, they stated that creating a mistake-friendly atmosphere is highly important to them and that they repeatedly mention this to their students. Moreover, two out of four participants also explained that they sometimes offer an exaggerated amount of positive feedback to shyer or weaker students in order to encourage them and acknowledge their courage to speak up. While this aspect is not related to OCF per se, Brummenhenrich and Jucks (2013) stated that too much positive feedback can, similar to proposing an extensive amount of OCF, lead to false perceptions of students' own abilities and thus to a distorted image of student's own foreign language self-confidence.

In the following, student and teacher data will be compared and contrasted in order to gain deeper insights in how results relate to each other.

3.4.3. Comparing student and teacher data

The first divergence between teacher and student data can be detected in preferred OCF strategies: While students preferred Explicit Corrections – also in combination with Metalinguistic Clues – and Recasts, teachers explained frequently applying Recasts and Elicitations and to use Metalinguistic Clues and Paralinguistic Signals as additional OCF strategies. One overlap is

therefore the strategy of Recasts – and, to some extent, Metalinguistic Clues - while the others vary: This ties into results presented by Lee (2016) as well as Saeb (2017), who found similar tendences for both groups but also highlighted this divergence of opinions. What is more, the question of preferred OCF timings yielded different results. Students were mostly indifferent towards the timing of OCF proposed in fluency- and accuracy-based activities, but results showed a slightly stronger tendency in teachers to favour postponing OCF until after the completion of fluency-based tasks. At the same time, teachers expressed a stronger focus on the difference of fluency- and accuracy-based tasks and the according alteration of OCF (i.e. delayed OCF for fluency-based tasks and immediate OCF for accuracy-based tasks), while admitting to make some exceptions for severe mistakes during fluency-based activities. The postponement of OCF in fluency-oriented tasks has been proposed by many (e.g. Lynch, 1997; Willis & Willis, 2007; Quinn & Nakata, 2017); however, Kartchava (2006) stated that especially novice teachers tend to generally avoid immediate corrections out of a fear of fluency loss. In the present study, data gathered related to novice teachers, i.e. Interviewee 1 and Interviewee 3, contradict these findings, as both participants said to frequently propose immediate OCF. In relation to students' aforementioned indifference towards finer nuances of OCF, one teacher participant offered a possible explanation:

> I think that especially for the young ones it is often difficult because they maybe often do not know that yet. In upper secondary classes, where they are older, I could imagine that. […] But in lower secondary they often do not know yet what they need (Interviewee 3).

This statement also serves as an explanation for students' answers related to the question of having been asked about individual OCF wishes: Most students (70.73%) indicated to rarely or never have been asked how they wanted to receive OCF from teachers. As demonstrated with the quotation above, teachers in general said to not have asked students for their OCF preferences due to two main reasons: students' young age and the resulting incapability of reflecting own wishes and

needs related to language learning and the feeling of possessing the competence to evaluate the situation on their own (see for instance Interviewee 1). These results diverge from conclusions drawn by other researchers such as Havranek and Cesnik (2001) or Hawin Amalia et al. (2019) who propose to incorporate students' individual needs and preferences into OCF practices and suggest this method as a starting point for decision in the EFL classroom in general.

Furthermore, results concerning OCF modes have been evaluated on the basis of students' and teachers' perspectives. When it comes to perceived differences of online and offline OCF, the majority of students expressed having experienced no differences, while most of the interviewees provided rather less or no OCF during lockdowns. Only Interviewee 1 said to have proposed an equal amount of OCF during online videoconferences. While a difference of preferred OCF strategies in online and offline settings was not part of my investigation, the general preference for explicit OCF types among students could be related to students' recent experience with online OCF[23]: According to Pineda and Jorge (2018), students generally wish for more explicit types in online settings to render mistakes more visible. Moreover, a divergence of perceptions in the topic area of peer OCF could be detected. On the one hand, the majority of students expressed a preference of OCF proposed by teachers (64.63%) and on the other hand, only one teacher claimed to genuinely prefer teacher OCF to peer OCF. Likewise, research conducted in the past indicates possible downsides of peer OCF: Pica et al. (1996) found that peer OCF is often fragmentary due to students' limited linguistic knowledge and Lyster et al. (2013) state that peer OCF has the potential to lead to a threat of face among students. The face-threatening nature of peer OCF was also mentioned by some of the interview participants who said that peers oftentimes propose unwanted CF and thus irritate other students. However, most of the questioned teachers also

[23] The school year 2020/2021, in which this study was conducted, was marked by lockdowns and distance learning due to the COVID-19 pandemic.

included positive aspects of benevolent peer OCF: These aspects have already been mentioned by other researchers such as Lyster et al. (2013) who indicate that the dual role of CF givers and receivers in peer OCF settings increases language learning.

Lastly, teachers frequently adapt their OCF practices according to students' character. More precisely, Interviewee 2, 3 and 4 indicate a less frequent proposal of OCF to seemingly shyer students in order to not further scare them by performing a FTA (Brown & Levinson, 1987). As a result, teachers often apply the option of not risking a FTA and thus try to save shyer students' face (Brown & Levinson, 1987) by not correcting them. However, student data revealed no significant effect of self-assessed shyness on the attitude regarding OCF: Out of 69 students who stated that they like receiving OCF, 31 rated themselves as (rather) shy and 38 as (rather) open. These results show that while teachers make an effort to protect introverted students, learners themselves might not be in need of this particular treatment. This strong tendency of incorporating students' feelings into OCF practices was also detected by Gómez Argüelles et al. (2019): they also stated that teachers tend to use situations experienced during their time as a student as a starting point for pedagogical decisions and might overgeneralize their own preferences for whole classes.

3.5. Limitations and Implications

In the course of preparing and conducting the empirical study as well as during the process of data analysis, I came across some limitations I discuss in the following. First, I encountered some difficulties when analyzing student questionnaire item 20 and 23, as both questions elicit information relating to OCF timing and mode (i.e. general or individual OCF). As a result, data could not be related to only one aspect and it was difficult to interpret students' answers. However, as subsequent items questioned students on OCF timing preferences in different task types, some conclusions on their preferences on timing could be drawn. Thirdly, I would recommend further

research to include student interviews in their empirical study as the nuances of opinions that can be touched upon would have been necessary to arrive at more clearly defined statements on attitudes related to OCF. Lastly, I encountered variations of participants' opinions during teacher interviews. For instance, some participants explained using one method of correction but changed their opinion throughout the interview, indicating that some aspects related to teaching do not happen consciously. Unfortunately, the COVID-19 pandemic, during which I conducted my study, did not allow for me to observe teachers while teaching but I would suggest that further research on the topic includes the observation of teachers and their actual teaching practice in order to be able to draw more valid conclusions on teachers' actual OCF practice with
this student age group.

4. Conclusion

In conclusion, data gathered from the empirical study presented in this thesis revealed new insights concerning OCF attitudes and beliefs related to the student age group of 10-14 and offered answers to all of the established research questions. First, I investigated differences in OCF strategies of teachers and students: altogether, students expressed a preference for Explicit Corrections, also in combination with Metalinguistic Clues, followed by Recasts. On the other hand, teachers indicated a preference for Recasts, followed by their fondness of isolated Metalinguistic Clues and Paralinguistic Signals as well as Elicitations. What is more, the investigation of verbal and affective student uptake yielded further interesting insights. While the majority of students indicated to generally not experience foreign language anxiety or a threat of face because of OCF, teachers' opinions were more manifold. While some teachers have not perceived the existence of foreign language anxiety in their students, all of them said to have witnessed some kind of anxiety (e.g. anxiety related to the teacher) among learners. What is more, a positive correlation between students' increased self-confidence and motivation because of OCF and their self-assessed high proficiency levels could be found. The third research question aimed at an investigation of teachers' perceptions of student uptake. In this context, most participants expressed being frustrated by the frequent experience of notions of *no uptake among* students, while the majority of teacher interviewees has also experienced forms of *repair* or *needs-repair* as a response to OCF. This result suggests that uptake is oftentimes not visible to teachers and that it remains unclear whether OCF was successful or not. Lastly, one main research aspect was the possible perceived difference of online (i.e. videoconferences during lockdowns) and offline OCF among teachers and students. In this area, results were again different for the two questioned groups: The majority of students stated that they have not perceived any differences regarding

online and offline OCF, while three out of four teachers said to have proposed less OCF in online educational settings.

Although the introduction of the present thesis also dealt with the question of OCF's usefulness for language learning in general (Yüksel et al., 2021), participants' great interest for the study and their active participation has shown me that the topic is as relevant as ever. While teachers indicated having come into contact with OCF before, their thrive for deeper knowledge and education on the topic is omnipresent as summarized by Interviewee 3:

> I think it is really exciting what you are doing there. Also regarding the atmosphere, I would really be interested to see in detail, whether it reaches students, also with trying to taking away their fear and so on.

While this rather small empirical study represents one starting point in adding data to the investigation of OCF in the age group of lower secondary students in an Austrian context, further research is needed in order to be able to draw more concrete and generalizable conclusions for this particular age group. While I believe that the results are representative of the large group of lower secondary students' opinions, I suggest that the outcomes would have been very different for older or even younger students. This claim is based on the overall high agreement of students on most aspects and the resulting homogeneity of beliefs and attitudes of the specific group. Therefore, in order to manifest guidelines for teachers' OCF practice for lower secondary students, I recommend that further research continues to investigate the targeted group of learners.

5. Bibliography

Agbay, N. G., & Reyes, Y. D. (2019). Scrutinizing Interlingual and Intralingual Error: Basis for English Writing Program. *The Educational Review, USA*, *3*(10). https://doi.org/10.26855/er.2019.10.003

Aloni, N. (2011). Humanistic Education. In W. Veugelers (Ed.), *Education and Humanism. Linking Autonomy and Humanity* (pp. 35–46). Brill | Sense.

Alqahtani, A. A., & Khaled, E. (2011). EFL Teachers' Feedback to Oral Errors in EFL Classroom: Teachers' Perspectives. *Arab World English Journal*, *2*(1), 214–232.

Ammar, A., & Spada, N. (2006). One size fits all?: Recasts, Prompts, and L2 Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, *28*(04), 543–574. https://doi.org/10.1017/S0272263106060268

Bergman, M. M. (2008). *Advances in Mixed Methods Research: Theories and Applications.* Sage Publications. http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=783520

Bohlke, D. (2014). Fluency-oriented second language teaching. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (Fourth Edition, pp. 121–135). Heinle ELT.

Brookhart, S. M. (2018). Summative and Formative Feedback. In A. A. Lipnevich & J. K. Smith (Eds.), *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback* (pp. 52–78). Cambridge University Press.

Brooks, N. (1964). *Language and Language Learning*. Harcourt Publishers Ltd.

Brown, A. (2009). Students' and Teachers' Perceptions of Effective Foreign Language Teaching: A Comparison of Ideals. *The Modern Language Journal*, *93*(1), 46–60.

Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th edition). Pearson Education.

Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.

Brummernhenrich, B., & Jucks, R. (2013). Managing face threats and instructions in online tutoring. *Journal of Educational Psychology*, *105*(2), 341–350. https://doi.org/10.1037/a0031928

Burt, M. K. (1975). Error Analysis in the Adult EFL Classroom. *TESOL Quarterly*, *9*(1), 53. https://doi.org/10.2307/3586012

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). Lehrplan AHS Unterstufe (2000). https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ahs.html

Cook, V. (2016). *Second language learning and language teaching* (Fifth Edition). Routledge.

Dekeyser, R. M. (1993). The Effect of Error Correction on L2 Grammar Knowledge and Oral Proficiency. *The Modern Language Journal*, *77*(4), 501–514. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1993.tb01999.x

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, *78*(3), 273. https://doi.org/10.2307/330107

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge Univ. Press.

Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed). Routledge.

Doughty, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (1st ed., pp. 206–257). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139524780.010

Ellis, R. (1993). The Structural Syllabus and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, *27*(1), 91–113. https://doi.org/10.2307/3586953

Ellis, R. (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, *1*(1), 3–18.

Ellis, R. (2017). Oral Corrective Feedback in L2 Classrooms. What we know so far. In H. Nassaji & E. Kartchava (Eds.), *Corrective feedback in second language teaching and learning: Research, theory, applications, implications* (pp. 3–18). Routledge, Taylor & Francis Group.

Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2001). Learner Uptake in Communicative ESL Lessons. *Language Learning*, *51*(2), 281–318. https://doi.org/10.1111/1467-9922.00156

Fadilah, A. E., Anugerahwati, M., & Prayogo, J. A. (2017). EFL Students' Preferences for Oral Corrective Feedback in Speaking Instruction. *Jurnal Pendidikan Humaniora*, *5*(2), 76–87. https://doi.org/10.17977/um030v5i22017p076

Ferrara, L. A., & Butcher, K. R. (2012). Exploring Students' Perceived Needs and Ideas About Feedback in Online Learning Environments: Implications for Digital Design. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, *2*(2), 48–70. https://doi.org/10.4018/ijcbpl.2012040104

Generation Effect. (2020). In *American Psychological Association dictionary*. https://dictionary.apa.org/generation-effect

Gómez Argüelles, L., Hernández Méndez, E., & Perales Escudero, M. D. (2019). EFL Teachers' Attitudes Towards Oral Corrective Feedback: A Case Study. *Profile: Issues in Teachers´ Professional Development*, *21*(1), 107–120. https://doi.org/10.15446/profile.v21n1.69508

Grice, P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Studies in Syntax and Semantics III: Speech Acts* (pp. 183–198). Academic Press.

Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching: With DVD* (4. ed., 8. impression). Pearson Education.

Hattie, J., & Clarke, S. (2019). *Visible learning: Feedback*. London: Routledge. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1877800

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Havranek, G., & Cesnik, H. (2001). Factors affecting the success of corrective feedback. *EUROSLA Yearbook*, *1*, 99–122. https://doi.org/10.1075/eurosla.1.10hav

Horwitz, E. K. (2017). On the misreading of Horwitz, Horwitz and Cope (1986) and the need to balance anxiety research and the experiences of anxious language learners. In C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (Eds.), *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications* (pp. 31–47). Multilingual Matters.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, *70*(2), 125–132. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x

Huang, Q. (2014). Facework Strategies in EFL Classroom. *Journal of Language Teaching and Research*, *5*(1), 175–182.

Käfer, J., Kuger, S., Klieme, E., & Kunter, M. (2019). The significance of dealing with mistakes for student achievement and motivation: Results of doubly latent multilevel analyses. *European Journal of Psychology of Education*, *34*(4), 731–753. https://doi.org/10.1007/s10212-018-0408-7

Kaivanpanah, S., Alavi, S. M., & Sepehrinia, S. (2015). Preferences for interactional feedback: Differences between learners and teachers. *The Language Learning Journal*, *43*(1), 74–93. https://doi.org/10.1080/09571736.2012.705571

Kartchava, E. (2006). *Corrective Feedback: Novice ESL Teachers' Beliefs and Practices*. Concordia University Press.

Kartchava, E., Gatbonton, E., Ammar, A., & Trofimovich, P. (2020). Oral corrective feedback: Pre-service English as a second language teachers' beliefs and practices. *Language Teaching Research*, *24*(2), 220–249. https://doi.org/10.1177/1362168818787546

Kernis, M. H., Brockner, J., & Frankel, B. S. (1989). Self-Esteem and Reactions to Failure: The Mediating Role of Overgeneralization. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*(4), 707–714.

Koedinger, K. R., & Aleven, V. (2007). Exploring the Assistance Dilemma in Experiments with Cognitive Tutors. *Educational Psychology Review*, *19*(3), 239–264. https://doi.org/10.1007/s10648-007-9049-0

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition.* Pergamon.

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.

Lee, E. J. (2013). Corrective feedback preferences and learner repair among advanced ESL students. *System*, *41*(2), 217–230. https://doi.org/10.1016/j.system.2013.01.022

Lee, E. J. (Esther). (2016). Reducing international graduate students' language anxiety through oral pronunciation corrections. *System*, *56*, 78–95. https://doi.org/10.1016/j.system.2015.11.006

Li, S. (2010). The Effectiveness of Corrective Feedback in SLA: A Meta-Analysis: Meta-Analysis of Corrective Feedback. *Language Learning*, *60*(2), 309–365. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00561.x

Li, S. (2014). Oral corrective feedback. *ELT Journal*, *68*(2), 196–198. https://doi.org/10.1093/elt/cct076

Li, S. (2017). Student and Teacher Beliefs and Attitudes about oral Corrective Feedback. In H. Nassaii & E. Kartchava (Eds.), *Corrective Feedback in Second Language Teaching and Learning* (pp. 143–157). Routledge.

Li, S., Ellis, R., & Yan, Z. (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.

Lightbown, P. M. (2008). Transfer Appropriate Processing as a Model for Classroom Second Language Acquisition. In Z. Han (Ed.), *Understanding Second Language Process* (pp. 27–44). Multilingual Matter Ltd.

Lim, T.-S., & Bowers, J. W. (1991). Facework Solidarity, Approbation, and Tact. *Human Communication Research*, *17*(3), 415–450. https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1991.tb00239.x

Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Corrective feedback in the chatroom: An experimental study. *Computer Assisted Language Learning*, *19*(1), 1–14. https://doi.org/10.1080/09588220600803311

Long, M. H. (1981). INPUT, INTERACTION, AND SECOND-LANGUAGE ACQUISITION. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *379*(1 Native Langua), 259–278. https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1981.tb42014.x

Long, M. H., & Robinson, P. (1998). Focus on Form. Theory, Research and Practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 15–41). Cambridge University Press.

Lynch, T. (1997). Nudge, nudge: Teacher interventions in task-based learner talk. *ELT Journal*, *51*(4), 317–325. https://doi.org/10.1093/elt/51.4.317

Lyster, R. (2004). Differential Effects of Prompts and Recasts in Form-Focused Instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, *26*(3), 399–432.

Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, *19*(1), 37–66. https://doi.org/10.1017/S0272263197001034

Lyster, R., & Saito, K. (2010). Oral Feedback in Classroom SLA: A Meta-Analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, *32*(2), 265–302. https://doi.org/10.1017/S0272263109990520

Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, *46*(1), 1–40. https://doi.org/10.1017/S0261444812000365

MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *The Modern Language Journal*, *82*(4), 545–562. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x

Mackey, A., & Oliver, R. (2002). Interactional feedback and children's L2 development. *System*, *30*(4), 459–477. https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00049-0

Martin, S., & Alvarez Valdivia, I. M. (2017). Students' feedback beliefs and anxiety in online foreign language oral tasks. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *14*(1), 18. https://doi.org/10.1186/s41239-017-0056-z

Mendez, E. H., & Reyes Cruz, M. (2012). Teachers' perceptions about oral corrective feedback and their practice in EFL classrooms. *Revista PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, *14*(2), 63–75.

Nassaji, H. (2016). Anniversary article Interactional feedback in second language teaching and learning: A synthesis and analysis of current research. *Language Teaching Research*, *20*(4), 535–562. https://doi.org/10.1177/1362168816644940

Nikouee, M., & Ranta, L. (2020). The Visibility of Oral Corrective Feedback Research in Teacher Education Textbooks. *TESL Canada Journal*, *37*(2), 128–153. https://doi.org/10.18806/tesl.v37i2.1338

Nordquist, R. (2019). *Illocutionary Act. Making an Explicit Point.* ThoughtCo. https://www.thoughtco.com/illocutionary-act-speech-1691044

Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. *Language Learning*, *50*(3), 417–528.

Ortega, L. (2013). *Understanding second language acquisition*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Pawlak, M. (2014). *Error correction in the foreign language classroom: Reconsidering the issues*. Springer.

Philp, J., Walter, S., & Basturkmen, H. (2010). Peer interaction in the foreign language classroom: What factors foster a focus on form? *Language Awareness*, *19*(4), 261–279. https://doi.org/10.1080/09658416.2010.516831

Phuong, T. T. B., & Nguyen Buu Huan. (2018). Teacher Corrective Feedback on Students' Speaking Performance and their Uptake in EFL Classes. *European Journal of Foreign Language Teaching*, *3*(3). https://doi.org/10.5281/ZENODO.1321246

Pica, T., Lincoln-Porter, F., Paninos, D., & Linnell, J. (1996). Language Learners' Interaction: How Does It Address the Input, Output, and Feedback Needs of L2 Learners? *TESOL Quarterly*, *30*(1), 59. https://doi.org/10.2307/3587607

Pineda, H., & Jorge, E. (2018). Error correction and repair moves in synchronous learning activities. *Inernational Journal of Educational Technology in Higher Education*, *15*(1).

Quinn, P. G., & Nakata, T. (2017). The timing of oral corrective feedback. In H. Nassai & E. Kartchava (Eds.), *Corrective Feedback in Second Language Teaching and Learning* (pp. 35–48). Routledge.

Ranta, L., & Lyster, R. (2007). A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The Awareness-Practice-Feedback sequence. In R. DeKeyser (Ed.), *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2010). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305

Roothooft, H., & Breeze, R. (2016). A comparison of EFL teachers' and students' attitudes to oral corrective feedback. *Language Awareness*, *25*(4), 318–335. https://doi.org/10.1080/09658416.2016.1235580

Rottmann, A., & Rabidoux, S. (2017). *How to Provide Meaningful Feedback Online*. Inside Higher Ed. https://www.insidehighered.com/digital-learning/views/2017/09/06/how-provide-meaningful-feedback-online-course

Saeb, F. (2017). Students' and Teachers' Perceptions and Preferences for Oral Corrective Feedback: Do They Match? *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, *6*(4), 32. https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.6n.4p.32

Sato, M., & Lyster, R. (2012). Peer Interaction and Corrective Feedback for Accuracy and Fluency Development: Monitoring, Practice, and Proceduralization. *Studies in Second Language Acquisition*, *34*(4), 591–626. https://doi.org/10.1017/S0272263112000356

Schmidt, R. W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning1. *Applied Linguistics*, *11*(2), 129–158. https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129

Scrivener, J. (2010). *Learning teaching: A guidebook for English language teachers* (2. ed., [Nachdr.]). Macmillan.

Sheen, Y. (2011). *Corrective feedback, individual differences and second language learning*. Springer.

Sheen, Y., & Ellis, R. (2011). Corrective feedback in language teaching. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 2, pp. 593–610).

Shirani, R. (2019). Patterns of uptake and repair following recasts and prompts in an EFL context: Does feedback explicitness play a role? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *9*(4), 607–631. https://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.4.3

Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, *78*(1), 153–189.

Smith, B. (2005). The Relationship between Negotiated Interaction, Learner Uptake, and Lexical Acquisition in Task-Based Computer-Mediated Communication. *TESOL Quarterly*, *39*(1), 33–58. https://doi.org/10.2307/3588451

Song, L. (2012). On the Variability of Interlanguage. *Theory and Practice in Language Studies*, *2*(4), 778–783. https://doi.org/10.4304/tpls.2.4.778-783

Szpyra-Kozłowska, J. (2012). Mispronounced Lexical Items in Polish English of Advanced Learners. *Research in Language*, *10*(2), 243–256. https://doi.org/10.2478/v10015-011-0042-9

Truscott, J. (1999). What's Wrong with Oral Grammar Correction. *Canadian Modern Language Review*, *55*(4), 437–456. https://doi.org/10.3138/cmlr.55.4.437

Varonis, E. M., & Gass, S. (1985). Non-native/Non-native Conversations: A Model for Negotiation of Meaning. *Applied Linguistics*, *6*(1), 71–90. https://doi.org/10.1093/applin/6.1.71

Vásquez, C., & Harvey, J. (2010). Raising teachers' awareness about corrective feedback through research replication. *Language Teaching Research*, *14*(421), 421–443.

Xenoglossophobia. (n.d.). In *PONS: Wyhlidal Dictionary of Life Sciences & Medicine*. https://en.pons.com/translate/wyhlidal-medizin-english-german/xenoglossophobia

Yilmaz, Y. (2016). The Linguistic Environment, Interaction and Negative Feedback. In M. H. Long (Ed.), *Major Research Issues in SLA*. Brill | Sense.

6. Appendix

6.1. Abstract

From engaging in overcorrection to not providing students with any corrections at all, beliefs on oral corrective feedback (OCF) and its application in EFL contexts are manifold. Even though the great amount of literature and empirical data available offers valuable insights on the topic, opinions as well as research findings on OCF strategies, timing, and different modes are highly divergent. As a result, deciphering an optimal OCF approach for a certain group of learners is difficult. In the present thesis I aim at offering an overview of previous research data and theories related to the topic of OCF as well as providing new insights by carrying out an empirical study. This research is based on beliefs and attitudes on OCF of students of the - in the research area of OCF mostly neglected - age group of 10-14 as well as their EFL teachers. In general, the multimethodology study, which was conducted in a Viennese AHS, included a student questionnaire completed by 82 students on the one hand, and four teacher interviews on the other. While some of the results coincide with researchers' previously established conclusions, I present new findings in the area of OCF preferences such as verbal or emotional uptake. Some of these findings include a divergence of preferred OCF strategies for students and teachers, as well as correlations of proficiency levels and affective student uptake. By presenting and discussing these results, the thesis is aimed at contributing data to the perceived research gap related to the student age group of 10-14 and their attitudes and beliefs on OCF.

6.2. Zusammenfassung (Deutsch)

Von zu vielen Korrekturen bis hin zu keinen Korrekturen, Meinungen über mündliche Fehlerkorrektur und ihre Anwendung im Englischen Fremdsprachenunterricht sind vielfältig. Obwohl die große Menge an verfügbarer Literatur und empirischen Daten wertvolle Einblicke in die Thematik bieten, gehen Meinungen und Resultate empirischer Forschungen über Strategien, Zeitpunkt und Art der mündlichen Fehlerkorrektur weit auseinander. Aus diesem Grund stellt sich das Entziffern einer optimalen Herangehensweise des Korrigierens von Fehlern als schwierig dar. In dieser Masterarbeit habe ich es mir zum Ziel gesetzt, einen Überblick über bereits durchgeführte Studien und Theorien zu der Thematik der mündlichen Fehlerkorrektur zu geben, sowie neue Einblicke durch das Durchführen einer empirischen Studie zu gewährleisten. Die Studie in dieser Masterarbeit basiert auf Meinungen und Einstellungen gegenüber der mündlichen Fehlerkorrektur von Schüler*innen der Altersgruppe von 10-14 Jahren, die bis jetzt im Zusammenhang mit dieser Thematik eher vernachlässigt wurde, und deren Englischlehrer*innen. Generell bedient sich die Studie, die in einer Wiener AHS durchgeführt wurde, der Methode der Multimethodologie und basiert auf einem Schüler*innenfragebogen, welcher von 82 Schüler*innen ausgefüllt wurde, und auf vier Interviews mit Lehrer*innen. Während manche Resultate mit Ergebnissen anderer, bereits durchgeführter Studien übereinstimmen, wurden auch neue Einblicke in den Bereichen der Präferenzen der mündlichen Fehlerkorrektur und in der mündlichen und emotionalen Aufnahme dieser Korrektur gefunden. Diese Erkenntnisse beinhalten ein Auseinandergehen von bevorzugten Strategien der mündlichen Fehlerkorrektur bei Schüler*innen und Lehrer*innen, sowie Korrelationen von Leistungsniveau und emotionaler Aufnahme der Fehlerkorrektur bei Schüler*innen. Durch das Präsentieren und Diskutieren dieser Ergebnisse möchte ich in dieser Masterarbeit Daten zu dem wenig erforschten Bereich der Einstellungen zu mündlicher

Fehlerkorrektur von 10-14 Jährigen beisteuern. Dies soll als Ansatz dienen, die empfundene Forschungslücke in dieser Altersgruppe zu einem Teil zu füllen.

6.3. Appendix 1 – Student Questionnaire

soSci
oFb - der onlineFragebogen

Fehlerkorrektur → base 21.07.2021, 15:44

Korrekturfahne

Die Korrekturfahne zeigt alle Seiten des Fragebogens als Übersicht im gewählten Layout. Wie im Debug-Modus sind die Kennungen der Fragen eingeblendet.

Bitte beachten Sie folgende Unterschiede zum tatsächlichen Fragebogen:

- Filter können prinzipbedingt nicht funktionieren,
- Fragen im PHP-Code werden nur angezeigt, wenn die Kennung statisch vorliegt,
- die Anzeige der Fragen kann abweichen, weil die Frage-Kennungen eingeblendet werden, und
- Platzhalter und andere dynamische Elemente können prinzipbedingt nicht dargestellt werden.

Tipp: Stellen Sie in den Druck-Einstellungen Ihres Browser ein, dass dieser auch Hintergrundbilder druckt, damit auch Schieberegler und benutzerdefinierte Eingabefelder korrekt gedruckt bzw. in ein PDF übernommen werden.

→ **Druckansicht** → **Variablenansicht** → **Tabelle (Download)** ☒ Filter ☒ PHP-Code

Seite 01

Vielen Dank, dass du dir die Zeit dafür nimmst, den Fragebogen auszufüllen und mich damit bei meiner Forschung unterstützt. Ich schreibe gerade meine Masterarbeit (an der Universität Wien bei Univ.-Prof. Mag. Dr. Julia Hüttner, MSc) und erforsche Meinungen und Einschätzungen zu mündlicher Fehlerkorrektur im Englischunterricht in der österreichischen Unterstufe. Du als Schüler/Schülerin hilfst mir dabei, neue Einblicke in dieses Thema zu bekommen!

E101
Einleitung

Bitte gib beim Beantworten der Fragen deine eigene Meinung möglichst spontan an. **Was besonders wichtig ist: Es gibt keine falschen Antworten,** da es um deine eigene Meinung und deine Erfahrungen geht. Deine Erziehungsberechtigten haben bereits zugestimmt, dass du diesen Fragebogen ausfüllen darfst. Ich möchte dir aber trotzdem nochmals sagen, dass die Antworten die du abgibst, **anonym** sind (ich kann nicht sehen, wer was ausgefüllt hat) - darum bitte ich dich besonders, **ehrlich** zu antworten!

Wenn möglich, verwende bitte für die Umfrage einen PC (kein Tablet oder Smartphone), da sich die Darstellung auf einem mobilen Gerät verändern kann. Wichtig: Bitte benütze NICHT den ‚Zurück'-Button deines Browsers!

Wenn du Fragen hast, stehe ich dir gerne jederzeit unter lisa.hutflesz@gmail.com zur Verfügung.

Vielen Dank für deinen Beitrag zu meiner Forschung!

Seite 02

Der Fragebogen beginnt jetzt. Bitte klicke bei jeder Frage die Antwort an, die am ehesten auf dich zutrifft. Manchmal ist auch ein Textfeld bei einer Frage dabei: schreibe hier bitte selbst eine Antwort ins Feld.
Achtung: manchmal kannst du mehrere Antworten anklicken, das steht dann aber bei der Frage dabei.
Viel Spaß und vielen Dank fürs Mitmachen!

AF09
Der Fragebogen beginnt jetzt....

1. Wie alt bist du?

AF01
Alter

○ 9-10 Jahre ○ 11-12 Jahre ○ 13-14 Jahre ○ 15 Jahre oder älter

2. Welchen Schultyp besuchst du derzeit?

AF02
Schultyp

- ○ Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS) - Unterstufe
- ○ (Neue) Mittelschule
- ○ Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS) - Oberstufe
- ○ andere Art der Oberstufe (zb HAK, HTL,..)

3. Welche Sprache(n) sprichst du zu Hause?

AF03
Sprachen

4. Welche Sprache(n) hast du zusätzlich schon gelernt (zum Beispiel in der Schule, oder in einem Kurs)?

AF10
Sprachen_gelernt

5. Hattest du schon Englischunterricht in der Volksschule?

AF04
Englisch in Volksschule

- ja
- nein
- ich weiß es nicht mehr

6. Wozu benutzt du Englisch in deinem täglichen Leben? (mehrere Antworten sind möglich)

AF05
alltägliches Englisch

Ich verwende Englisch ...

- für die Schule
- um englische Videos anzuschauen
- um Filme/Serien auf Englisch anzuschauen
- für bestimmte Apps
- für (Computer)Spiele
- für englische Bücher
- für anderes, nämlich:

7. Wie schätzt du deine Fähigkeiten in Englisch ein?

AF06
Selbsteinschätzung

- sehr gut
- gut
- mittelmäßig
- weniger gut
- nicht gut

8. Entscheide bitte bei jeder der folgenden Fähigkeiten in Englisch, wie gut du denkst, dass du darin bist.

AF07
Kompetenzen - Selbsteinschätzung

	das kann ich gar nicht gut	das kann ich nicht gut	das kann ich mittelmäßig	das kann ich gut	das kann ich sehr gut
Sprechen					
Lesen					
Schreiben					
Hören					
Grammatik generell					
Vokabeln (merken und anwenden)					

9. Hältst du dich generell eher für einen offenen oder eher schüchternen Menschen?

AF08
offen/schüchtern

- offen
- eher offen
- eher schüchtern
- schüchtern

10. Sprichst du gerne im Englischunterricht?

MF01
Sprechen

- ja sehr
- ja
- nein
- nein überhaupt nicht

2 aktive(r) Filter

Filter MF01/F1
Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **1, 2**
Dann Frage/Text **MF02** später im Fragebogen anzeigen (sonst ausblenden)

Filter MF01/F2
Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **4, 5**
Dann Frage/Text **MF28** später im Fragebogen anzeigen (sonst ausblenden)

11. Was sind Gründe dafür, dass du gerne im Englischunterricht sprichst? (Mehrere Antworten möglich)

MF02
ErläuterungMF01_positiv

Ich spreche gerne Im Englischunterricht, weil ...

- [ ] ... ich mich beim Sprechen auf Englisch wohlfühle.
- [ ] ... ich meine mündliche Mitarbeitsnote verbessern kann.
- [ ] ... ich zeigen möchte, was ich kann.
- [ ] ... mein Englischlehrer/meine Englischlehrerin mir die Angst nimmt.
- [ ] ... ich gerne auf Englisch mit meinen Mitschülern/Mitschülerinnen spreche.

Seite 04

FilterNEG

12. Was sind Gründe dafür, dass du nicht so gerne im Englischunterricht sprichst? (Mehrere Antworten möglich)

MF28
ErläuterungMF01_negativ

- [ ] Ich spreche nicht so gerne Im Englischunterricht, weil ich mich beim Sprechen auf Englisch nicht so wohlfühle.
- [ ] Ich spreche nicht so gerne im Englischunterricht, weil ich Angst habe, Fehler zu machen.
- [ ] Ich spreche nicht so gerne im Englischunterricht, weil ich glaube, dass ich es nicht so gut kann.
- [ ] Ich spreche nicht so gerne im Englischunterricht, weil mein Englischlehrer/meine Englischlehrerin nicht so nett ist und ich dann etwas Angst habe.
- [ ] Ich spreche nicht so gerne im Englischunterricht, weil ich es auch nicht mag, mit meinen Mitschülern/Mitschülerinnen auf Englisch zu sprechen.

Seite 05

13. Findest du es wichtig, dass Englischlehrer/Englischlehrerinnen deine Fehler, die bei Sprechübungen passieren, ausbessern?

MF03
Fehler ausbessern

ja sehr	ja	nein	nein überhaupt nicht

14. Magst du es, wenn dich dein Englischlehrer/deine Englischlehrerin ausbessert, wenn du beim Sprechen auf Englisch einen Fehler machst?

MF18
Like

ja, sehr	ja	nein	nein, überhaupt nicht

2 aktive(r) Filter

Filter MF18/F1
Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **1, 2**
Dann Frage/Text **MF04** später im Fragebogen anzeigen (sonst ausblenden)

Filter MF18/F2
Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **3, 4**
Dann Frage/Text **MF29** später im Fragebogen anzeigen (sonst ausblenden)

Seite 06

FilterPOS1

15. Warum magst du es, wenn dich dein Englischlehrer/deine Englischlehrerin beim Sprechen ausbessert? (Mehrere Antworten sind möglich)

MF04
ErläuterungMF18-positiv

- [ ] Weil ich dann etwas lernen kann.
- [ ] Weil ich den Fehler dann beim nächsten Mal nicht mehr mache.
- [ ] Weil es mich bestärkt.
- [ ] Weil mein Englisch dadurch besser wird.

Seite 07

FilterNEG1

16. Warum magst du es nicht, wenn dich dein Englischlehrer/deine Englischlehrerin beim Sprechen ausbessert? (Mehrere Antworten möglich)

MF29
ErläuterungMF18-negativ

- [ ] Weil ich dann das Gefühl habe, ich kann nichts.
- [ ] Weil ich Angst habe, dass mich meine Mitschüler/Mitschülerinnen auslachen.
- [ ] Weil ich Angst habe, dass ich den Fehler dann trotzdem wieder mache.
- [ ] Weil es mir peinlich ist.
- [ ] Weil es mir nichts für meine Englischkenntnisse bringt.

Seite 08

17. Wenn dich dein Englischlehrer/deine Englischlehrerin im Unterricht bei einem Sprechfehler ausbessert, merkst du dir dann was ausgebessert wurde und kannst es beim nächsten Mal richtig sagen?

MF26 Effekt

- ja, immer
- ja, oft
- ja, manchmal
- nein, selten
- nein, nie

18. Stell dir vor, du machst folgenden Fehler in einer Englischstunde: Yesterday, I goed to school (anstatt went to school). Welche Reaktion von deinem Englischlehrer/deiner Englischlehrerin auf deinen Fehler würde dir persönlich helfen, den Fehler in Zukunft nicht mehr zu machen?

MF06 Hilfreich

Deine Englischlehrerin/dein Englischlehrer sagt:	hilft mir sehr		hilft mir nicht
Excuse me?	○	○	○
Yesterday I went to school	○	○	○
Yesterday I GOED to school? (stärkere Betonung auf goed)	○	○	○
Yesterday I	○	○	○
It is not ‚I goed', but ‚I went'!	○	○	○
The past simple form of ‚go' is not ‚goed'!	○	○	○
You cannot say ‚goed' here, you have to say ‚went'! The past simple form of go is irregular.	○	○	○
Dein Lehrer/deine Lehrerin sagt nichts und macht eine Handbewegung, damit du erkennst, dass ein Fehler passiert ist.	○	○	○

19. Stell dir vor, du hast die past simple Form von ‚go' noch gar nicht gelernt und kannst garnicht wissen, dass du ‚went' verwenden musst. Findest du, dass dein Englischlehrer/deine Englischlehrerin dich dann auch ausbessern soll?

MF07 error/mistake

- ja
- nein
- ich weiß nicht

20. Wenn du dich im Englischunterricht meldest und dabei einen Fehler machst, möchtest du, dass dich dein Englischlehrer/deine Englischlehrerin sofort vor der ganzen Klasse ausbessert?

MF09 singleStudent

- ja, ich möchte sofort vor der ganzen Klasse ausgebessert werden
- nein, ich möchte nicht sofort vor der ganzen Klasse ausgebessert werden
- ich weiß nicht

2 aktive(r) Filter

Filter MF09/F1
Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **1**
Dann Frage/Text **MF30** später im Fragebogen anzeigen (sonst ausblenden)

Filter MF09/F2
Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **2**
Dann Frage/Text **MF31** später im Fragebogen anzeigen (sonst ausblenden)

Seite 09
MF09POS

21. Warum möchtest du lieber sofort vor der ganzen Klasse ausgebessert werden? (mehrere Antworten möglich)

MF30 ErläuterungMF09_positiv

- ☐ Weil es vielleicht für meine Mitschüler/Mitschülerinnen auch interessant sein könnte.
- ☐ Weil ich mir die Korrektur dann besser merke, weil es gleich ausgebessert wurde.
- ☐ Weil ich bei einer späteren Korrektur schon wieder vergessen habe, dass ich den Fehler überhaupt gemacht habe.
- ☐ Weil: _____

Seite 10
MF09NEG

22. Warum möchtest du lieber nicht sofort vor der ganzen Klasse ausgebessert werden? (mehrere Antworten möglich)

MF31 ErläuterungMF09_negativ

- [ ] Weil es mir unangenehm ist, wenn meine Mitschüler/Mitschülerinnen das mithören.
- [ ] Weil ich mich dann unwohl fühle.
- [ ] Weil ich mich dann nicht traue, noch genauer nachzufragen, wenn ich mich nicht auskenne.
- [ ] Weil ich mich dann immer weniger mitarbeiten traue, wenn ich das Gefühl habe, dauernd vor allen ausgebessert werden zu können.
- [ ] Weil: _____

Seite 11

23. Wenn du dich im Englischunterricht meldest und dabei einen Fehler machst, möchtest du, dass dein Englischlehrer/deine Englischlehrerin am Ende der Stunde vor der ganzen Klasse diesen Fehler bespricht, ohne dabei deinen Namen zu sagen?

MF11 allStudents

ja, das ist mir lieber	nein, ich möchte lieber sofort direkt angesprochen werden	ich weiß nicht

24. Stell dir vor, du machst eine Sprechübung mit deinem Sitznachbar/deiner Sitznachbarin in Englisch, wo ihr über eure Hobbies sprechen sollt. Dein Lehrer/deine Lehrerin unterbricht euch um dich zu korrigieren, weil du beim Sprechen einen Fehler gemacht hast. Wie würdest du dich fühlen? (Du kannst hier mehrere Antworten auswählen)

MF13 fluency

- [ ] ich wäre verunsichert
- [ ] ich wäre eingeschüchtert
- [ ] ich könnte nicht mehr so flüssig weitersprechen wie vor der Unterbrechung
- [ ] ich würde mich bestärkt fühlen, weil ich jetzt ohne den Fehler weitersprechen kann
- [ ] ich würde mich motiviert fühlen, noch mehr zu sagen
- [ ] ich fände das sehr unhöflich und würde mich gekränkt fühlen
- [ ] ich fände das sehr gut, weil ich ohne die Korrektur den Fehler wahrscheinlich gar nicht bemerkt hätte

25. Würdest du es besser finden, wenn dein Lehrer/deine Lehrerin in so einer Situation mit dem Korrigieren wartet, bis ihr mit der Sprechübung fertig seid?

MF14 fluency2

ja sehr viel besser	ja wäre eher besser	mir ist das egal	nein wäre eher nicht besser	nein wäre überhaupt nicht besser

26. Stell dir vor, du machst eine Sprechübung mit deinem Sitznachbar/deiner Sitznachbarin in Englisch, in der ihr die irregular verbs (zum Beispiel go-went, eat-ate,..) wiederholt. Dein Lehrer/deine Lehrerin unterbricht euch um dich zu korrigieren, weil du einen Fehler gemacht hast. Wie würdest du dich fühlen? (Du kannst hier mehrere Antworten auswählen)

MF16 accuracy

- [ ] ich wäre verunsichert
- [ ] ich wäre eingeschüchtert
- [ ] ich könnte nicht mehr so flüssig weitersprechen wie vor der Unterbrechung
- [ ] ich würde mich bestärkt fühlen, weil ich jetzt ohne den Fehler weitersprechen kann
- [ ] ich würde mich motiviert fühlen, noch mehr zu sagen
- [ ] ich fände das sehr unhöflich und würde mich gekränkt fühlen
- [ ] ich fände das sehr gut, weil ich ohne die Korrektur den Fehler wahrscheinlich garnicht bemerkt hätte

27. Würdest du es besser finden, wenn dein Lehrer/deine Lehrerin in so einer Situation mit dem Korrigieren wartet, bis ihr mit der Sprechübung fertig seid?

MF17 accuracy2

ja sehr viel besser	ja wäre besser	mir ist das egal	nein wäre nicht besser	nein wäre überhaupt nicht besser

28. Bist du motivierter, dich noch mehr zu verbessern, wenn dein Englischlehrer/deine Englischlehrerin dich bei einer Sprechübung ausbessert?

MF22 motivation

ja sehr	eher ja	mir ist das egal	eher nein	nein überhaupt nicht

29. Hast du weniger Lust, im Unterricht mitzumachen, wenn dich dein Englischlehrer/deine Englischlehrerin oft beim Sprechen ausbessert?

MF20 WTS

ja, viel weniger Lust	ja, weniger Lust	die Lust, in Englisch mitzumachen, wird durch das Ausbessern nicht verändert	nein, ich habe trotzdem Lust mitzumachen	ich habe sogar mehr Lust mitzumachen, wenn ich ausgebessert werde

30. Fühlst du dich gestärkt und/oder freust dich, etwas gelernt zu haben, wenn deine Englischlehrer/deine Englischlehrerin dich bei einer Sprechübung ausbessert?

MF21 self-esteem

ja sehr	eher ja	mir ist das egal	eher nein	nein überhaupt nicht

---

Seite 12

31. Fühlst du dich generell verunsichert oder demotiviert, wenn dich dein Englischlehrer/deine Englischlehrerin bei einer Sprechübung ausbessert?

MF19 demotivation

ja sehr	eher ja	mir ist das egal	eher nein	nein überhaupt nicht

32. Hast du Angst davor, dich im Unterricht zu melden, wenn du weißt, dass dein Englischlehrer/deine Englischlehrerin oft bei einer Sprechübung ausbessert?

MF23 anxiety

ja sehr	eher ja	mir ist das egal	eher nein	nein überhaupt nicht

33. Magst du es lieber, wenn dich eine Lehrperson oder ein Mitschüler/eine Mitschülerin bei Sprechfehlern ausbessert?

MF24 peer CF

Lehrer/Lehrerin	irgendein Mitschüler/irgendeine Mitschülerin meiner Klasse	nur bestimmte Mitschüler/ Mitschülerinnen meiner Klasse

3 aktive(r) Filter

Filter MF24/F1
Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **1**
Dann Frage/Text **MF32** später im Fragebogen anzeigen (sonst ausblenden)

Filter MF24/F2
Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **2**
Dann Frage/Text **MF33** später im Fragebogen anzeigen (sonst ausblenden)

Filter MF24/F3
Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **3**
Dann Frage/Text **MF34** später im Fragebogen anzeigen (sonst ausblenden)

Seite 13

MF24L

34. Warum magst du es am liebsten, wenn dich dein Englischlehrer/deine Englischlehrerin ausbessert? (Mehrere Antworten möglich)

MF32 ErläuterungMF24_Lehrer

- [ ] Weil ich das Gefühl habe, dass nur er/sie sich gut auskennt.
- [ ] Weil ich weiß, dass ich mir bei ihr/ihm keine Sorgen machen muss, dass mein Fehler peinlich war.
- [ ] Weil ich dann das Gefühl habe, dass ich in Englisch besser werde.

Seite 14

MF24S

35. Warum magst du es am liebsten, wenn dich irgendein Mitschüler/eine Mitschülerin deiner Klasse ausbessert? (Mehrere Antworten möglich)

MF33 ErläuterungMF24_SchülerIn

- [ ] Weil ich froh bin, wenn sie mir helfen.
- [ ] Weil ich keine Angst haben muss, dass mein Lehrer/meine Lehrerin mitbekommt, dass ich den Fehler gemacht habe.
- [ ] Weil ich mich im Gespräch mit meinen Mitschülern/Mitschülerinnen wohler fühle, als mit meinem Lehrer/meiner Lehrerin.

36. Warum magst du es am liebsten, wenn dich ein bestimmter Mitschüler/eine bestimmte Mitschülerin deiner Klasse ausbessert? (Mehrere Antworten möglich)

MF34 ErläuterungMF24_BestSchülerIn

- [ ] Weil ich nur möchte, dass mich meine Freunde oder Freundinnen ausbessern.
- [ ] Weil ich nur von den guten Schülern/Schülerinnen in meiner Klasse ausgebessert werden möchte, weil sie sich gut auskennen.
- [ ] Weil ich es nicht mag, wenn mich bestimmte Mitschüler/Mitschülerinnen ausbessern, weil ich nicht so gut mit ihnen zurechtkomme und mich dann vielleicht unwohl fühle.
- [ ] Weil manche Mitschüler/Mitschülerinnen glauben, sie wissen immer alles besser und das gefällt mir nicht.

Seite 16

37. Hat dein Englischlehrer/deine Englischlehrerin euch schon einmal gefragt, wie ihr gerne möchtet, dass sie/er eure Fehler beim Sprechen ausbessert?

MF27 students' needs

ja, immer	ja, oft	ja, manchmal	nein, selten	nein, noch nie
○	○	○	○	○

38. Hast du das Gefühl, dass dein Englischlehrer/deine Englischlehrerin im Lockdown während Videokonferenzen mündliche Fehler anders korrigiert?

MF35 online

- [ ] ja, er/sie korrigiert mehr
- [ ] ja, er/sie korrigiert weniger
- [ ] nein, es ist wie in der Klasse

39. Macht es für dich einen Unterschied, ob du in der Klasse oder online in einer Videokonferenz bei einem mündlichen Fehler ausgebessert wirst?

MF36 online2

- [ ] Ja, online fühle ich mich nicht so persönlich angegriffen
- [ ] Ja, online macht es mir weniger aus weil es nicht so persönlich ist
- [ ] Ja, online ist es mir nicht so peinlich, vor meinen Mitschülern/Mitschülerinnen ausgebessert zu werden
- [ ] Nein, es ist eigentlich dasselbe Gefühl
- [ ] Ich kann dazu nichts sagen, weil mein Englischlehrer/meine Englischlehrerin selten online ausbessert

Letzte Seite

Vielen Dank für deine Teilnahme!

Möchten Sie in Zukunft an interessanten und spannenden Online-Befragungen teilnehmen?

Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie Ihre E-Mail-Adresse für das SoSci Panel anmelden und damit wissenschaftliche Forschungsprojekte unterstützen.

E-Mail: _____ Am Panel teilnehmen

Die Teilnahme am SoSci Panel ist freiwillig, unverbindlich und kann jederzeit widerrufen werden.
Das SoSci Panel speichert Ihre E-Mail-Adresse nicht ohne Ihr Einverständnis, sendet Ihnen keine Werbung und gibt Ihre E-Mail-Adresse nicht an Dritte weiter.

Sie können das Browserfenster selbstverständlich auch schließen, ohne am SoSci Panel teilzunehmen.

6.4. Appendix 2 – Interview Questions

A) Fragen zu deinem Background

1) Wie lange unterrichtest du schon?
2) Was ist dein Zweitfach?

B) Genauere Befragung zur Practice of OCF

3) Wie gehst du normalerweise mit Fehlern um die Schüler*innen in einer mündlichen Aktivität machen?
4) Gibt es spezielle Gründe warum du so oder manchmal auch anders damit umgehst?
5) Ein Schüler/eine Schülerin sagt: „Yesterday, I goed to school“. Würdest du den Satz im Unterricht selbst korrigieren? Wenn ja, wie?

6)Das sind Methoden der mündlichen Fehlerkorrektur, die oft in der Literatur genannt werden. Könntest du mir bei jeder Lehrer/innen-Antwort kurz sagen, für wie förderlich für das Sprachenlernen du sie hältst und ob du das selber sagst?

a. Excuse me?
b. Yesterday I **WENT** to school
c. Yesterday I GOED to school?
d. Yesterday I ……
e. It is not 'I goed', but 'I went'
f. The past simple form of go is not 'goed'
g. You cannot say 'goed' here. The past simple form of go is irregular and is 'went’
h. Handgeste, die andeutet, dass etwas nicht stimmt

7) Was hältst du von peer OCF? Verwendest du diese Methode in deinem Unterricht?

C) Decision-making OCF

8) Gibt es Variablen wegen denen du die Fehlerkorrektur abänderst? (ZB bei bestimmten Schüler*innen, bei der Art der Übung, bei der Art des Fehlers)
9) Gehst du lieber auf Schüler*innen einzeln zu, um sie auf Fehler hinzuweisen oder machst du das vor der ganzen Klasse? Sofort oder verzögert?
10) Hast du deine Schülerinnen und Schüler schon einmal dazu befragt, wie sie gerne korrigiert werden möchten?

D) **Student reactions**

11) Wie merkst du, dass ein Schüler/eine Schülerin von deiner Korrektur profitiert und diese wirklich aufgenommen hat? Was machst du, wenn du das Gefühl hast, das ist nicht der Fall?

12) Hast du das Gefühl, dass sich manche Schüler*innen davor fürchten/oder sich Sorgen machen, korrigiert zu werden wenn sie auf Englisch sprechen? Gibt es Fälle, wo richtige Panik entstand?

13) Hast du das Gefühl, manche Schüler*innen sind froh, wenn sie von dir ausgebessert werden? (fühlen sie sich dadurch vielleicht sogar bestärkt oder motivierter?)

14) Thema Distance Learning: hatte mündliche Fehlerkorrektur bei den Videokonferenzen einen Platz für dich? Wenn ja, hast du hierbei Unterschiede zu mündlicher Fehlerkorrektur in der Klasse bemerkt? (Reaktionen Schüler*innen; Anwendungen von OCF von deiner Seite, etc.)

E) Schüler*innen Fragebogen: Ich habe ja diesen Fragebogen durchgeführt und ich finde, einige Resultate sind sehr interessant.

- 84% der SuS möchten ausgebessert werden; häufigste Gründe dafür: sie möchten etwas dazulernen, Fehler nicht mehr machen, sich in Englisch verbessern
- Von 82 mögen 52 SuS explizite Korrekturen- Clarification Requests finden die meisten nicht sehr hilfreich (Excuse me?)
- 51% der SuS gene an dass sie durch OCF (eher) motivierter werden, sich zu verbessern
- 65% der SuS mögen es lieber, wenn der/die Lehrer*in ausbessert, als ein/e Mitschüler*in
- Mehrheit erkannte keinen Unterschied in online/offline Feedback

15) Was sagst du dazu?

F) Hast du jemals Kurse zu dem Thema mündliche Fehlerkorrektur besucht? (ZB auf der PH, UNI oder in Schilf LVs)

G) Hast du noch Fragen/Anmerkungen zu dem Thema?

H) Vielen Dank!

6.5. Appendix 3 – Transcript Interview 1

Interview 1 – 16.06.21

I: Danke, dass du dir die Zeit nimmst bei meinem Interview über mündliche Fehlerkorrektur mitzumachen. Wie schon gesagt, die Angaben die du machst sind anonym und du kannst mir jederzeit Bescheid geben, wenn du doch nicht möchtest, dass ich sie verwende. Das steht alles auch noch genauer auf diesem Zettel, den ich dich bitten würde, zu unterschreiben.

T: Passt.

I: Super danke, dann würde ich jetzt loslegen. Also die ersten zwei Fragen sind so ein bisschen über dich als Lehrperson. Wie lange unterrichtest du jetzt schon?

T: Seit Ende September 2020.

I: Okay, das heißt dann circa ein Schuljahr.

T: Ja, genau.

I: Und dein Zweitfach ist Geschichte, stimmt‘s?

T: Ja genau, Geschichte.

I: Passt, danke. Dann würde ich dich gern ganz spontan einmal fragen, wie du so generell mit mündlichen Fehlern von Schülern und Schülerinnen umgehst - also wenn ein Kind jetzt einen Fehler beim Sprechen macht, wie würdest du dann glaubst du spontan reagieren?

T: Also in einer ganz normalen Unterrichtssituation würde ich bei falsch ausgesprochenen Dingen es richtig ausgesprochen wiederholen, aber auch bestätigen, dass die Aussage grundsätzlich richtig war. Also wenn beispielsweise das Kind sagt: „Herr Professor, ‚village[24]‘ ist Dorf, oder?“ dann würde ich sagen, „ja, ‚village[25]‘ ist Dorf“. Unter Umständen, falls wir das vor kurzem erst gemacht haben, würde ich nochmals auf diese Regel hinweisen und wenn es ganz schlimm ist, wenn zum Beispiel jemand das grundsätzlich immer macht, dann würde ich das auf die Tafel schreiben mit dem phonetischen Alphabet und auch wenn sie das phonetische Alphabet grundsätzlich nicht kennen, würden ich ihnen sagen, dass das V im Englischen mit den Schneidezähnen auf den Lippen ist und das W ist mit rundem Mund. Da würde ich mir zur Zeit der Maskenpflicht die Maske kurz runter ziehen und das mit meinen Lippen vorzeigen. Dann würde ich sagen, „jetzt sagen wir mal alle ‚village‘ oder ‚wine‘“ oder irgendwas.

I: Das heißt, du nimmst dann sozusagen von einzelnen Schülern und Schülerinnen, die dann vielleicht einen Fehler machen, das als Anlass, für alle die Regel noch einmal zu erklären, weil sie das brauchen könnten?

T: Genau, weil sich dann oft herauskristallisiert, dass da ein wirklicher Error besteht, und das nicht nur ein Flüchtigkeitsfehler war.

I: Das ist eine gute Überleitung, ich wollte dich nämlich sowieso auch fragen, ob das deine Entscheidung wie oder ob du korrigierst beeinflusst. Also ob das jetzt wirklich ein grundlegender Error oder nur ein flüchtiger Mistake war.

---

[24] Anmerkung: Aussprache bewusst [ˈwɪlɪdʒ]

[25] Anmerkung: Aussprache hier [ˈvɪlɪdʒ]

T: Grundsätzlich schon, also ich merke halt schon, wenn etwas wiederholt auftritt, also wenn sich das so in der Klasse ein bisschen durchzieht, dann denke ich mir ja, da muss man was tun. Aber ich bin jetzt nicht jemand, der zu jedem Schüler irgendwelche extensiven Aufzeichnungen führt sondern ich mache das immer eher so ‚on-the-spot', wenn es halt grade passiert.

I: Das heißt, die Art des Fehlers ist einmal ein Kriterium, wo du unterscheidest. Gibt es noch etwas anders, wo du sagst, hier korrigiere ich anders oder vielleicht auch mal gar nicht, oder so?

T: Genau, also wenn sie eine Präsentation machen, dann ist das eindeutig: die Präsentierenden reden, bis ihre Präsentation vorbei ist. Wenn sie nach Worten ringen, kann es sein, dass das eh einer von den anderen einflüstert, aber da würde ich vielleicht ein Wort zuschießen. Aber grundsätzlich hebe ich mir da das Feedback bis zum Schluss auf, weil es störend wäre. Und ich versuche, dass ich das auch von den anderen Mitschülern und Mitschülerinnen unterbinde, das Dreinreden. Aber in so einer normalen Unterrichtssituation bin ich sehr penetrant und nervig, auch im Sinne von, ich lasse sie es wiederholen, zum Teil.

I: Das heißt, eher wieder den einzelnen Schüler oder die Schülerin oder alle?

T: Den Einzelnen, wenn es nur einer oder eine ist und wenn ich merke, das ist jetzt schon der Dritte, der das Wort falsch ausspricht dann alle. Und auch wenn es etwas Wichtiges ist. Wenn es jetzt der Name von einem Dorf ist, ist mir das dann eigentlich eher egal.

T: Okay. Und wie schaut es mit der Variable Schüler - Schülerin aus. Hast du schon einmal erlebt, dass jemand komisch reagiert auf mündliche Fehlerkorrektur oder sich sogar unwohl fühlt? Und reagierst du da dann anders?

I: Ich würde da sicher anders reagieren aber ich hab höchstens Schüler die einfach genervt sind, wenn ich öfters unterbreche und sie dann wiederholen lasse oder manchmal lassen sie nur mich das richtig aussprechen. Dann sagen sie es, wie sie denken, dass es gehört und sagen dann aber noch: „Herr Professor, ich weiß nicht wie man das ausspricht". Dann sage ich es ihnen und dann lesen die einfach weiter, ohne das Wort zu wiederholen oder so. Die lassen quasi mich die Fleißarbeit machen.

I: Okay, das heißt, hast du dann auch das Gefühl, sie erkennen dann vielleicht nicht, was du ihnen eigentlich damit sagen willst oder dass sie dir nicht so zuhören in der Situation?

T: Ja, das Gefühl habe ich manchmal schon. Aber wenn das jetzt beim Hausübung vergleichen ist, was sowieso immer viel zu viel Zeit in Anspruch nimmt, dann bin ich da auch nicht so, dass ich da ewig weiter nachfrage.

I: Okay, also Zeit ist da auch ein Faktor, der eine Rolle spielt.

T: Ja genau, das ist das Nächste.

I: Verstehe. Jetzt haben wir schon über Schüler und Schülerinnen und Art des Fehlers und auch die verschiedenen Arten der Übungen gesprochen. Gibt es sonst noch irgendeine Variable, die deine mündliche Fehlerkorrektur beeinflusst? Oder waren das eh so die Hauptgründe, warum du etwas abändern würdest?

T: Das sind eigentlich die Hauptsachen. Teilweise merke ich schon, dass das mit der Aussprache so mein Steckenpferd ist und vielleicht habe ich mich da gar nicht so unter

Kontrolle, dass ich da sagen kann, da lass ich sie jetzt einfach reden, wenn ich merke, dass da was falsch ist. Aussprache ist halt zu meiner Schulzeit gefühlt komplett ignoriert worden und ich habe das Gefühl, wenn man die Regeln gut erklärt kriegt, dann kann sich gerade die Aussprache wirklich super verbessern und dann haben die Kinder weniger Angst vor dem Reden. Und ich sage ihnen auch immer: Macht Fehler beim Reden, das ist überhaupt kein Problem. Wenn ich euch ermahne oder wenn ich das noch einmal sage zur Wiederholung oder sowas, und manche merken es eben nicht dadurch dass ich es einfach nur richtig wiederhole damit die Schüler nicht immer nur das Falsche dann stehen haben im Raum, das ist für mich überhaupt kein Problem. Genauso wie bei einer Workbook Hausübung. Da sage ich ihnen, „Leute, mir ist lieber, ihr habt bei der Übung drei Fehler und wir machen das gemeinsam noch einmal durch, als jeder schreibt das von der Lösung ab und hat perfekte Antwortsätze und es lernt da niemand irgendetwas daraus".

I: Alles klar, das heißt es geht dir da vor allem um den Lernfaktor, also dass Fehler machen eben zu Lernen führt.

T: Genau. Es bekommt auf die Hausübungen niemand ein Minus, wenn es gemacht wurde und das wirklich versucht hat. Das ist keine Prüfungssituation, sondern eine Übung und der Sinn davon ist, dass man sich verbessert oder dass man eben die Fehler macht, damit man erklärt bekommt und man auch sieht, wo die Missstände sind.

I: Alles klar, danke. Ich habe jetzt einen Beispielsatz vorbereitet, den du vielleicht auch schon einmal in den Klassen gehört hast, nämlich ‚Yesterday, I goed to school'. Also die falsche Form der past simple wird angewendet. Wie würdest du diesen Satz spontan korrigieren?

T: Also spontan würde ich wahrscheinlich sagen „I went".

I: Okay. In der Literatur werden oft verschiedene Arten vorgeschlagen, wie man mündlich korrigieren kann. Könntest du mir bei diesen Antwortmöglichkeiten[26] kurz sagen, wie sinnvoll für das Sprachenlernen du sie hältst und ob du sie auch selbst anwenden würdest?

T: Okay ja, also „Excuse me" würde einmal gar nicht funktionieren. Die Guten wissen, was das heißt, glauben aber vielleicht, ich sage das, weil es in der Klasse laut ist, also dass ich es akustisch nicht verstanden habe oder so. B) wäre so eine typische Antwort, die ich geben würde. Aber meistens würde ich dann sagen, „ja, grundsätzlich ist es richtig, dass du versuchst die ‚past tense' zu verwenden, aber was ist denn ‚go', ist das ‚regular', ist das ‚irregular'? Gibt es da nicht so eine Liste, wo man nachschauen kann oder sowas?"

I: Okay, das heißt, du führst sie zuerst so ein bisschen hin oder?

T: Genau. Weil wenn ich es ihnen einfach nur sage, und dann wiederholen sie es, ich weiß nicht so recht. Da es da nicht um die Aussprache geht sondern es ja wirklich eine ganz andere Antwort eigentlich dann wäre, würde ich es nicht vorsagen.

I: Okay.

T: C) würde ich nicht wiederholen. Falsche Sachen wiederholen ist ganz schlecht, weil ich habe auch gehört, man kann selbst Lügen sooft wiederholen, bis man sie als die Wahrheit annimmt. Je öfter man das wiederholt, desto mehr brennt sich das ein. Deswegen habe ich

[26] Comment: the interviewee received a sheet of paper with the answers (see Appendix 2, question 6). Letters a-f refer to the letters used in the interview and mean the respective answer.

auch Angst, dass ich irgendwann einmal anfange, die Fehler der Kinder zu übernehmen [lacht].

I: Ja, genau [lacht].

T: D) würde ich sagen ist auch okay, so als Anregung: „Kannst du das bitte wiederholen, weil oje, ich glaube da war etwas falsch“ [gestikuliert mit Händen].

I: Ich sehe gerade, du nimmst da deine Hände auch mit dazu. Machst du das öfter, wenn du versuchst, ihnen etwas herauszulocken?

T: Zum Teil, ja. Ich bin dann auch so, wenn ich zum dritten Mal nicht verstehe, was sie sagen, dann gehe ich zu ihnen hin und mache einmal den [hält Hand hinter das Ohr]. E) wäre dann eher so die Reaktion, wenn da einfach gar nichts kommt.

I: Okay, also das wäre dann, wenn du sagst, du hast schon versucht ihnen etwas herauszulocken, aber das hat alles nicht so wirklich geklappt.

T: Genau. Oder halt wenn wir unter stärkerem Zeitdruck stehen.

I: Verstehe.

T: Also E) und G) da geht’s halt in die Richtung, dass man konkreter ausformuliert.

I: Ja genau, bei G) geht es darum, dass man nur hinweist, okay, es geht ja um diese Zeit. Also dass man da auch noch einmal auf dieser Metaebene mit ihnen spricht.

T: Okay ja. Das mache ich wirklich eher selten. Und ja, das mit der Geste. Das habe ich jetzt nicht so unter Kontrolle, dass ich da sagen könnte ich mache immer das oder das. Ich mache das eher beim Schlechthören oder wenn es etwas ganz Falsches war, dass ich einmal zusammenzucke oder so, wenn da so ein Klassiker kommt und ich mir denke, „oje, bitte nicht schon wieder“.

I: Das heißt, zusammenfassend gesagt, du findest es am sinnvollsten, zuerst etwas herauszulocken und dann nachzuhelfen mit Hinweisen oder aber auch der richtigen Lösung?

T: Ja genau. Ich würde wirklich nur bei der Aussprache die richtige Lösung sagen. Ansonsten würde ich immer versuchen, klarzustellen, dass etwas nicht passt aber nicht vorwegnehmen, was nicht passt. Und mir wäre bei deinem konkreten Beispiel mit ‚goed‘ auch wichtig zu sagen, dass die Zeit richtig ist, aber dass man das halt in dem Fall anders ausdrückt. Also ich versuche schon da immer mit positiver Bestätigung zu arbeiten. Da habe ich auch meine Ticks mit dem ‚okay‘ oder ‚yes‘ oder dass ich etwas nochmal wiederhole, vor allem halt auch bei den ‚irregular verbs‘. Das ist etwas, das wir sowieso immer üben, was aber auch oft falsch gemacht wird, leider nicht nur bei den Kleinen.

I: Ja, okay. Dann komme ich gleich zur nächsten Frage. Hast du das schon öfter probiert, dass sich Schüler und Schülerinnen gegenseitig ausbessern? Also zum Beispiel in einer Partner— oder Gruppenübung, wenn du gleich die Anweisung gibst, dass sie sich bei Bedarf auch korrigieren sollen, wenn sie einen Fehler mitbekommen.

T: Also so konkret habe ich das noch nicht angewendet, dass das gleich zum Hauptsinn einer Übung wird. Aber es passiert sowieso, weil sie sind die ersten die merken, wenn etwas falsch ist und das dann rausschreien. Und da versuche ich eher zu beruhigen und würde im Notfall dann überleiten und sagen „danke, kannst du dem Schüler X vielleicht helfen“ und dann sagen die die richtige Antwort zum Beispiel.

I: Okay. Und hast du das Gefühl, dass es manchen eher unangenehm ist, wenn jemand versucht, andere auszubessern während sie reden?

T: Ja ich denke dieses Rausschreien der Antworten ist vielen unangenehm, deswegen sage ich dann meistens „Leute, die und die Person ist gerade am Wort. Lasst die Person das einmal in Ruhe probieren und dann können wir immer noch helfen“. Ich will den oder die ja nicht degradieren, ganz im Gegenteil. Ich will ja, dass sich der ganz ruhig auf das konzentriert, genauso bei Hausübungen. Ich mach das dann so, wenn es jemand nicht macht zum wiederholten Male, dann sag ich „ja, da bist du nicht vorbereitet von zu Hause aber du machst mir jetzt trotzdem diesen Satz und dann schaust du halt, wie die Übung funktioniert“. Dann wissen sie auch, okay, wenn ich es zu Hause nicht vorbereite, dann muss es wirklich spontan live probieren. Da korrigiere ich dann praktisch live mit und ich finde, da haben sie oft den größten Lerneffekt.

I: Ah, okay, ja. Und hast du das Gefühl wenn jetzt Schüler und Schülerinnen miteinander sprechen in irgendeiner Partnerübung oder Gruppenübung dass sie dann versuchen, sich gegenseitig so ein bisschen auszubessern, wenn generell ein Fehler passiert oder eher nicht?

T: So in Gruppen habe ich das gar nicht so intensiv beobachtet, muss ich dazu sagen. Ich habe oft das Gefühl, wenn ich dabeistehe, ist es sowieso nicht so authentisch. Manchmal besprechen sie dann sowieso auch etwas auf Deutsch. Da bekomme ich dann eher mehr meinen Eindruck, wenn ich mir danach jemanden herauspicke und mit ihnen das noch einmal durchmache oder sage, „könnt ihr den Dialog nochmal wiederholen, jede Gruppe einen“ und dann passiert es eher weniger, dass da wer dazwischen spricht.

I: Okay. Ich würde gerne noch einmal kurz zurückgehen auf das Thema Entscheidungsfindung bei der mündlichen Fehlerkorrektur. Wir haben da jetzt schon viel darüber geredet aber ist es generell so, dass du die Korrektur vor allen bevorzugst? Oder gehst du auch zu Schüler und Schülerinnen hin und erklärst Dinge nochmal?

T: Grundsätzlich ist es leider oft so, dass Chaos ausbricht, wenn ich mich nur einzelnen Schülern zuwende. Das ist eher wenn ich sage, „okay, wir machen diese Übung im Buch, es gibt fünf Minuten Zeit“ und ich merke, da macht jemand nichts. Dann versuche ich es mal mit der Frage, ob es ein Problem gibt und dann gehe ich das gerne auch mit dem Kind durch. Aber generell sehe ich da das Problem in der Gruppengröße. Je kleiner die Gruppe, desto mehr kann ich auch individuell Fehler korrigieren und desto mehr fruchtet das auch. Es scheitert halt oft daran, dass ich nicht spontan eine Aufgabe aus dem Ärmel schütteln kann, die die anderen derweil machen können, wenn ich mich auf eine Person konzentrieren möchte.

I: Okay, ja. Oft ist auch die Frage in der Literatur sehr präsent, ob man gleich sofort verbessern soll oder lieber Anmerkungen sammeln und warten und am Ende von der Stunde zum Beispiel das alles sagen soll. Weil vor allem auch junge Lehrpersonen oft Angst haben, dass die Flüssigkeit der Stunde verloren geht, weil man halt mit der Korrektur so dazwischenfunkt.

T: Ich lasse Fehler sehr ungern stehen. Ich habe das Gefühl, wenn sie dann tatsächlich zuhören und ich das stehen lasse, nehmen sie das als richtig an. Wenn sie das noch nicht gelernt

haben, ist das ganz etwas anderes, aber wenn es so Sachen sind, die sie eigentlich schon können müssen, das korrigiere ich die eigentlich.

I: Wie ist das wenn es etwas ist, was sie noch nicht gelernt haben? Sagst du dann trotzdem etwas?

T: Ja ich werde dann natürlich darauf hinweisen, also ich würde dann sagen „Das war super, du hast gerade eine tolle Sache verwendet. Du hast gerade das Passiv verwendet. Das kommt glaube ich in der dritten Klasse das erste Mal vor, also ganz toll!“

I: Ah, okay!

T: Und wenn sie einfach etwas total Kompliziertes formulieren und da halt einige Fehler drinnen sind, dann versuche ich zu sagen, dass wir gerade versuchen diese Form zu verwenden und dass sie es einmal damit versuchen sollen, oder so etwas in der Art.

I: Alles klar. Dann habe ich noch eine etwas speziellere Frage, weil das auch in der Literatur immer so als die Lösung zu diesem Fehlerkorrektur-Dilemma angesehen wird. Hast du deine Schüler und Schülerinnen schon einmal befragt, wie sie gerne korrigiert werden möchten?

T: Nein also da war ich ausnahmsweise einmal überhaupt nicht demokratisch, einfach weil da jetzt nicht wirklich ein Widerstand da war. Eher dieses genervt sein. Das dürfen sie auch ruhig sein, weil das genervt sein ist genau das, was wir brauchen, weil dann versuchen sie vielleicht das konzentrierter zu machen, weil sie ja nicht unterbrochen werden möchten.

I: Okay, das heißt du nutzt das sogar ein bisschen.

T: Bei manchen schon. Manchmal wenn ich das Gefühl habe, sie sind genervt, dann sage ich es gleich noch dreimal [lacht]. Also nicht auf eine Art und Weise, wo ich mir denke, das verletzt sie jetzt. Sie sind dann eher so pubertär genervt [seufzt].

I: Okay. Ich würde jetzt gerne noch auf die Aufnahme der Fehlerkorrektur eingehen. Was zeigt dir eigentlich, dass ein Kind deine Korrektur wirklich aufgenommen und verstanden hat, und was, dass es das nicht hat?

T: Ich bin mir nicht sicher. Wenn ich mir denke, da ist vielleicht nichts angekommen, wiederhole ich es generell einfach für die ganze Klasse. Da ist wieder das Problem, wenn ich nur einen Schüler hätte, könnte ich sehr gut mit individuellen Erklärungen arbeiten. Ja, aber so ist es einfach so das nicht stehen lassen, das Richtige möglichst oft wiederholen und nicht das Falsche und ich mache das auch einfach so wie es kommt. Ich weiß auch oft nicht mehr so genau, wen ich bei welchem Fehler schon korrigiert habe. Aber es gibt auch so berüchtigte Fehler, wenn eine Person immer diesen einen Buchstaben falsch ausspricht, zum Beispiel. Da hilft echt nur immer wieder ausbessern.

I: Und was wäre für dich so ein Zeichen, dass die Person die Korrektur wirklich verstanden und verarbeitet hat?

T: Wenn ich beispielsweise ein Kind ausbessere und wenn das Wort dann wieder vorkommt und er oder sie das dann richtig sagen kann. Dann habe ich das Gefühl, jetzt für den Moment ist es eingesickert. Und nach 20 weiteren Wiederholungen ist es dann hoffentlich auch im Langzeitgedächtnis. Also Wiederholungen sind mir da sehr wichtig. Für mich funktioniert das Lernen so.

I: Okay und wenn die Person einfach nicht reagiert und das Wort vielleicht auch dann nicht mehr vorkommt, ist der Lerneffekt dann für dich einfach nicht gegeben?

T: Nein also wenn das wirklich nur einmal vorkommt, glaube ich, ist das zu wenig. Aber dann muss ich auch dazusagen, wenn das Wort so lange nicht mehr vorkommt, ist es nicht wichtig genug, um so oft wiederholt zu werden. Der Vorteil ist ja, dass die Fehler oft auch dort auftauchen, was oft vorkommt.

I: Verstehe. Ich glaube, die nächste Frage können wir eigentlich ein bisschen überspringen, weil du schon angedeutet hast, dass du noch nie so richtig das Gefühl gehabt hast, jemand hat Angst oder Panik davor zu sprechen, weil du könntest etwas Negatives darauf sagen könntest.

T: Nein, also ich habe das relativ klar gemacht. Ich schimpfe nicht, wenn jemand Fehler macht. Ich schimpfe nur, wenn sie etwas nicht machen oder wenn sie nicht wissen auf welcher Seite wir sind oder sowas. Ja, also für mich ist das ganz, ganz wichtig, je mehr sie mit mir reden können und je mehr Fehler sie auch machen, desto besser ist es dass ich ihnen eigentlich helfen kann. Natürlich kann es sein, dass ich dann mal genervt bin, wenn sie etwas immer noch nicht können, aber das wissen sie vorher oft nicht, dass sie das nicht können. Also das ist gar nicht so, dass sie vorher groß Angst haben. Ich glaube, so Leute die grundsätzlich keine Ahnung haben, da ist die Angst gar nicht so da. Ich glaube die Angst ist eher bei den Leuten, da, die ein Gefühl dafür haben, welche Fehler sie vielleicht machen könnten. Aber selbst da sag ich zu ihnen, „Sag einfach mal irgendwas, wie du glaubst dass es gehört und dann sage ich dir, wie es richtig wäre“.

I: Das heißt, du hast sicher ach Schüler oder Schülerinnen, die einfach generell ruhig sind oder?

T: Ja.

I: Und hast du da das Gefühl, das könnte auch daran liegen, weil sie sich davor fürchten, Fehler zu machen?

T: Nein also ich habe das Gefühl, es gibt einfach so ganz introvertierte, ruhige Typen aber da ich in den ruhigen Klassen, wo viele so introvertierte sitzen, sowieso der Reihe nach einfach vorgehe, kann jeder eine Antwort geben und so bekommt auch jeder Feedback. Ich nehme dann jeden dran. Und es gab dann auch Leute wo ich gesagt habe, „ja wenn du ein bisschen mehr die Eigeninitiative ergreifst mit dem Aufzeigen“, und das nehmen sie sich dann auch zu Herzen. Aber so richtig die Angst, nein. Ich bin ja jemand, der selber eine lange Historie mit so Angst, was Panikattacken angeht und so angeht, hat, also das würde ich glaube ich merken, sage ich jetzt einmal ganz arrogant.

I: Okay, das heißt du schaust da wirklich darauf, dass eine Atmosphäre herrscht, in der Fehler okay sind in deinen Klassen.

T: Genau. Sie sollen sich einfach nur gut genug benehmen, sodass wir etwas weiterbekommen. Aber bei den anderen Dingen versuche ich ihnen schon, die Angst zu nehmen.

I: Okay. Hast du schon einmal da Gefühl gehabt, dass sich Schülerinnen und Schüler richtig freuen, dass sie ausgebessert werden? So quasi: „jetzt habe ich etwas gelernt, jetzt bin ich vielleicht sogar motivierter dadurch“?

T: Das habe ich eigentlich jetzt nur einmal in Erinnerung, das war jetzt zwar nicht so das Ausbessern sondern eher nur ein Schüler der von sich selbst aus gesagt hat, er versteht das einfach nicht. Und da habe ich das einfach noch einmal auf der Tafel aufgezeichnet und da kam dann „Herr Professor, ich verstehe das jetzt voll!“ Und da war ich echt happy muss ich sagen, weil ich das Gefühl hatte, da kam die Eigeninitiative und der Schüler hatte das Gefühl „ich kann den Lehrer jetzt nochmal Fragen und der ignoriert jetzt einfach einmal das Rundherum, dieses Gewusel von den anderen und erklärt mir das jetzt einfach mal“.

I: Okay. Wie war das eigentlich im Distance Learning, als wir viel mit Videokonferenzen gearbeitet haben. Hast du das ähnlich wie im ‚face-to-face‘ Unterricht handgehabt mit dem Ausbessern von mündlichen Fehlern oder hast du da anders gehandelt?

T: Soweit ich das in Erinnerung habe, habe ich den Unterricht eigentlich versucht genauso zu führen, mit möglichst wenig Änderungen. Außer dass ich das Stummschalten-Feature gerne verwendet habe. Also da waren dann wirklich alle stummgeschalten, damit nur die Person sprechen kann, die gerade dran ist. Da gibt es nämlich eine Version wo du das Beenden der Stummschaltung verbieten kannst, wo du nur einen aktiv laut schalten kannst. Dann habe ich halt mit einer Person einen Fehler besprochen, zum Beispiel. Aber sonst habe ich alles ähnlich gemacht wie in der Klasse.

I: Okay. Und in der Literatur wird auch oft vermerkt, dass Schülerinnen und Schüler sich oft viel anonymer fühlen in so online Settings, und ihnen das Ausbessern dann oft noch weniger ausmacht, weil es halt diese Barriere durch die Bildschirme gibt. Hattest du das Gefühl, das war bei dir auch der Fall, auch wenn du das mit der Angst generell nicht so merkst bei deinen Klassen?

T: Hm, also beim Ausbessern, zum Teil. Ich habe manchmal das Gefühl gehabt, dass manche dann sowieso nicht wissen, dass sie jetzt noch dran sind weil der Blickkontakt fehlt. Oder manchmal hatten sie auch das Gefühl „ich kann mir jetzt, nachdem ich geantwortet habe, schnell einen Kakao machen gehen“ oder sowas. Überhaupt dieses „mein Mikro geht nicht, ich habe Sie gerade nicht gehört, ich war gerade am Klo“ - die ganze Bandbreite an Sachen. Da habe ich mir dann halt notiert, wenn das Mikro immer gerade dann nicht gegangen ist, wenn die Person dran war. Ja, da waren halt ein paar andere Probleme eher im Vordergrund.

I: Okay, also da war eher das Problem, ob die Person überhaupt gerade anwesend ist oder nicht, und nicht so wirklich, wie genau bessere ich jetzt aus.

T: Genau, da war einfach viel los. Beim Ausbessern habe ich da einfach intuitiv reagiert.

I: Alles klar. Ich habe jetzt ein paar Sachen, die Schüler und Schülerinnen im Fragebogen angegeben, rausgesucht. Vor allem die Dinge, die ich interessant finde.

T: Ah super, sehr spannend.

I: Also insgesamt haben 82 Personen den Fragebogen komplett ausgefüllt, da war ich schon einmal sehr froh.

T: Wow, das ist ja super! Wieviele Klassen waren das?

I: Also das waren deine Unterstufenklassen und dann noch von drei anderen KollegInnen.

T: Sehr spannend. Da bin ich jetzt gespannt was du mir erzählst.

I: Also prinzipiell haben 84% gesagt, dass sie sehr gerne oder gerne ausgebessert werden möchten. Die häufigsten Gründe dafür sind, dass sie etwas dazulernen möchten, Fehler nicht mehr machen möchten und sie möchten sich in Englisch verbessern.

T: Also das ist super. Das ist wirklich super! Oder? Das bestätigt doch auch meine Einschätzung, dass das Ausbessern kein Problem ist und dass sie das wollen und ich glaube, das hängt auch mit dem modernen Lernklima, dass die meisten von uns an den Tag legen, zusammen, dass man da nicht auf die Finger haut, wenn ein Fehler passiert. Sondern du willst möglichst viel kommunizieren in einer Sprache.

I: Ja. Also für dich ist das eher keine Überraschung oder? Weil du ja selber gesagt hast, du hast das so empfunden, dass niemand damit ein Problem hat.

T: Ja genau. Aber ich finde das trotzdem gut zu wissen.

I: Von allen Befragten haben auch 52 Schüler und Schülerinnen gesagt, dass sie keine ‚Clarification Requests', also dieses „Excuse Me?" was vorher auf der Liste die erste Antwort war, mögen. Das passt jetzt wieder total mit dem zusammen was du vorhin gesagt hast, nämlich dass sich die Schülerinnen und Schüler dann vielleicht einfach nicht auskennen. Denkst du, das ist der Hauptgrund?

T: Ja ich denke, das ist so. Verstehe ich auch total, ich würde mich auch nicht auskennen.

I: Okay. Und die Mehrheit hat noch gesagt, sie mögen es am liebsten, wenn die Lehrperson einfach selbst die richtige Antwort liefert, so wie vorher in c).

T: Na klar, damit sie uns die Arbeit abgeben können [lacht]. Das glaube ich sofort, dass ihnen das taugt. Da müssen sie nicht nachdenken.

I: Was ich auch noch interessant fand, ist dass 51%, also mehr als die Hälfte, motivierter oder eher motivierter ist sich weiter zu verbessern, wenn sie ausgebessert werden. Was sagst du dazu?

T: Cool! Ja, da hat der Schüler das Gefühl „ich bringe den Lehrer jetzt dazu, dass er etwas noch einmal erklären muss" [lacht]. Aber dass da die Motivation zum Sprachenlernen gesteigert wird, finde ich sehr überraschend. Ich meine, ich habe schon das Gefühl, wenn alles nur so durchgenickt wird, finden sie das auch nicht so super. Aber manche stehen nicht so auf Widerstand, habe ich das Gefühl.

I: Alles klar. Auch noch spannend ist, dass 65% es bevorzugen, wenn die Lehrperson sie ausbessert und nicht ein Mitschüler oder eine Mitschülerin, auch wenn es nur bestimmte Mitschüler oder Mitschülerinnen sind.

T: Ja ich denke, vor allem wenn es die Freunde sind ist es schwierig, weil ich denke, dass es auch ein Konkurrenzkampf ist. So à la „Nein, das wollte ich sagen", also wenn wer rausschreit und so, also ja. Natürlich, vor allem wenn man dem Lehrer doch die Kompetenz zutraut, dass das ist auch wirklich richtig was er oder sie sagt.

I: Das war auch der größte Punkt, dass sie eben sagen, der Lehrer oder die Lehrerin kennt sich besser aus, deswegen möchte ich, dass er oder sie mich ausbessert.

T. Okay ja. Deswegen versuche ich auch dieses Rausschreien zu unterbinden und eher konkret, wenn ich merke der Schüler merkt das einfach selber nicht, jemand anderen vielleicht danach auch die Chance geben, da zu helfen. Weil manche verrenken sich da dann halb, weil sie so

angestrengt aufzeigen, und da unbedingt einen Senf dazugeben wollen. Und da nutze ich dann die Gelegenheit und sage „ja okay kannst du da vielleicht helfen, ist dir vielleicht was aufgefallen“.

I: Spannend. Ich habe auch gelesen, dass das oft schon als Lösungsansatz angedacht wurde, die Peers verbessern zu lassen, damit da etwas der Druck rausgenommen wird.

T: Ja. Andererseits, da kann ich auch gleich nach Hause gehen. Da habe ich ja gar nichts mehr zu tun [lacht].

I: Ja, gut. Das letzte was ich mir noch rausgeschrieben habe, das hast du aber auch schon so empfunden, ist, dass die meisten Kinder im Distance Learning keinen Unterschied zwischen online und offline Fehlerkorrektur empfunden haben.

T: Ah, ja. Gut dass sie das auch so empfunden haben.

I: Ja. Ich habe natürlich noch mehr gefunden und kann dir das auch gerne zukommen lassen.

T: Gerne! Das würde ich total interessant finden.

I: Kann ich gerne machen. Ich habe jetzt noch zwei kurze Fragen: Nummer 1 ist ob du schon einmal etwas über das Thema mündliche Fehlerkorrektur in einem Seminar oder eine Lehrveranstaltung gehört hast. Da denke ich beispielsweise an die Uni, die PH oder an SCHILF Lehrveranstaltungen.

T: Ja zum Teil, also das mit dem richtigen Wiederholen, dass man zum Beispiel bei Präsentationen nicht unterbricht. Und das mit dem ‚Eliciting‘, das mit dem Herauslocken der richtigem Antwort und dass man das natürlich mit Mimik und Gestik unterstützen kann.

I: Und war das eher dann auf der Uni im Zuge deines Studiums?

T: Ja alles auf der Uni. Da kam auch der Unterschied mit dem ‚Error‘ und ‚Mistake‘ vor.

I: Genau, das hast du ja gleich erwähnt.

T: Ja da hatte ich eine wirklich kompetente Professorin in Language Teaching 2, die hat darauf bestanden, dass man das richtige Vokabular verwendet und da sind ein paar Dinge hängen geblieben.

I: Alles klar. Dann sind wir eigentlich schon am Ende angekommen. Gibt es von deiner Seite noch irgendwelche Anmerkungen oder Fragen?

T: Eigentlich nicht. Ich würde mich freuen, wenn du mir noch mehr Ergebnisse zusendest wenn du fertig bist, das interessiert mich wirklich sehr.

I: Das mache ich gerne! Dann bedanke ich mich sehr herzlich bei dir. Wirklich, vielen Dank, ohne eure Hilfe könnte ich das alles nicht machen.

T: Gerne, kein Problem!

6.6. Appendix 4 – Transcript Interview 2

Interview 2 – 17.06.2021

I: Darf ich dich zuerst gleich einmal fragen, seit wann du schon unterrichtest?

T: Seit 2014. Also 7 Jahre jetzt. Die Zeit vergeht!

I: Ja, das glaube ich. Und dein Zweitfach ist Französisch, das schreibe ich gleich noch dazu.

T: Genau.

I: Perfekt, danke. Dann würde ich gleich loslegen und dich einfach einmal fragen, wie du spontan mündliche Fehler bei deinen Schülerinnen und Schülern verbesserst und ob du das immer bewusst machst oder auch mal unbewusst.

T: Also ich mache das sicher auch unbewusst aber von den bewussten Korrekturen kann ich dir berichten. Ich habe da meistens so drei verschiedene Varianten: entweder ich ignoriere es und lasse das Kind einfach weiterreden. Das ist meistens, wenn ich merke, das sind eh schon schwache Schüler und die machen total viele Fehler weil dann halte ich sie nicht wegen jedem Wort auf. Sondern da lasse ich sie einfach einmal reden und verbessere dann vielleicht nach dem sie etwas gesagt haben, vielleicht den wichtigsten Fehler oder so irgendwas. Was ich normalerweise mache, ist dass ich sie gleich unterbreche und das Wort einfach richtig wiederhole. Und wenn ich ganz gut drauf bin und merke, das ist ein Fehler den viele machen, der oft vorkommt und der wichtig ist, dann sag ich das gleich für alle, damit sie sich das merken und wiederhole es nochmal und erkläre warum das so ist. Aber das ist da eher selten der Fall, weil sonst werde ich ja nicht fertig.

I: Okay ja, das habe ich jetzt schon öfter gehört, dass eben die Zeit da auch ein wichtiger Faktor ist.

T: Genau. Für mich kommt es auch darauf an, ob der Schüler eh schon schüchtern ist und sich sowieso nicht so traut, dann verbessere ich meistens sehr, sehr wenig weil ich einfach froh bin, dass irgendetwas kommt.

I: Das heißt du berücksichtigst da auch den Charakter der Schüler und Schülerinnen, wenn du entscheidest wie oder was du korrigierst.

T: Genau. Die schüchternen verschreckst du damit total, die trauen sich dann gar nicht mehr aufzuzeigen. Teilweise lobe ich sie dann auch, obwohl viele Fehler drinnen sind, weil der aufgezeigt hat und ich finde, das gehört honoriert.

I: Okay, und du hast schon gesagt, dass du manchmal gar nicht unterbrichst und sie einfach weitersprechen lasst. Hat das auch damit zu tun, welche Art von Übung das ist? Ob es jetzt um flüssiges Sprechen oder sprachliche Genauigkeit geht, beispielsweise?

T: Genau, wenn das jetzt eine Übung ist, wo wir genau die Grammatik üben und jemand sagt etwas Falsches, dann bessere ich das aus, auf jeden Fall. Es kommt auch immer ein bisschen auf das Fach drauf an, ehrlich gesagt. In Französisch bessere ich andere Sachen aus, wie in Englisch. In Englisch bessere ich die Aussprache nicht immer aus, das ist meistens eh fast nur ein Wort oder so und der Rest passt eh. Und in Französisch müssen sie die Aussprache

einfach erst lernen. Jetzt in der Zweiten, zum Beispiel, die sollten die Aussprache schon können aber jetzt mit Corona und so ist das oft nicht so möglich gewesen aber jetzt verbessere ich sie da einfach ein bisschen mehr. Ich weiß auch, dass das in Französisch einfach passen muss, deswegen bessere ich da von Anfang an viel aus.

I: Okay, das heißt bei so Sachen die dir wichtig sind, besserst du auch aus, wenn du denkst die Schüler sind vielleicht schüchterner oder so?

T: Genau, immer mit einem Lächeln [grinst]. Also so.

I: Genau, das sieht man ja jetzt wieder ohne Maske.

T: Ja genau.

I: Okay. In der Literatur wird sehr oft vorgeschlagen, dass Lehrpersonen vielleicht beachten könnten, was für eine Art von Fehler die Kinder machen und dann entsprechend reagiert. Also ob das jetzt ein festgefahrener Error ist oder ein Flüchtigkeitsfehler, den der Schüler oder die Schülerin eigentlich nicht machen würde.

T: Hm, also die Unterscheidung mache ich meistens nicht, ehrlich gesagt. Das ist oft schwierig, das dann so schnell festzustellen. Beim Schriftlichen geht es leichter, aber beim Sprechen tu ich das nicht. Sollte ich vielleicht, mache ich aber nicht. Meistens entscheide ich einfach nur ob das ein schwerer Fehler war, ja also gut bei der Schularbeit ist schon so, wenn ich weiß, okay das ist ein Fehler, den kann das Kind leider gar nicht wissen, dann wird der natürlich nicht gewertet. Aber beim Ausbessern, im Gegenteil. Da bessere ich sie dann sogar aus und sage, „das könnt ihr nicht wissen, aber damit ihr es jetzt wisst, das gehört eigentlich so und so“.

I: Das passt jetzt gleich perfekt zu meiner nächsten Frage, das heißt wenn es etwas ist was sie noch nicht gelernt haben, sagst du schon, dass das jetzt falsch war aber erklärst dann, dass sie das noch lernen werden, zum Beispiel.

T: Genau, wenn das etwas ist, was wirklich ein höheres Level verlangt und sowas dann sage ich einfach nur, dass das anders gehört aber dass das jetzt egal ist. Aber wenn das etwas ist, wo ich mir denke, das vertragen sie jetzt schon, dann erkläre ich es ihnen.

I: Okay. Dann haben wir jetzt schon gesagt, du differenzierst da oft anhand des Charakters des Schülers oder der Schülerin, nach Art der Übung und auch nach Art des Fehlers aber eher bei Schriftlichem. Gibt’s sonst noch irgendeinen Aspekt, anhand dessen du sagen würdest, dass du da vielleicht anders oder gar nicht korrigieren würdest?

T: Ich glaube bei so Dingen wie Aussprache, verbessere ich fast immer und auch mehr als bei der Grammatik. Da würde ich auch beim fließenden Sprechen ausbessern, weil es mich da oft schon reißt, wenn da wilde Sachen kommen.

I: Okay, das heißt du würdest da auch unterbrechen, oder?

T: Ja also wenn das Kind eh langsam spricht, dann unterbreche ich zwischendurch kurz und wenn ich merke, jemand ist total in einem Fluss, dann warte ich halt. Aber das ist oft schwierig weil oft ist dann mehreres passiert und dann denke ich mir, der Schüler weiß das dann vielleicht auch gar nicht mehr, und ich denke dann vielleicht auch manchmal nicht mehr daran.

I: Okay. Ich hätte da jetzt so einen Beispielsatz. Stell dir vor, ein Kind sagt „Yesterday I goed to school“. Könntest du mir sagen, wie du das jetzt spontan verbessern würdest?

T: ‚Went‘. Ich würde einfach nur ‚went‘ sagen.

I: Okay.

T: Meistens mache ich das dann auch so mit einem Nicken. Also das geht gar nicht. Da unterbreche ich dann vielleicht sogar Leute, die ich nicht unterbrechen sollte. Ich mache das dann auch oft leiser und ruhiger, weil die sind dann voll im Reden und machen den Fehler und ich sage dann leise „Aha, aha“ [nickt]. Einfach nur damit ich sie nicht komplett störe aber ich kann mich einfach da nicht zurückhalten, ich muss das dann sagen.

I: Alles klar. Ich habe da jetzt noch eine Liste mit möglichen Strategien der mündlichen Fehlerkorrektur, die oft in der Literatur vorkommen. Könntest du mir da kurz sagen, für wie nützlich für das Sprachenlernen du diese Reaktionen hältst?

T: Ja gerne. Also beim ersten, „Excuse me?“ Never! Never!

I: Okay also das würdest du nicht sagen?

T: Nein. Also ich sage das schon, aber nur, wenn ich etwas akustisch nicht verstanden habe, beispielsweise. Oder wenn sie einen ganz argen Blödsinn daherreden, dann vielleicht „Excuse me, could you say that again?“ Aber nicht bei einem Fehler.

I: Okay und wie siehts beim Zweiten aus?

T: Ja das wäre etwas, was ich sagen würde. Also entweder nur das Wort, aber auch den ganzen Satz.

I: Alles klar. Und bei c)?

T: Nein. Also das würde ich nicht sagen. Wobei, wahrscheinlich habe ich das schon ein paar Mal gesagt. Aber eher unbewusst. Also ich lasse sie dann lieber raten.

I: Okay, so wie in d) zum Beispiel oder?

T: Ja genau! Also d) und e) finde ich eher sinnvoll, als c).

I: Okay. Was hältst du von f) und g), wo man dann so versucht auf dieser Metaebene mit ihnen zu sprechen und die genaue Grammatik dazusagt?

T: Schwierig. Also das mache ich nur dann, wenn ich das gerade mit ihnen durchgemacht habe und sie das gerade auf dem Schirm haben. Ich glaube, sonst ist das zu verwirrend. Sie kennen natürlich die Zeit, aber mit diesen Ausdrücken tun sie sich sehr oft schwer.

I: Okay. Und wie schaut es mit Gesten aus?

T: Ja ich mache das immer, ich spreche mit Händen und Füßen [wackelt mit der Hand]. Und teilweise auch mit dem Gesicht [bewegt Mund und Augen]. Ich mache das einfach, ob es jetzt so viel bringt, weiß ich nicht.

I: Alles klar. Danke! Dann würde ich dich gerne noch fragen, was du davon hältst, wenn Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig bei mündlichen Fehlern ausbessern.

T: Ich finde das super. Also, wenn es wohlwollend ist. Wenn sie sich dann aber anschreien oder so, dann schreite ich schon ein, und sage „Entschuldige, das ist aber mein Job. Ich bessere aus, nicht du“. Das mache ich aber nur, wenn ich das Kind in Schutz nehmen möchte. Ansonsten, wenn sie sich ausbessern, zum Beispiel wenn sie nebeneinander sitzen und sie eh Freunde sind und dann jemand sagt, „hey ich glaube, das heißt ‚went‘ und nicht ‚goed‘“,

dann finde ich das super. Das heißt dann auch für mich, bei manchen ist das wirklich schon angekommen, und sie können das und sie können es sogar so gut, dass sie es nicht nur richtig anwenden, sondern sogar merken, wenn jemand es nicht tut. Und da bin ich dann wirklich stolz auf sie.

I: Sagst du das dann auch dazu, wenn sie beispielsweise eine Gruppen- oder Partnerübung machen, dass sie sich gegenseitig ein bisschen ausbessern sollen, wenn ihnen etwas auffällt?

T: Ja doch, das mache ich schon. Aber sie brauchen meistens sowieso keine Aufforderung dafür, dass sie dann rausschreien, also wenn wir wieder in der ganzen Klasse sind jetzt.

I: Alles klar. Machst du das generell eher so, dass du vor der ganzen Klasse ausbesserst oder gehst du auch einmal zu einzelnen Kindern hin um sie auf einen Fehler hinzuweisen?

T: Wenn es in Gruppen- oder Partnerarbeiten ist, dann bessere ich leichter oder mehr aus, weil sie halt nur zu zweit oder zu dritt sind, weil hier der kleinere Rahmen ist. Vor der Klasse mache ich es schon, aber nicht so detailliert wie bei den einzelnen Ausbesserungen.

I: Okay, das heißt du gehst dann bei den Gruppen durch und hörst zu, was sie so sagen.

T: Genau. Da höre ich dann gerne zu und kann dann auch individueller eingehen auf die Probleme.

I: Okay. Hast du deine Klassen eigentlich schon einmal dazu befragt, wie sie gerne hätten, dass du sie korrigierst?

T: Das habe ich eigentlich noch nicht gemacht, nein. Ich vertraue da ein bisschen auf mein Gefühl. Bei den Schüchternen würde ich mich sowieso eher zurückhalten. Aber wenn ich jetzt jemanden im Sprechen unterbrochen habe, dann habe ich schon das ein oder andere Mal gesagt: „Tschuldige, stört dich das, wenn ich da so nebenbei ein bisschen dreinrede?“ Und da ist eigentlich auch nie etwas gekommen.

I: Okay. Weil das wird oft so als die ultimative Lösung zu dem Dilemma der mündlichen Fehlerkorrektur gehalten. Also das Nachfragen, wie sie es möchten.

T: Alles klar. Ja ich denke gerad eben bei den jungen ist es oft schwierig, weil sie das oft selber vielleicht nicht so wissen. In der Oberstufe, wo sie etwas älter sind, könnte ich mir das schon vorstellen. Aber Oberstufe habe ich jetzt schon länger nicht mehr gehabt. Aber in der Unterstufe wissen sie teilweise einfach noch gar nicht, was sie brauchen.

I: Okay, also in der Unterstufe verlässt du dich dann eher auf deine Einschätzungen und dein Gespür.

T: Ja genau, ich mache das so.

I: Okay, und dann würde ich gerne noch darauf eingehen, wie du für dich erkennst, ob ein Schüler oder eine Schülerin eine Korrektur wirklich verstanden und auch verarbeitet hat, so dass es für die Zukunft auch etwas bringt.

T: Ja so also ganz offensichtliche Sachen sind „ahaaa“, „jaaaa“ oder „oooh“. Und ansonsten Kopfnicken, weil das ist nämlich eh schon viel. Weil manche verstehen es ja auch, und schauen halt einfach nur.

I: Fragst du dann da auch nach?

T: Ja, also besonders wenn ich jetzt etwas nochmal genauer erklärt habe, dann frage ich immer nach, ob sie es jetzt verstanden haben. Da sind sie dann auch schon ziemlich genervt

manchmal. Da sagen sie dann „Ja, wir haben das eh verstanden“. Einfach so quasi, dass sie total genervt sind, weil sie ja jetzt auch noch eine Reaktion zeigen müssen, das ist ihnen oft viel zu viel Arbeit. Oft ist es auch so, die ganze Klasse schaut so und sagt dann nichts. Da weiß ich nicht, ob sie sich denken, jetzt reicht es uns einfach mal oder das interessiert uns gerade überhaupt nicht. Also da frage ich dann auch nach, wenn einfach nichts kommt.

I: Alles klar.

T: Was ich ganz oft mache, das fällt mir gerade ein, das ist aber nicht bewusst, ist, dass ich „Ja?“ sage. Besonders wenn ich etwas erkläre und dann schauen sie mich so an, dann werfe ich das noch nach, damit eine Reaktion kommt. Und dann kommt eh entweder ein Nicken oder eine Frage noch dazu oder so.

I: Okay, aber das heißt bei Aussprachefehlern, beispielsweise, machst du das dann auch so, dass es die ganze Klasse einmal wiederholen soll, oder auch einzelne Schüler und Schülerinnen?

T: Ja genau, ab und zu. Also wenn ich merke, dass das einfach ein schwieriges Wort ist dann lass ich es nochmal sagen. Wenn es nur eine Kleinigkeit ist, oder wenn der ganze Satz nicht so gepasst hat, dann versuche ich es mit ihnen gemeinsam. Aber wenn es ein ganz banales Wort ist wie ‚went‘ oder ‚go‘ oder so, dann lasse ich das eher bleiben. Oft habe ich dann auch schon so eine Silbentrennung vorgenommen, bei wirklich langen und schwierigen Wörtern. Da sagen wir dann zum Beispiel alle gemeinsam „con“-„spi“-„cu“-„ous“, und dann immer schneller und so weiter. Das sind ihnen dann einfach zu viele Buchstaben und sie haben keine Ahnung. Aber das bietet sich dann nicht bei jedem Wort an.

I: Wir haben vorher auch schon von schüchternen Kindern geredet. Hattest du schon einmal das Gefühl, dass manche richtig Panik oder Angst davor haben dass sie sich melden, weil sie Angst davor haben, Fehler zu machen?

T: Ja, also das gibt es auf jeden Fall. Meistens ist das am Anfang, wenn sie mich noch nicht so gut kennen, da trauen sie sich dann oft gar nichts sagen.

I: Okay. Und machst du dann etwas dagegen?

T: Vor allem wenn ich eine Klasse neu bekomme, betone ich ganz oft, dass sie jederzeit eine Frage stellen können. Da verlange ich dann auch viel mehr Feedback und frage öfter nach, ob etwas klar ist und so. Da biete ich dann auch noch mehr an, dass wir noch ein Beispiel dazu machen können. Und wenn ich merke, dass jemand Schüchterner sich immer noch nicht traut, dann rede ich auch mit dem. Also da gehe ich hin und sage, „es wäre super, wenn du dich mehr aufzeigen traust, es ist ganz egal ob es falsch ist oder richtig, aber einfach, dass du es einmal probierst“. Schüchterne Schüler brauchen aber einfach länger. Das ist nicht nach einer Woche, dass sich das komplett ändert. Und dann dauert das halt zwei oder zweieinhalb Monate. Und wenn die Person dann auf einmal aufzeigt, ist das so ein toller Moment. Und dann lobe ich die Person wirklich so, auch wenn Fehler drin sind, ich lobe da wirklich viel! Hauptsache, es ist endlich etwas gekommen.

I: Alles klar. Kannst du da immer unterscheiden ob es Schüchternheit oder Gleichgültigkeit ist?

T: Bei den meisten Schülern ist es eh offensichtlich. Bei manchen weiß ich es aber nach einem Jahr noch nicht. Weil wenn ich mit denen spreche, kommt da oft auch nichts. Das heißt da passt es einfach zwischen uns vielleicht nicht so, oder sie sind gerade voll in der Pubertät. Also da kann ich es dann schwerer einschätzen. Meistens ist das so einer in der Klasse, wo ich mir denke, da komme ich nicht ran. Dann sind wir vielleicht einfach so unterschiedliche Charaktere. Wenn ich zum Beispiel einen Scherz mache, sind das genau die, die nicht lachen, und wenn ich etwas erkläre, schauen die genau gleich drein, wie wenn es gerade lustig ist. Also das verstehe ich dann nie so.

I: Verstehe, also so auf zwischenmenschlicher Ebene passt es da vielleicht nicht so.

T: Ja genau, das sind so andere Charaktere dann.

I: Okay. Hattest du schon einmal das Gefühl, dass Schüler und Schülerinnen motivierter sind, sich in Englisch noch mehr zu verbessern, wenn sie ausgebessert werden?

T: Ja, ich glaube das kommt auch wieder auf den Schüler darauf an. Wenn das jetzt eher schüchterne sind, die oft eh so zu Selbstgeißelung neigen, dann glaube ich nicht. Aber wenn die von Haus aus schon motiviert sind, dann auf jeden Fall. Die freuen sich total, wenn sie etwas Neues lernen. Das ist auch so bei Kindern, die einfach Englisch gerne mögen. Da habe ich auch das Gefühl, dass sie das sogar freut teilweise, wenn sie ausgebessert werden. So à la, jetzt habe ich das ‚next level' erreicht. Aber so die breite Masse, ich glaube, denen ist das eher egal. Die reagieren vielleicht darauf, aber motivieren tut sie das denke ich nicht.

I: Hast du das Gefühl, das hängt auch damit zusammen, ob Schüler und Schülerinnen besser in Englisch sind?

T: Ich glaube, das muss nicht unbedingt sein. Es gibt auch schwächere Schüler, die daraus gestärkter und motivierter hervorgehen. Einfach, weil sie etwas verstanden haben. Ich glaube wirklich, das hängt eher damit zusammen, ob ein Schüler oder eine Schülerin schüchterner oder extrovertierter ist. Die Persönlichkeit spielt da, denke ich, eine größere Rolle als die Kompetenz.

I: Alles klar. Dann würde ich gerne noch auf das Distance Learning eingehen. Hattest du das Gefühl, du hast in den Videokonferenzen mündliche Fehlerkorrektur anders angewandt als in der Klasse?

T: Ich denke, es war auf jeden Fall weniger. Das war halt auch das Problem mit der Technik, wenn ich da jemanden unterbreche, dann gibt es immer so einen kleinen Lag, und dann hört die Person das nicht in der Situation, sondern man redet darüber. Ich hab dann eher so kurz unterbrochen und Worte eingeworfen, wie vorher das ‚went'. Aber es hat nicht gut funktioniert. Deswegen habe ich weniger, und auch weniger spontan ausgebessert. Eher wenn jemand Fehler gemacht hat, dass ich es mir aufgeschrieben habe und erst später ausgebessert habe, wenn es wirklich gravierende Sachen waren.

I: Okay, das heißt Dinge, die du normalerweise vielleicht gleich ausbessert hast, hast du da erst später besprochen, stimmt's?

T: Ja genau. Einfach wegen den technischen Problemen. Oder ich habe es gar nicht gesagt. Es war einfach gar nicht gut, so zu unterrichten, und auch dass ich weniger ausbessere, fand ich nicht gut. Ich hatte dann einfach auch keine Gegenreaktion, kein Feedback. Das war nicht

angenehm. Diese ‚immediacy' hat einfach gefehlt über MS Teams, weil du diese Verzögerung hast. Auch wenn Schüler mich unterbrechen, habe ich das gar nicht gehört. Ich bin dann schon beim Erklären der Hausübung und sie wollen noch was fragen und bis wir dann zueinander finden. Das war einfach nicht gut.

I: Okay. Dann habe ich ganz kurz noch interessante Ergebnisse von den SchülerInnen Fragebogen rausgesucht und mich würde noch interessieren, ob du das eher überraschend oder nicht so überraschend findest.

T: Okay, interessant.

I: Ich habe zum Beispiel herausgefunden, dass von insgesamt 82 84% sehr gerne oder gerne ausgebessert werden. Und Gründe dafür sind dass sie etwas dazulernen möchten, dass sie Fehler nicht mehr machen möchten und dass sie sich in Englisch verbessern möchten.

T: Wow, okay. Also 84% kommt mir viel vor, das hätte ich nicht gedacht. Ich hätte vielleicht so auf 70% maximal geschätzt. Obwohl, wenn ich jetzt so nachdenke, dann habe ich schon das Gefühl, dass ich ihnen da jetzt nicht was antue, wenn ich sie ausbessere. Aber dass sie wirklich sagen, dass sie es positiv empfinden, ist trotzdem noch ein nächster Schritt. Also ich hätte mir gedacht, sie sagen, dass es eh passt. Aber anscheinend passt bei uns auch die Atmosphäre, deshalb wird es nicht als Strafe sondern als normaler Teil des Unterrichts wahrgenommen. Also weiter geht's, mit dem Verbessern! [lacht]

I: Genau. 52 von den 82 mögen dieses „Excuse me?" als Fehlerkorrektor eher nicht. Die meisten mögen es am liebsten, wenn man gleich das richtige Wort oder die richtige Lösung sagt. Das haben wir ja vorher schon kurz besprochen. Was sagst du dazu?

T: Ja das glaube ich. Vor allem die Schüchternen sind da voll überfordert oft, finde ich. Also da traust du dich eh schon aufzuzeigen, und dann musst du auch noch vor allen irgendwie eine Aufgabe lösen, weil irgendetwas nicht gepasst hat. Da merke ich, dass dann gar nichts mehr geht. Die sind dann so in Panik, wie ein ‚deer in the headlights'.

I: Alles klar. Dann habe ich noch rausgefunden, dass 51% motivierter oder eher motiviert sind, sich zu verbessern, wenn sie ausgebessert werden.

T: Oh okay. Das ist ja super. Und wie ist das dann mit den restlichen 49%? Sind die gar nicht motiviert dann?

I: Genau, also die sind dann eher nicht oder nicht motiviert und ich habe auch die Option gegeben, dass es ihnen egal ist. Also dass es sich nicht negativ, aber auch nicht positiv auf die Motivation auswirkt.

T: Okay.

I: Das ist vielleicht auch noch interessant. 65% mögen es lieber, von der Lehrperson ausgebessert zu werden also von MitschülerInnen, auch wenn es bestimmte MitschülerInnen sind.

T: Ja ich verstehe das. Weil sie sich wahrscheinlich denken, die anderen brauchen sich da gar nicht aufzuspielen, die können das auch nicht besser. Das Gefühl habe ich aber nur, wenn das jemand macht, den sie nicht so mögen. Wenn das jetzt die beste Freundin ist, dann habe ich das eigentlich noch nicht so mitbekommen, dass es da was geben könnte. Aber ich kann verstehen, warum viele das vielleicht nicht so mögen. Weil jeder hat seinen Platz und seine

Rolle, und dann tritt jemand aus der Rolle heraus. Das ist wie bei Geschwistern, wenn jetzt das große Geschwisterchen dem kleineren etwas anschafft, dann heißt es ja auch „Ja du bist aber nicht die Mama“. Und in der Klasse wäre es dann halt „du bist nicht mein Lehrer“.

I: Okay, ja als Hauptgrund wurde auch genannt, dass die Lehrperson einfach die größeren Kompetenzen hat, und sie sich dann darauf verlassen können.

T: Ah okay. An das habe ich gar nicht gedacht, dass sie ihnen dann vielleicht nicht glauben. Also Misstrauen ist da anscheinend auch dabei.

I: Ja, anscheinend. Das letzte, was ich noch herausgesucht habe, ist dass sie keinen Unterschied bezüglich der Fehlerkorrektur gemerkt haben in den Videokonferenzen. Im Vergleich zum normalen Unterricht.

T: Okay, das überrascht mich jetzt. Weil ich habe mir gedacht, die denken sich vielleicht, ich bin faul geworden, weil ich jetzt gar nichts mehr mache. [lacht]

I: Okay [lacht]. Dann sind wir schon fast am Ende angekommen, darf ich dich noch kurz fragen ob du zu dem Thema schon einmal etwas in Lehrveranstaltungen gehört hast? Zum Beispiel auf der Uni, in Fortbildungen oder in diesen SCHILF Veranstaltungen?

T: Ja. Ich glaube auf der Uni, in der Fachdidaktik auf der Anglistik. Und ich glaube auch im Unterrichtspraktikum, auf der PH dann in den Seminaren. Ich weiß leider nicht mehr, was da genau vorkam aber Fehlerkorrektur und so haben wir da schon besprochen.

I: Okay, danke. Gibt es von dir noch irgendwelche Fragen oder Anmerkungen?

T: Nein, eigentlich nicht. Aber ich finde das Thema wirklich super interessant!

I: Ja, ich auch. Vor allem, wenn ich da so mit euch reden kann, das ist wirklich super. Da lerne ich gleich einiges für mich selber auch.

T: Ja gerne! Und ich finde super, dass du da gleich etwas ausgewertet hast und uns das so vorlegst. Das macht es noch spannender!

6.7. Appendix 5 – Transcript Interview 3

Interview 3 - 21.06.21

I: Danke dass du bei meinem Interview zur mündlichen Fehlerkorrektur in der Unterstufe mitmachst. Wie du schon auf dem Zettel gelesen hast, ist alles anonym und ich verwende deine Aufnahme wirklich nur für meine Masterarbeit und gebe sie nicht an Dritte weiter.

T: Ja das passt.

I: Super, danke dir. Dann hätte ich zwei kurze Fragen zu dir als Lehrperson. Seit wann unterrichtest du jetzt schon?

T: Also insgesamt seit zwei Jahren und eines davon hier am Standort.

I: Okay und deine Zweitfächer sind Ethik und Psychologie und Philosophie oder?

T: Genau. Aber ich unterrichte zur Zeit nur Englisch.

I: Alles klar. Dann würde ich dich jetzt einmal gerne so ganz allgemein fragen, wie du normalerweise mündliche Fehler im Englischunterricht ausbesserst.

T: Ich glaube, es kommt auf den Fehler an. Wenn es schon diesen Sprachfluss behindert, oder das Verständnis, dann sage ich schon sofort etwas. Also ich sage es eher sofort.

I: Okay also eher sofort.

T: Genau. Also wenn es mitten im Reden ist, also wenn es nicht nur ein Satz ist, dann schaue ich ob es ein zweites Mal passiert und dann warte ich bis der Satz zu Ende ist und dann, würde ich meinen, sage ich es auf jeden Fall sofort, bevor er oder sie weiterspricht.

I: Okay, und gibt es für dich Situationen wo du sagst, hier würdest du vielleicht jetzt nicht gleich unterbrechen oder vielleicht auch gar nichts sagen?

T: Ja also wenn sie über etwas reden, das sie total interessiert. Oder wenn sie einfach gerade voll drinnen sind. Dann ist es halt so, dass sie 15 Minuten lang mal alle sprechen und dann gibt es meistens eh dieselben Fehler, die dann auf der Tafel gesammelt werden.

I: Okay du sammelst es dann für alle, verstehe. Kann es auch sein, dass du bei unterschiedlichen Schülern und Schülerinnen anders verbesserst?

T: Also das ist eine gute Frage. Ich denke, bei denen, die sich eh nie etwas sagen trauen, traue ich mich dann auch nicht allzu viel auszubessern. Zumindest weiß ich, dass ich diese Kinder dann sofort drannehme, also die, die aufzeigen und sich normalerweise nie melden nehme ich dann automatisch dran. Da passiert es natürlich dass die Einserschüler sich dann zu wenig drangenommen fühlen.

I: Alles klar. Was in der Literatur oft als Vorschlag angeführt ist, ist dass man als Lehrperson unterscheidet was das für ein Fehler ist und demnach entscheidet, ob man den Fehler korrigieren soll oder nicht. Also abhängig davon, ob es ein festgefahrener Error ist, oder doch nur so ein Mistake, der in der Situation passiert, aber eigentlich normalerweise nicht passiert.

T: Also wenn es Sachen sind, die wir noch gar nicht gelernt haben sage ich eigentlich gar nichts. Dann würde ich es nochmal ‚rephrasen', also nochmal umformulieren selber. Aber meistens kriegen das die Kinder glaub ich gar nicht mit, wenn ich das dann mache. Und da warte ich auch, bis das Kind fertig gesprochen hat, also deswegen unterbreche ich nicht. Und sowieso immer ohne Wertung.

I: Danke. Gibt es noch irgendetwas, wo du beim Ausbessern unterschiedlich agierst?

T: Naja zum Beispiel bei der Aussprache, wenn sie doch so im Redefluss sind, lass ich sie auch reden und bessere das nachher aus. Außer das ist jetzt ein Vokabel vielleicht das wir

gerade erst hatten. Dann passiert es schon dass ich sofort verbessere, einfach automatisch. Glaub ich schon. Weil ich denke, das sollte ja jetzt noch präsent sein, da bin ich dann etwas ungeduldiger. Oder ich frag halt nach. Und schau ob da vielleicht noch etwas kommt dann. Und mach so [gibt eine Hand hinter das Ohr] oder sage „How do you pronounce that?“. Da kommt dann eh öfter was.

I: Alles klar. Danke. Ich habe da jetzt einmal so einen Beispielsatz, und zwar „Yesterday, I goed to school“. Kannst du mir ganz spontan sagen, wie du da verbessern würdest?

T: Ich würde die Person trotzdem einmal ausreden lassen und dann würde ich ‚goed‘ noch einmal sagen. Da würde ich wahrscheinlich sagen, „‘goed‘, super, da hast du schon einmal erkannt, dass wir eine ‚past tense‘ brauchen. Aber“ [lacht]. Und dann würde ich einmal in die Runde schauen und den Schüler nochmal selber anschauen. Und sagen, „is there something we could change about this?“ Und manchmal weiß es der Schüler dann selber oder die anderen helfen da mit.

I: Okay, das heißt du beziehst die anderen da mit ein, oder?

T: Ja genau. Aber immer so im Sinne, wer kann helfen. Also ich versuche schon dass das nicht irgendwie herablassen wirkt. Ich hoffe, das kommt auch an.

I: Ja da können wir später noch einmal zurückkommen darauf, wenn wir uns ein paar Ergebnisse des Fragebogens anschauen. Ich habe da jetzt einmal so eine Liste an Vorschlägen aus der Literatur, die ich zu dem Thema gelesen habe. Könntest du mir bei jeder Antwort kurz sagen, für wie sinnvoll du die Antwort für das Sprachenlernen der Schüler und Schülerinnen hältst?

T: Also „Excuse me?“, ja, kann ich mir schon vorstellen das zu sagen, mit einem Lächeln auf den Lippen. Vor allem wenn wir etwas gerade gelernt haben, ich glaube dann wissen sie auch gleich was ich damit meine.

I: Okay, was sagst du zu B?

T: Also einfach die richtige Version sofort sagen?

I: Genau und mit einer Betonung auf die richtige Form.

T: Ich glaube das passiert mir schon noch ab und zu, dass ich automatisch das Richtige sage. Aber wünschen würde ich mir, dass ich die Schüler selber drauf kommen lasse, also auf jeden Fall nicht gleich mit der richtigen Antwort kommen wäre das Ziel für mich. Wenn niemand draufkommt, dann sage ich es natürlich schon irgendwann.

I: Alles klar. Und c) wäre eher so dein Ding, oder?

T: Ja ich würde mal sagen, das ‚-ed‘, auf jeden Fall, das ist schon mal wichtig nur bei eben müssen wir es ein bisschen anders machen.

I: Alles klar.

T: Das nächste, da wollen wir etwas ‚eliciten‘, also das ist sicher mein Favorit. Also das ist einfach am sinnvollsten, sie da arbeiten zu lassen. Da rattert es dann oft und dann geht es oft weiter. E) würde ich eher versuchen zu vermeiden. Wegen F), da würde ich zuerst etwas anders probieren und würde dann aber schon auch diesen Fachausdruck dazusagen, aber ich glaube nicht, dass das soviel bringt. Aber ich würde es denke ich auch auf Deutsch übersetzen, also „wir sind ja gerade in der Vergangenheit“. Und noch einmal darauf hinweisen, vor allem wenn das gerade gemacht wurde mit den ‚irregeular verbs‘, dass wir jetzt schon weiter sind, dass er oder sie das schon richtig erkannt hat, allerdings sind wir jetzt noch eine Unit weiter und wir haben gelernt, dass es da noch andere Formen gibt. Wenn ich mir das nächste anschaue, kann ich nur eines sagen: ‚overkill‘. Also das ist viel zu viel, ich glaube das überfordert sie, vor allem in der Unterstufe ist das doch vielleicht etwas übertrieben. Weil dann ist der Schüler eh schon in der Situation „ich habe jetzt etwas

falsch gemacht“. Da hat er sich getraut aufzeigen, dann werde ich nicht noch so komplizierte Fragen stellen, glaub ich, die total verwirrend sind.

I: Alles klar. Und beim letzten, da geht es um das Einbeziehen von Gesten um auszudrücken, dass etwas falsch war. Machst du das?

T: Ja also was ich ganz oft mache, ist die Hand so hinters Ohr zu geben. Aber meistens in Kombination mit etwas Gesprochenem.

I: Okay, arbeitest du generell viel mit Gesten?

T: ‚Yes, I think I do’.

I: Okay alles klar. Die nächste Frage wäre, was hältst du eigentlich davon, wenn die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig ausbessern?

T: Also natürlich sag ich, also wir machen das auch schriftlich öfter, dass sie sich gegenseitig verbessern sollen aber auch eben mündlich. Das passiert es leider auch, vor allem in der ersten Klasse, automatisch, das ein Kind rausschreit und das richtigstellen will. Das passiert schon ab und zu. Aber im ‚pairwork‘ würde ich sagen schauen sie weniger drauf obwohl ich ihnen schon sage, „versucht auch auf die Aussprache zu schauen, dass ihr euch gegenseitig auch vielleicht verbessern könnt“. Aber das passiert glaube ich wesentlich seltener, aber ab und zu bekomme ich mit, dass vor allem die Einserschüler gerne verbessern.

I: Okay und hast du das Gefühl, das wird auch immer gut angenommen von den anderen Kindern?

T: Nein, das ist meistens überhaupt nicht gewünscht. Das stört alle. Auch die die es selber tun [lacht]. Nein, die mögen das meistens überhaupt nicht.

I: Okay, danke. Ich würde gerne nochmal kurz zu dem ‚decision-making‘ bezüglich mündlicher Fehlerkorrektur kommen. Also wann, was, wen du wie verbesserst. Da haben wir schon darüber gesprochen, mich würde aber noch interessieren, ob du eher immer vor allen verbesserst oder auch zu einzelnen Schülern und Schülerinnen hingehst und sie einzeln verbesserst. Und wenn sich das ändert, vielleicht auch kurz, wovon das abhängt.

T: Das hängt von der ‚activity‘ ab, die wir gerade machen. Aber ich gehe grundsätzlich viel herum und schaue, wenn da jemand ‚struggled‘, dann gehe ich dem immer nach und versuche sie auch zu ‚engagen‘. Aber generell glaube ich bin ich ein bisschen härter und sage das schon vor allen, wenn wir gerade in der ganzen Klasse arbeiten. Ich glaube nicht, dass ich da extra hingehe. Das mache ich eher selten und die haben ja alle die selben Fehler. Ich sage ihnen auch oft, „wir machen alle diese Fehler und ‚mistakes are friends‘“. Ich versuche da schon, das so zu machen, dass Fehler etwas Gutes sind. Und wenn jemand das Wort falsch ausspricht, heißt das ja, das Wort kennt man vielleicht nur vom Lesen und das ist ja was Tolles, wenn man es überhaupt schon kennt.

I: Okay, also die Atmosphäre ist dir da sehr wichtig, oder?

T: Ja total.

I: Okay. Was in der Literatur oft als ultimative Lösung vorgeschlagen wird ist das man die Kinder befragen soll, wie sie gerne korrigiert werden möchten und da sozusagen ihre Wünsche miteinbezieht. Hast du das schon einmal gemacht oder darüber nachgedacht?

T: Ich glaube das habe ich noch nie gefragt. Aber eine coole Idee! Ich glaube nur leider, dass sie in der Unterstufe vielleicht gar nicht wissen würden, wie sie das möchten. Weil ich frage sie öfters so Dinge wie, ob sie das alleine oder gemeinsam lesen wollen, und da kommt dann auch oft nichts. In der Oberstufe wäre das vielleicht möglich. Da können sie schon autonomer denken. Das lernen sie ja in der Unterstufe dann erst, das ist ein Prozess.

I: Okay, dann noch ganz kurz zu den Reaktionen der Schüler und Schülerinnen. Was sind für dich so Zeichen, wo du dir denkst, „okay, der oder die hat meine Korrektur wirklich verstanden und dann aufgenommen“.

T: Hm, schwierig. Ich glaube in Englisch ist das nicht so wie zum Beispiel in Mathe oder so. Da kommen dann eher so Aha-Momente. Es kommt schon manchmal so „Ah“ oder „Achso“, und da denke ich mir halt, dass es schon gefruchtet hat. Aber das kommt nicht so oft wie man sich das wünschen würde. Aber wenn sie mich verwirrt anschauen, wenn ich etwas verbessert habe, erkläre ich das einfach noch einmal, da kenne ich mich dann schon aus. Da müssen sie sich auch gar nicht schlecht fühlen dann deswegen. Aber für alle dann weil das betrifft nie nur die eine Person, sondern drei bis vier andere.

I: Okay, das heißt wenn jemand für dich verwirrt schaut, ist das schon einmal ein Hinweis, dass du sagst, das machst du noch einmal.

T: Genau. Ich frage dann auch oft nach, wenn ich mir nicht ganz sicher bin. Und manchmal sagen sie dann so „jaja, voll“ oder manchmal kommt halt dann nichts oder einzelne Schüler und Schülerinnen schauen ganz verwirrt. Dann sage ich zu denen, „wenn du möchtest, kannst du in der Pause noch einmal kurz zu mir kommen, dann erkläre ich es dir noch einmal einzeln in Ruhe“. Das passiert aber nicht so oft, aber ab und zu. Da ist es mir schon wichtig, dass ich mir da noch einmal kurz Zeit nehme in der Pause. Wenn ich weiß, dass es die anderen schon gut können, verweise ich manchmal auch auf die Klassenkameraden als Hilfe.

I: Alles klar, okay. Es gibt ja auch diese ‚foreign language anxiety‘, also dass sie Angst haben, sich in der Fremdsprache auch auszudrücken. Glaubst du kann das auch mit mündlicher Fehlerkorrektur etwas zu tun haben, dass diese Angst hervorgerufen oder verschlimmert wird?

T: Ja sicher. Die haben total Angst davor, Fehler zu machen. Ich weiß nicht, woher sie das haben. Aber da gibt’s in jeder Klasse sicher ein Kind das Angst hat zu sprechen. Manche sind schüchtern, andere wollen einfach nicht. Ich denke da gerade an eine Schülerin, die ist schriftlich sehr gut aber möchte einfach nichts sagen. Die ist auch gerade in der Pubertät. Ich denke, die hasst mich auch gerade ein bisschen, weil ich immer versuche, ihr etwas zu entlocken. Heute hat sie einen Englischen Satz gesagt. Aber sonst kam noch nie etwas dieses Jahr, also das ist wirklich eine schwere Geburt. Und sonst. Mir kommt vor, in den ersten Klassen sind sie noch viel positiver oft und auch mutiger. Also die Angst kommt wenn dann erst später.

I: Alles klar. Kannst du da immer differenzieren, ob sie jetzt unmotiviert sind oder sich einfach vielleicht nicht trauen?

T: Der eine Fall an den ich gerade denke, die will einfach nicht auf Englisch sprechen. Sie zeigt eh auf, aber will dann auf Deutsch sprechen. Das ist ein spezieller Fall. Sonst merkt man schon einen Unterschied, vor allem wie aktiv sie auch sonst sind. Ich glaube, in seltenen Fällen ist es auch so, dass sie vielleicht nichts verstehen und sie das Gymnasium überfordert. Da habe ich jetzt insgesamt zwei Fälle und ich denke, die werden noch Schule wechseln. Also Überforderung ist da auch ein Grund. Aber selbst die versuchen es und schalten nicht ab.

I: Alles klar. Dann möchte ich gerne noch auf die andere Seite eingehen, nämlich hat man auch herausgefunden, dass manche Kinder sogar motivierter werden, wenn sie verbessert werden. Wie siehst du das? Ist dir das schon einmal aufgefallen?

T: Ja natürlich. Ganz viele. Ich glaube, das ist sogar die Mehrheit, in den ersten Klassen vor allem. Die sind total begeistert, wenn sie etwas Neues dazulernen und so die ‚dots

connecten‘. Und ich glaube auch, die Guten sind auch oft sehr ‚excited‘ und die Schwachen sind da eher bei den Aha-Momenten, wo man sich vielleicht denkt, okay, da ist die Motivation vielleicht trotzdem gestiegen. Bei den Schwachen lobe ich dann auch umso mehr. Das ist vielleicht übertrieben, aber ich freue mich dann selber so, wenn von denen etwas kommt.

I: Danke. Dann würde ich gerne noch zum Thema Distance Learning mit dir plaudern. Hast du das Gefühl, dass du in den Videokonferenzen anders oder gar nicht bei mündlichen Fehlern korrigiert hast? Oder war das alles sehr ähnlich wie in der Klasse?

T: Nein ich habe das natürlich auch genauso gemacht. Wobei, wahrscheinlich habe ich weniger verbessert. Aber ich habe schon versucht, so gut es geht, gleich zu unterrichten. Aber da ist alles ein bisschen anders, auch mit der Anwesenheit und so, bis das einmal klar ist. Und auch, wer aufzeigt.

I: Okay, danke. Ich habe jetzt ein paar Resultate von meinem SchülerInnen Fragebogen rausgesucht. Mich würde interessieren, ob dich diese Ergebnisse überraschen oder ob du sagst, das war für dich klar. Und zwar, haben von insgesamt 82 Schüler und Schülerinnen, die den Fragebogen ganz ausgefüllt haben, 84% gesagt, dass sie gerne oder sehr gerne ausgebessert werden. Die häufigsten Gründe dafür sind, dass sie keine Fehler mehr machen möchten, dass sie etwas dazulernen möchten und dass sie sich in Englisch verbessern möchten.

T: Cool. Also ich habe mir schon gedacht, dass die Zahl eher hoch sein wird. Ich habe aber gedacht, dass es ein bisschen weniger ist. Das freut mich sehr, dass das so positiv aufgenommen wird. Total schön.

I: Ja. Dann habe ich noch herausgefunden dass von 82, 52 Schüler und Schülerinnen dieses „Excuse me?“ als Methode der mündlichen Fehlerkorrektur nicht so gerne mögen.

T: Okay. Ja kann ich mir schon vorstellen. Vielleicht ist das zu ungenau und sie müssen dann wieder ‚on the spot‘ eine Aufgabe lösen. Ich finde aber, das kommt auch auf den Ton an. Wenn ich das freundlich sage, dann glaube ich, kann man das schon verwenden. Was mögen sie denn am liebsten?

I: Am liebsten mögen die meisten, wenn man ihnen direkt die richtige Lösung sagt.

T: Das war klar. Das ist ja viel zu einfach! Das verstehe ich aber eh. Weil, jetzt haben sie sich gerade getraut aufzuzeigen. Und dann noch das Herumraten. Aber ich versuche da, den Stress herauszunehmen. Immer lächeln, immer wertschätzend sein, nicht nur die eine Person anschauen. Das soll keine ‚torture‘ sein.

I: Alles klar. 51% haben gesagt, dass sie eher motivierter oder motivierter sind, sich in Englisch zu verbessern, wenn sie ausgebessert werden.

T: Also mich hat das auch nicht sehr motiviert früher. Das ist halt negativ behaftet, das mit den Fehlern. Schade, sage ich jetzt einmal. Aber es ist vielleicht eh gar nicht so ein schlechter Wert, oder? Ich bin mir da jetzt gerade nicht sicher.

I: Okay. 65% der Schüler und Schülerinnen haben noch gesagt sie mögen es lieber, wenn die Lehrperson ausbessert, als ein oder eine MitschülerIn, auch wenn es jemand bestimmter ist. Kannst du das verstehen?

T: Ja ich verstehe das schon. Dafür bin ich ja auch da, oder? Aber man wünscht sich halt dass alle mitdenken. Wenn die andere nicht mitdenken und ich bessere eine Person aus, merken sie sich das ja nicht, also die anderen. Es ist nicht so einfach.

I: Ja. Das letzte, was ich jetzt noch mitgebracht habe, ist dass die Schüler und Schülerinnen eher keinen Unterschied zwischen online und offline Korrektur gemerkt haben.

T: Okay, ja. Wie gesagt, das habe ich schon eher gleich gemacht. Das wundert mich dann nicht so sehr.

I: Das wars eigentlich schon, danke dir. Eine letzte Frage habe noch: hast du über das Thema mündliche Fehlerkorrektur schon einmal etwas in Lehrveranstaltungen auf der Uni, PH oder in SCHILF Kursen gehört?

T: Ja, auf der Uni. Da gab es ein Seminar. Testing and Assessment oder Fachdidaktik irgendetwas. Also es war nicht nur über das, aber es kam vor.

I: Okay, alles klar. Gibt es noch Fragen oder Anmerkungen von deiner Seite?

T: Ich würde mich total freuen, wenn du mir noch alle Resultate zuschickst. Ich finde es wirklich spannend, was du da machst. Auch bezüglich der Atmosphäre, mich würde noch genauer interessieren, ob das ankommt, auch mit dem Angst nehmen und so.

I: Sehr gerne, das schicke ich dir verlässlich zu. Vielen Dank, dass du mitgemacht hast!

T: Gerne, kein Problem.

6.8. Appendix 6 – Transcript Interview 4

Interview 4 – 23.06.21

I: Danke, dass du bei meinem Interview zur mündlichen Fehlerkorrektur in Englisch in der Unterstufe mitmachst. Wie du schon gelesen hast, ist deine Teilnahme anonym und die Masterarbeit wird dann auf der Universität Wien öffentlich aufliegen.

T: Ja.

I: Gut, dann würde ich dich gerne gleich einmal fragen, wie lange du schon unterrichtest.

T: Das sind jetzt 39 Jahre.

I: Okay und dein Zweitfach ist Geschichte, oder?

T: Genau.

I: Gut. Dann möchte ich gerne gleich in die Thematik einsteigen. Wenn ich dich jetzt einfach so spontan frage, wie korrigierst du Schülerinnen und Schüler bei mündlichen Fehlern normalerweise, beziehungsweise, was wäre da deine Reaktion darauf?

T: Ein etwas finsterer Blick. Ich habe das nicht extra jetzt so eingeübt sondern ich glaube, das ist ganz instinktiv. Wobei ich das jetzt nicht unbedingt optimal finde aber ich sage, ich glaube, das ist meine erste Reaktion. Und ich wäge dann ab, ob ich etwas sage oder eben nicht.

I: Okay, und woran machst du das fest, ob du einschreitest oder nicht?

T: Naja bei schlimmen Fehlern auf jeden Fall. Wobei der schlimme Fehler vielleicht nicht in jeder Unterrichtssituation gleich schwer wiegt. Das ist immer eine spontane Abwägung was da jetzt wichtiger ist. Wenn sie gerade im Sprechen sind, lasse ich sie auch. Bei Dingen wie Aussprache, vor allem die Dinge die im ORF oder von anderen Fernsehanstalten grundsätzlich falsch angesprochen werden und die daher die Schüler 1 zu 1 übernehmen, also ‚skin protection'[27] ist zum Beispiel bei jeder Werbung nicht richtig. Da kann der Mick Jagger hundert Mal ‚satisfaction'[28] singen oder der Schwarzenegger sagt auch ‚action'[29] und nicht ‚action'[30] aber auf Deutsch ist es immer so dass das falsch ist und das muss ich ausbessern. Aber ich mache das halt nicht immer.

I: Okay, und kommt das vielleicht auch auf den Schüler oder die Schülerin an, dass du sagst, hier unterbreche ich vielleicht schon oder hier eher nicht?

T: Es könnte sein, dass ich welche, die etwas ängstlicher wirken, vielleicht nicht so viel ausbessere wie andere. Aber so bewusst ist mir das glaube ich nicht.

I: Okay, danke. In der Literatur wird oft vorgeschlagen, dass man zwischen Errors also wirklichen tiefliegenden Fehlern und Mistakes, die oft wegen bestimmter Umstände wie Müdigkeit oder Nervosität passieren, unterscheiden soll ob oder wann und wie man korrigiert. Machst du das auch?

T: Inwiefern sollte ich einen Unterschied machen?

I: Naja, ob du sagst, bei Errors ist es vielleicht wichtiger als bei Mistakes, oder eben nicht. Weil sie halt festgefahrener sind und Mistakes dem Schüler oder der Schülerin eigentlich normal nicht passieren.

T: Ja, das mache ich schon, also diese Unterscheidung. Aber das basiert natürlich auf meiner Vermutung. Die kann ja auch falsch sein. Wenn ich den Eindruck habe, das ist ein Mistake,

---

[27] Hier bewusst [skɪn prəˈtekʧən] ausgesprochen
[28] [ˌsætɪsˈfækʃən]
[29] [ˈækʃən]
[30] Hier bewusst [ˈæktʃən] ausgesprochen

ist ja das dann deswegen ja nicht gut, oder? Es gehört das eine und das andere irgendwie richtig gestellt. Auch wenn die Art des Korrigierens vielleicht dann anders ist.

I: Okay, können wir da gleich darauf eingehen? Wie unterscheidet sich das dann bei dir?

T: Naja, bei einem Error geht der Lehrer oder die Lehrerin ja eher davon aus, dass der Schüler, die Schülerin das ganze Konzept dahinter nicht verstanden hat und muss logischerweise dann sozusagen vielleicht im Schnelldurchlauf das noch einmal durchmachen. Bei einem Mistake oder wenn es sich wirklich um Flüchtigkeitsfehler handelt, genügt ein kurzer Hinweis darauf.

I: Okay. Das heißt, wenn du sagst, du erklärst das dann noch einmal genauer, erklärst du das dann für alle oder gehst du auch mal zu einzelnen Schülern und Schülerinnen hin und erklärst es individuell?

T: Das mache ich für alle noch einmal. Nicht jetzt in erster Linie weil es nicht schaden kann, sondern weil es von der praktischen Möglichkeit nicht wirklich gegeben ist, das mit einzelnen zu machen. Also immer wenn irgendwo vorgeschlagen wird, der soll dann nach der Stunde zu ihnen kommen. Das schlagen nur Leute vor, die nicht fünf Stunden hintereinander unterrichten. Nein das geht nicht, also das lässt sich nicht durchführen.

I: Wegen der zeitlichen Einschränkung, meinst du, oder?

T: Ja.

I: Okay, dann hätte ich so einen Beispielsatz. Stell dir vor, in einer deiner Klassen sagt jemand, „Yesterday I goed to school“. Wie würdest du spontan darauf reagieren?

T: Naja, das kommt wieder in erster Linie darauf an, in welcher Klasse das ist.

I: Also generell sind wir in der Unterstufe aber du kannst mir ja sagen, wie du in verschiedenen Altersgruppen mit den unterschiedlichen Levels da reagieren würdest.

T: Na ja ich meine, wenn die ‚past simple‘ gerade erst eingeführt wurde, würde ich nicht so streng reagieren. Aber ab dem Ende der ersten Klasse würde ich sagen, das ist ein Fehler. Ich würde in der ersten aber auch nicht sagen, „super gemacht“, ich würde es nur nicht sofort oder ganz so streng kritisieren.

I: Okay, das bedeutet du willst dann darauf hinweisen dass dort trotzdem ein Großteil passt und dann noch auf eine Art über das sprechen, was nicht passt.

T: Ja da würde ich wirklich dann übernehmen weil auf unregelmäßige Verben kann man nicht draufkommen. Ich würde es einfach sagen. Richtigstellen.

I: Okay. Ich habe da so eine Liste an Antwortmöglichkeiten mitgebracht, die auch so in der Literatur kategorisiert sind. Könntest du mir bei jeder Antwort kurz sagen für wie sinnvoll für das Sprachenlernen der Schülerinnen und Schüler du sie hältst?

T: Ja. Das erste lehne ich zu hundert Prozent ab. Und ich sage auch immer meinen Schülern und Schülerinnen auf Deutsch oder Englisch, „wenn ich ‚excuse me‘ gesagt habe, dann habe ich dich nicht verstanden und möchte nicht, dass du glaubst, ich tue nur so, als hätte ich dich nicht verstanden um dir noch eine zweite Chance zu geben, das richtig zu sagen“. Das ist also ein völlig falsches Signal für mich das machen vielleicht andere, aber ich grundsätzlich nicht. „Yesterday I went to school“, das wäre meine Reaktion. Nicht unbedingt ‚**went**‘ wie jetzt da so stark betont, weil es ja hier so fett gedruckt ist. Also nicht, „Yesterday I **went** to school“, das würde ich nicht sagen. „Yesterday I goed to school“ ist ein Blödsinn. „Yesterday I“, ja, das wäre eine Möglichkeit. Aber das hängt davon ab, ob der Schüler das Wort schon können müsste oder nicht. D) wäre eine Möglichkeit. E) auch. F) ist auch eine sinnvolle Möglichkeit. Und dann, Handgesten. Ja das setze ich instinktiv ein, aber halt nicht bewusst.

I: Danke. Was hältst du davon, wenn sich Schüler und Schülerinnen gegenseitig ausbessern?

T: Naja wenn eine Gruppenarbeit oder Partnerarbeit in irgendeiner Form stattfindet, ist das das Wesen einer Gruppenarbeit, dass man einander hilft. Also ich sehe jetzt keinen Grund, das

extra anzuführen, darum geht es ja eigentlich. Ich könnte mir höchstens vorstellen, wenn jetzt von drei sich zwei bequem zurücklehnen und den einen die Arbeit machen lassen. Ich setze in so einem Fall darauf, entweder muss die Aufgabenstellung so gestellt sein, dass am Ende klar ist dass jeder, jede in der Gruppe zum Beispiel als ‚spokesperson' auftreten kann, daher würde das nicht funktionieren, dass sich einer ganz ausklingt. Da hätten sie einen Grund warum die zwei sagen, erklär uns das. Wenn das Ganze nicht automatisch funktioniert, so wie ich das jetzt grob vorgezeichnet habe, dann würde ich das vielleicht ansprechen, allerdings nicht von vorneherein. Ich nehme nämlich an, dass sie vom Kindergarten an irgendetwas in einer Gruppe machen und dass sowohl die klaren Regeln als auch die Verhaltensweisen die sich automatisch ergeben auch zehnjährigen klar sind.

I: Okay. Und wenn ihr in der ganzen Klasse seid, wie ist es dann? Kommt es dann vor, dass sie sich gegenseitig ausbessern?

T: Ja ich glaube dieses klassische Rausschreien der richtigen Lösung trauen sie sich bei mir nicht. Ein paar würden das vielleicht machen aber, also ich bin nicht stolz darauf, dass sie sich das bei mir nicht trauen, sondern ganz im Gegenteil. Ich glaube das trauen sie sich nicht weil ich da ziemlich angefressen bin, wenn jemand etwas richtig sagt und der andere korrigiert ihn dann falsch und schreit es raus und das kommt immer wieder vor. Weil wenn jemand sagt „I went" von mir aus und der andere, der noch dazu auch nicht dran ist und nicht aufzeigt, schreit raus „I goed". Und ja wenn das mal vorkommt dann glaube ich sollte man das abstellen. Das ist praktisch in jeder Klasse schon einmal vorgekommen und ich habe das dann thematisiert und deswegen glaube ich, mache ich das. Deswegen glaube ich, dass sie sich dann oft nicht trauen.

I: Das könnte ihnen dann unangenehm sein, sodass sie sich vielleicht auch richtige Dinge nicht mehr sagen trauen, oder?

T: Ja, das kann natürlich dazu führen dass sich dann niemand mehr irgendetwas sagen traut.

I: Okay. Und hast du Schülerinnen und Schüler eigentlich schon einmal dazu befragt, wie sie gerne verbessert werden möchten?

T: Naja das käme total auf die Gesprächssituation an. Laut Schulunterrichtsgesetz oder Leistungsbeurteilungverordnung ist der Fehler sofort hinzuweisen. Also bei Prüfungen dann geht das gar nicht anders. Man kann niemanden da in eine Sackgasse laufen lassen und die Fehler nicht sofort ausbessern und am Ende dann sagen „Haha, das war alles falsch". Das würde ich mich nicht trauen. Ich würde auch keinerlei Sinn darin sehen aber da reden wir jetzt ausschließlich von einer mündlichen Prüfungssituation. Bei allem anderen, wie zum Beispiel das klassische Lehrer-Schüler oder Schüler-Schüler Gespräch in Form eines Dialoges oder eines Rollenspiels oder auch einer Präsentation würde ich das nicht mittendrin machen. Also da muss schon etwas Katastrophales passieren und das passiert in der Form sehr, sehr, sehr selten dass ich da jetzt unterbreche. Höchstens am Anfang wenn jemand eine Präsentation beginnt, da ist es schon öfter passiert, dass ich nach 20 oder 30 Sekunden abbreche und sage „so geht es nicht, fange bitte noch einmal an". Das ist etwas wo ich dann schon merke, wenn ich das jetzt nicht sage macht der oder die dieses oder jenes in jedem Fall so weiter und so gibt es eine gewisse Chance, dass er, dass sie darauf achtet.

I: Okay, aber das ist praktisch nicht der Normalfall.

T: Genau, da gibt es nachher ein Feedback. Und zwar von den anderen und von mir. Gibt es den Ausdruck ‚Peer Feedback'?

I: Ja genau, ‚Peer Corrective Feedback'. Dann würde ich gerne noch darauf eingehen, wie du merkst, ob ein Schüler oder eine Schülerin deine Korrektur auch verstanden hat. Gibt es da

irgendeine Reaktion, wo du dir denkst, dass das jetzt wirklich gefruchtet hat und angekommen ist?

I: Na ja das ist ein für mich eher trauriger Punkt. Weil ich da sozusagen von einem Déjà-vu Erlebnis ins nächste komme. Das haben wir alles schon gehabt. Dann denke ich mir, „habe ich das vielleicht in einer anderen Klasse besprochen? Nein, nein, es war **diese** Klasse“. Ich habe das bereits drei, vier, fünf Mal in nicht zu lang zurückliegender Zeit erklärt. Jetzt habe ich die Frage eigentlich vergessen, entschuldige.

I: Ja also wie du merkst dass das auch verstanden wurde und verarbeitet wurde.

T: Das merke ich eben nicht, vor allem merke ich es dann nicht, wenn der gleiche Fehler wieder gemacht wird. Und ich wundere mich sehr oft über die Hartnäckigkeit der Schüler und Schülerinnen. Das ist eine Eigenschaft, die ich normalerweise alten Menschen zuschreiben würde. Also dass jemand über viele Jahre hinweg die ‚irregular verbs‘ zum Beispiel nicht beachtet, das kann ich einfach nicht verstehen. Die kann man wirklich lernen. Oder dass jemand, sagen wir nach sieben Jahren Englischunterricht, einfache Wörter falsch ausspricht und es nicht akzeptiert, dass das so nicht stimmt. Der Beweis wäre für mich, dass jemand, ein bestimmter Schüler, eine bestimmte Schülerin diesen oder einen ähnlichen Fehler dann in Zukunft nicht mehr macht. Dieses Erfolgserlebnis sehe ich relativ selten.

I: Okay, dann will ich gerne ganz kurz zurück zu dem gehen wo du gesagt hast, sie haben vielleicht Angst, dass sie sich melden. Es gibt nämlich so eine ‚Foreign Language Anxiety‘, und da möchte ich dich gerne fragen, ob du glaubst, dass diese auch durch die mündliche Fehlerkorrektur verstärkt werden kann.

T: Ich glaube schon dass es damit zusammenhängt aber das ist ja auch der Grund, warum ich vorhin gesagt habe, nur wenn es unbedingt notwendig ist. Wie zum Beispiel bei Prüfungen oder wenn das Ganze unverständlich ist, würde ich da sofort eingreifen und sonst würde ich das ja ohnehin nicht tun, oder nur ganz sanft. Aber sozusagen auf der rationalen Ebene schaffen das Schüler und Schülerinnen eher nicht, dass sie sagen, „es ist jetzt keine Prüfungssituation, du kannst ruhig Fehler machen, es gibt kein Minus es gibt höchstens ein Plus, wenn es jemand besonders gut gemacht hat“. Ich würde sagen, das glauben sie Lehrern wahrscheinlich so nicht. Ich versuche schon, dass Schüchternheit, also das ist jetzt vielleicht etwas anderes als ‚anxiety‘, dass das jetzt nicht die Note beeinflusst. Aber ja, dass Leute Hemmungen haben, sich in der Fremdsprache auszudrücken, das scheint so zu sein. Aber das ist irgendwie für mich ein Rätsel, weil allgemein wird eher gesprochen, Englisch sei so einfach, und andererseits haben dann so viele Leute Hemmungen auf Englisch etwas zu sagen.

I: Okay. Es gibt dann auch die andere Seite, nämlich, dass manche Schüler und Schülerinnen oft sogar motiviert werden, sich ein Englisch zu verbessern, wenn sie ausgebessert werden. Wie siehst du das, hast du das schon einmal bemerkt?

T: Nein.

I: Okay. Dann wollte ich ganz kurz auf das Thema Distance Learning eingehen. Hast du da in den Videokonferenzen mündliche Fehler genauso korrigiert wie in der Schule oder ist dir da ein Unterschied aufgefallen?

T: Ich habe grundsätzlich eigentlich keine Videokonferenzen gemacht.

I: Okay. Dann würde ich gerne noch auf ein paar Resultate von den Fragebögen der Kinder eingehen und würde mich da über Reaktionen von dir freuen. 82 Schüler und Schülerinnen haben den Fragebogen ganz ausgefüllt und 84% davon mögen gerne oder sehr gerne ausgebessert werden.

T: Das sind bestimmte Klassen oder?

I: Ja genau, also deine Unterstufenklassen sind auch dabei, und jene von den anderen Kollegen und Kolleginnen die ich interviewt habe.

T: Aber das Ergebnis ist lehrerunabhängig da jetzt oder?

I: Ja genau, also das Ergebnis ist für euch alle gemeinsam dann, ich kann nicht herausfiltern, welche Klasse für was gestimmt hat.

T: Okay gut.

I: Ja, die häufigsten Gründe warum die Mehrheit gerne ausgebessert werden möchte sind, dass sie etwas dazulernen möchten, dass die Fehler nicht mehr machen möchten und dass sie sich in Englisch verbessern möchten. Ist das für dich überraschend?

T: Ja schon. Ich hätte gedacht das ist ihnen egal. Also vielleicht ist es auch nur das cool sein wollen in dem Alter, dass man das dann nicht zeigt und schon gar nicht sagt, also ausdrückt, aber auf das wäre ich jetzt nicht unbedingt gekommen.

I: Okay. Von den 82 haben 52 Schüler und Schülerinnen gesagt, dass sie dieses „Excuse me“ als mündliche Fehlerkorrektur nicht mögen.

T: Ja, das verstehe ich. Ist zu vage.

I: Okay und die meisten haben gesagt, sie mögen es wenn der Lehrer oder die Lehrerin die richtige Lösung sagt.

T: Ja damit sie wenig zu tun haben. Das überrascht mich überhaupt nicht. Selber denken, während der Lehrer und alle anderen warten müssen, empfinden viele schon wieder als Bloßstellen. Aber ich sehe das so als Dazulernen, da sollte man vielleicht auch nebenbei als heimlichen Lehrplan als Schüler und Schülerin lernen, solche Situationen zu meistern, aber man muss sie jetzt nicht um jeden Preis herbeiführen. Also da gibt es Schlimmeres als dass einen 20 andere anstarren und der Lehrer sagt „na, was ist“. Das passiert ja nicht dauernd. Ich rede von Eltern die dann bei mir in die Sprechstunde kommen und sagen „Naja er hat Angst vor Ihnen und traut sich nichts sagen weil er nichts falsch machen will und deswegen ist die Mitarbeit so schlecht“. Und das ist eine Kurzschlusszusammenfassung die so nicht stimmt.

I: Okay. Dann haben 51% gesagt, dass sie motivierter oder eher motivierter werden wenn sie ausgebessert werden. Was sagst du dazu?

T: Ja kann ich mir vorstellen. Wenn sie das so sehen. Ich sehe es meistens nicht.

I: Okay, dann haben noch 65% gesagt, sie mögen es lieber, wenn der Lehrer oder die Lehrerin ausbessert als ein Mitschüler oder eine Mitschülerin, auch wenn es jemand bestimmter ist.

T: Ja das kann ich mir höchstens insofern vorstellen, als vielleicht Schüler und Schülerinnen auch schon mitgekriegt haben, dass manche Klassenkollegen und -kolleginnen etwas falsch ausbessern, also etwas Richtiges auf falsch ausbessern oder umgekehrt.

I: Ja als Hauptgrund wurde angegeben dass dem Lehrer oder der Lehrerin einfach die Kompetenz zugeschrieben wird, so etwas auszubessern.

T: Na dann.

I: Gut dann hätte ich noch eine letzte Frage an dich. Hast du über das Thema mündliche Fehlerkorrektur schon einmal in Lehrveranstaltungen oder Weiterbildungen gehört? Also auf der Uni, der PH oder in SCHILF Veranstaltungen?

T: Ja, bei Fortbildungen. Ist aber lange her. Aber war trotzdem gut. In Großbritannien gibt es so Fachdidaktikzentren, und da sprachen sie von der ‚errorobsession of Austrian teachers‘. Also dass wir uns keinen Text durchlesen können, ohne dass wir den Rotstift in der Hand haben, also ich rede jetzt von schriftlicher Fehlerkorrektur. Und da gabs auch ein Seminar, da haben wir verschiedene Texte zum Korrigieren bekommen und ein Text war völlig fehlerlos und die Kollegen haben trotzdem angefangen zu korrigieren. Und ein Text war viktorianisches

Englisch und da haben sie auch herumgestrichen, weil sie nicht gewusst haben, dass das damals so richtig war. Das war sehr erhellend.

I: Das stelle ich mir auch sehr erhellend vor. Okay, dann können wir glaube ich aufhören, vielen Dank für das Interview!

T: Gerne.

6.9. Appendix 7 – Codebook Interviews

Code	Sub-categories of main codes	Description	Example	Number of instances
Applying Recasts		Teachers apply the OCF strategy of Recasts	„das wäre etwas, was ich sagen würde. Also entweder nur das Wort, aber auch den ganzen Satz“	10
	Reasons for the application of Recasts	Reasons teachers cited for applying Recasts	“dass ich es einfach nur richtig wiederhole damit die Schüler nicht immer nur das Falsche dann stehen haben im Raum“	3
	Reasons for not using Recasts	Reasons teachers cited for not applying Recasts	“Das war klar. Das ist ja viel zu einfach“	1
	Teachers’ views on Students’ preferences of Recasts	Teachers’ explanations for students’ preference for Recasts	„Das verstehe ich aber eh. Weil, jetzt haben sie sich gerade getraut aufzuzeigen. Und dann noch das Herumraten“	3
Positive Affirmations/Praise		Teachers’ praising students or expressing positive affirmations	„Und mir wäre bei deinem konkreten Beispiel mit ‚goed‘ auch wichtig zu sagen, dass die Zeit richtig ist, aber dass man das halt in dem Fall anders ausdrückt. Also ich versuche schon da immer mit positiver Bestätigung zu arbeiten“	6
	Creating a mistake-friendly atmosphere	Teachers’ efforts to create a mistake-friendly atmosphere	„Und ich sage ihnen auch immer: Macht Fehler beim Reden, das ist überhaupt kein Problem“	8
	Encouraging atmosphere	Teachers’ efforts to create an atmosphere where everyone can try and say something	„Sag einfach mal irgendwas, wie du glaubst dass es gehört und dann sage ich dir, wie es richtig wäre“	4
	Smiling and using a friendly tone while correcting	Teachers stating to use smiles and friendliness during the process of correcting	“Aber ich versuche da, den Stress herauszunehmen. Immer lächeln, immer wertschätzend sein, nicht nur die eine Person anschauen“	3

	No judgment of students	Teachers stating to aim at not judging or degrading students	“Also ich versuche schon dass das nicht irgendwie herablassend wirkt“	4
Restrictive atmosphere leads to fearful students		Teacher describes students’ fear of saying something in their classroom due to various reasons (fear of teacher, bad grades, etc.)	„Ja ich glaube dieses klassische Rausschreien der richtigen Lösung trauen sie sich bei mir nicht. Ein paar würden das vielleicht machen aber, also ich bin nicht stolz darauf, dass sie sich das bei mir nicht trauen, sondern ganz im Gegenteil“	5
Applying Metalinguistic Clues		Teachers stating to apply the OCF strategy of Metalinguistic Clues	“meistens würde ich dann sagen, ja, grundsätzlich ist es richtig, dass du versuchst die ‚past tense‘ zu verwenden, aber was ist denn ‚go‘, ist das ‚regular‘, ist das ‚irregular‘? Gibt es da nicht so eine Liste, wo man nachschauen kann oder sowas?“	8
	Metalinguistic Clues in combination with Explicit Corrections	Teachers stating to not apply the OCF strategy of Metalinguistic Clues in combination with Explicit Corrections	“Wenn ich mir das nächste anschaue, kann ich nur eines sagen: ‚overkill‘. Also das ist viel zu viel, ich glaube das überfordert sie, vor allem in der Unterstufe ist das doch vielleicht etwas übertrieben“	2
Offering OCF to all students		Instances of teachers stating to offer OCF for all students and the reasons for this decision	„Und wenn ich ganz gut drauf bin und merke, das ist ein Fehler den viele machen, der oft vorkommt und der wichtig ist, dann sag ich das gleich für alle, damit sie sich das merken und wiederhole es nochmal und erkläre warum das so ist“	12
Offering OCF to one student or one smaller student group		Instances of teachers stating to offer OCF for single students or smaller student groups	„Wenn es in Gruppen- oder Partnerarbeiten ist, dann bessere ich leichter oder mehr aus, weil sie halt nur zu zweit oder zu dritt sind, weil hier der kleinere Rahmen ist“	4
Distinction error-mistake made		Teacher makes a distinction between students’ errors and mistakes when proposing OCF	“Genau, weil sich dann oft herauskristallisiert, dass da ein wirklicher Error besteht, und das nicht nur ein Flüchtigkeitsfehler war“	5

Distinction error-mistake not made		Teacher does not make a distinction between students' errors and mistakes when proposing OCF	"Hm, also die Unterscheidung mache ich meistens nicht, ehrlich gesagt. Das ist oft schwierig, das dann so schnell festzustellen. Beim Schriftlichen geht es leichter, aber beim Sprechen tu ich das nicht"	1
Distinction fluency-/accuracy-based activities made		Teacher makes a distinction between the task type (fluency- or accuracy-based) when proposing OCF	"Genau, also wenn sie eine Präsentation machen, dann ist das eindeutig: die Präsentierenden reden, bis ihre Präsentation vorbei ist"	6
	Exceptions of OCF in fluency-/accuracy-based tasks	Teacher sometimes ignores the task type to propose OCF due to various reasons	"Ich glaube bei so Dingen wie Aussprache, verbessere ich ab der zweiten Klasse fast immer und auch mehr als bei der Grammatik. Da würde ich auch beim fließenden Sprechen ausbessern, weil es mich da oft schon reißt, wenn da wilde Sachen kommen"	5
No evident uptake		Teachers does not recognize student uptake	"Dann sage ich es ihnen und dann lesen die einfach weiter, ohne das Wort zu wiederholen oder so. Die lassen quasi mich die Fleißarbeit machen"	8
	Actions if student uptake is not evident	Teachers' actions after offering OCF without students' reacting to it	"Also da frage ich dann auch nach, wenn einfach nichts kommt"	7
	No actions if student uptake is not evident	Teacher does not initiate an OCF cycle due to time reasons when correcting homework	„Aber wenn das jetzt beim Hausübung vergleichen ist, was sowieso immer viel zu viel Zeit in Anspruch nimmt, dann bin ich da auch nicht so, dass ich da ewig weiter nachfrage"	1
	Wishes for more evident uptake	Teacher expressed the wish for more evident uptake among students	"Aber das kommt nicht so oft wie man sich das wünschen würde"	1
Evident uptake		Teachers recognize student uptake	"a so also ganz offensichtliche Sachen sind ‚ahaaa', ‚jaaaa' oder ‚oooh'. Und ansonsten Kopfnicken, weil das ist nämlich eh schon viel"	5
	(Foreign language) Anxiety	Teachers have witnesses a kind of anxiety in their classroom	"Ja sicher. Die haben total Angst davor, Fehler zu machen. Ich weiß nicht, woher sie das haben. Aber da gibt's in jeder Klasse sicher ein Kind das Angst hat zu sprechen"	8

	Reasons for anxiety	Teachers express possible reasons for students' anxiety	"Da habe ich jetzt insgesamt zwei Fälle und ich denke, die werden noch Schule wechseln. Also Überforderung ist da auch ein Grund"	1
	Different OCF practice for anxious students	Teachers adapt their OCF according to their level of anxiety	"Es könnte sein, dass ich welche, die etwas ängstlicher wirken, vielleicht nicht so viel ausbessere wie andere"	3
	No empathy for anxious students	Teacher does not understand why students experience anxiety	"Aber das ist irgendwie für mich ein Rätsel, weil allgemein wird eher gesprochen, Englisch sei so einfach, und andererseits haben dann so viele Leute Hemmungen auf Englisch etwas zu sagen"	1
Relation motivation - students' character		Teachers describe to witness a relation of possible increased motivation because of OCF and their character (i.e. shy/open)	"Ja, ich glaube das kommt auch wieder auf den Schüler darauf an. Wenn das jetzt eher schüchterne sind, die oft eh so zu Selbstgeißelung neigen, dann glaube ich nicht"	3
Relation motivation – students' proficiency level		Teachers describe students' proficiency level does not influence the level of increased motivation because of OCF	„Und ich glaube auch, die Guten sind auch oft sehr ‚excited' und die Schwachen sind da eher bei den Aha-Momenten, wo man sich vielleicht denkt, okay, da ist die Motivation vielleicht trotzdem gestiegen"	2
Relation motivation – students' age		Teacher describes to witness a relation of possible increased motivation because of OCF and their age	"Ja natürlich. Ganz viele. Ich glaube, das ist sogar die Mehrheit, in den ersten Klassen vor allem. Die sind total begeistert, wenn sie etwas Neues dazulernen und so die ‚dots connecten'"	1
Motivation cannot increase because of OCF		Teachers describe to see no relation of OCF and motivation and that mistakes cannot lead do good feelings like increased motivation	"Also mich hat das auch nicht sehr motiviert früher. Das ist halt negativ behaftet, das mit den Fehlern"	2

Clarification Requests seen as not helpful		Teachers say that CR are not helpful for students' language learning and add reasons	„Ja. Das erste lehne ich zu hundert Prozent ab. Und ich sage auch immer meinen Schülern und Schülerinnen auf Deutsch oder Englisch, ‚wenn ich ‚excuse me' gesagt habe, dann habe ich dich nicht verstanden und möchte nicht, dass du glaubst, ich tue nur so, als hätte ich dich nicht verstanden um dir noch eine zweite Chance zu geben, das richtig zu sagen'. Das ist also ein völlig falsches Signal für mich das machen vielleicht andere, aber ich grundsätzlich nicht"	10
	Clarification Requests are okay if they are polite	Teacher applies polite Clarification Requests in class	"Also ‚Excuse me?', ja, kann ich mir schon vorstellen das zu sagen, mit einem Lächeln auf den Lippen"	2
Applying Elicitations		Teachers apply the OCF strategy of Elicitations	"Das nächste, da wollen wir etwas ‚eliciten', also das ist sicher mein Favorit. Also das ist einfach am sinnvollsten, sie da arbeiten zu lassen. Da rattert es dann oft und dann geht es oft weiter"	7
Applying Repetitions		Teacher applys Repetitions as an OCF practice	"dann würde ich 'goed' noch einmal sagen"	1
	Repetitions are seen as not helpful	Teachers feel that Repetitions are not helpful for students' language learning	„C) würde ich nicht wiederholen. Falsche Sachen wiederholen ist ganz schlecht, weil ich habe auch gehört, man kann selbst Lügen sooft wiederholen, bis man sie als die Wahrheit annimmt. Je öfter man das wiederholt, desto mehr brennt sich das ein"	3
Applying Paralinguistic Signals		Teachers apply the OCF strategy of Paralinguistic Signals	„Das habe ich jetzt nicht so unter Kontrolle, dass ich da sagen könnte ich mache immer das oder das. Ich mache das eher beim Schlechthören oder wenn es etwas ganz Falsches war, dass ich einmal zusammenzucke oder so, wenn da so ein Klassiker kommt und ich mir denke, ‚oje, bitte nicht schon wieder'".	6
	Applying Paralinguistic Signals in combination with other OCF strategies	Teachers state to use Paralinguistic Signals in combination with other OCF strategies	„Ja also was ich ganz oft mache, ist die Hand so hinters Ohr zu geben. Aber meistens in Kombination mit etwas Gesprochenem"	3

Applying Explicit Corrections		Teachers apply the OCF strategy of Explicit Corrections	“E) wäre dann eher so die Reaktion, wenn da einfach gar nichts kommt“	4
	Explicit Corrections seen as not helpful	Teacher states that EC are not helpful for students’ language learning	“E) würde ich eher versuchen zu vermeiden“	1
Positive statements regarding peer OCF		Teachers talk about positive aspects of peer OCF including what students seem to like about peer OCF	“Ich finde das super. Also, wenn es wohlwollend ist“	8
Negative statements regarding peer OCF		Teachers express negative attitudes towards OCF proposed by peers and state reasons for this	“Ja ich denke dieses Rausschreien der Antworten ist vielen unangenehm“	10
	Preference for teacher OCF and reasons for this preference	Teachers say why they believe teacher OCF is preferred among students	“Ja ich verstehe das schon. Dafür bin ich ja auch da, oder?“	6
OCF for features that require a higher proficiency level		The way teachers react to students’ mistakes that are concerned with language items above their proficiency level	“Ja ich werde dann natürlich darauf hinweisen, also ich würde dann sagen ‚Das war super, du hast gerade eine tolle Sache verwendet. Du hast gerade das Passiv verwendet. Das kommt glaube ich in der dritten Klasse das erste Mal vor, also ganz toll!‘“	3
No questions regarding students’ OCF preferences and reasons		Teachers say to have not asked students about their OCF preferences	„Das habe ich eigentlich noch nicht gemacht, nein. Ich vertraue da ein bisschen auf mein Gefühl“	7
	Questioning students if interruptions bother them	Teacher says to have asked students if interruptions bother them	“Tschuldige, stört dich das, wenn ich da so nebenbei ein bisschen dreinrede?“	1

Provided an equal amount of OCF in online and offline settings		Teachers say they provide an equal amount of OCF in videoconferences and in face-to-face classrooms	“Soweit ich das in Erinnerung habe, habe ich den Unterricht eigentlich versucht genauso zu führen, mit möglichst wenig Änderungen“	3
	Provided less OCF online than offline and reasons for this	Teachers have proposed less OCF during videoconferences due to reasons like technical difficulties	“Ich denke, es war auf jeden Fall weniger“	6
	No online videoconferences	Teacher has not done videoconferences during lockdowns	„Ich habe grundsätzlich eigentlich keine Videokonferenzen gemacht“	1
Heard about OCF before		Courses and seminars in which teachers have already heard about the topic of OCF	“Ja. Ich glaube auf der Uni, in der Fachdidaktik auf der Anglistik“	5
Ignoring mistakes		Teachers ignore mistakes due to reasons such as proficiency level/age/character	„Das ist meistens, wenn ich merke, das sind eh schon schwache Schüler und die machen total viele Fehler weil dann halte ich sie nicht wegen jedem Wort auf“	6
Applying immediate OCF + reasons		Teachers state reasons for applying immediate OCF	“Ich lasse Fehler sehr ungern stehen“	6
Applying delayed OCF + reasons		Teachers offer delayed OCF and give reasons	“Ja also wenn sie über etwas reden, das sie total interessiert. Oder wenn sie einfach gerade voll drinnen sind“	6
New OCF strategy: student Recasts		Teacher lets students repeat correct version	“auch im Sinne von, ich lasse sie es wiederholen, zum Teil“	1
New OCF strategy: extensive repetition of rule		Teacher offers a repetition of the rule concerned with the mistake	“oder dass ich etwas nochmal wiederhole, vor allem halt auch bei den ‚irregular verbs‘“	1

New OCF strategy: translation to German		Teacher translates OCF to German	“Aber ich würde es denke ich auch auf Deutsch übersetzen, also ‚wir sind ja gerade in der Vergangenheit‘“.	1