

Title	Lernfortschritte durch focus on form und negatives Feedback
Author	Klaus, Blex
Citation	STUDIES IN THE HUMANITIES. Vol.57, pp.149-164.
Issue Date	2006-03
ISSN	0491-3329
Type	Departmental Bulletin Paper
Textversion	Publisher
Publisher	大阪市立大学大学院文学研究科
Description	Dedicated to Professor Yabuki Hideo Professor Hirokawa Tadashi Professor Sakaguchi Hiroyuki Professor Konishi Yosiyuki

Placed on: Osaka City University Repository

Lernfortschritte durch *focus on form* und negatives Feedback

Klaus Blex

Focus on form is a feature of communicative language teaching (CLT). CLT can be broadly defined, at least in its “strong version”, as teaching oriented primarily towards exchanging meaning or messages. It typically involves the use of communication tasks, defined as activities where: meaning is primary; there is a goal that needs to be worked towards; the activity is outcome-evaluated; and there is a relationship between the task and real life. Although CLT, so defined, is meaning-centred, it need not preclude attention to form if this takes place in the context of performing a communicative task. The term “Focus on form” is used sometimes to refer to such attention to form and it is argued that it promotes language acquisition because it enables learners to “notice” linguistic elements (grammar, vocabulary, pronunciation, and discourse features) that might otherwise have been missed, and because it is compatible with the learners’ internal syllabus (that is learners are free to attend to forms that are “learnable”). Some researchers have pointed out that focus on form can be either planned or incidental. In planned focus on form, the teacher/researcher preselects a form for attention and designs a focused communicative task that will provide opportunities for its use. This type of focus on form has served as the subject of a number of experimental studies. In incidental focus on form, the teacher/researcher makes no attempt to predetermine which form or forms will be attended to; rather, the focus on form arises naturally out of the performance of a communicative task with no pre-targeted language forms. My concern in this paper will be both types of focus on form. In addition the potential influence of negative feedback is being regarded.

Einleitung

Im Zentrum dieses Artikels steht das Konzept eines formfokussierten Fremdsprachenunterrichtes, welches als Alternative zwischen den Polen eines rein bedeutungsorientierten bzw. grammatikzentrierten Unterrichtes aufgefasst werden kann. In einigen Studien konnte belegt werden, dass gewisse zielsprachliche Strukturen von den Lernern über viele Unterrichtsjahre hinweg trotz eines großen Maßes an Input und Interaktion nicht zielsprachengemäß erworben wurden. Im Gegensatz zum Erstspracherwerb ist der Fremdsprachenunterricht, bei in der Regel erwachsenen Lernern, also nur bedingt erfolgreich. Einige Befunde aus der

Unterrichtsforschung geben jedoch Hinweise darauf, dass lehrerseitige Interventionen in einem vorwiegend kommunikativ ausgerichteten Unterricht diese Defizite verringern können. Studien zu Bedeutungsaushandlungen beispielsweise haben eine positive Interimsprachenentwicklung nachweisen können. Daher wurde gefordert, dass ein formfokussierter Unterricht notwendig ist, um Lerner auf ein Niveau zu heben, welches über "Kommunikationserfolge" hinaus eine Ausweitung zielsprachlicher Fähigkeiten zur Folge hat. Eine abgeschwächte Variante besagt, dass eine solche Formfokussierung vielleicht nicht unumgänglich ist, jedoch den Spracherwerbsprozess im Hinblick auf die Lerngeschwindigkeit effizienter gestaltet. Die Reaktionen auf solche Forderungen fielen erwartungsgemäß unterschiedlich aus, von offener Ablehnung aus dem Bereich der Lehrenden, die rein kommunikativen Unterricht befürworteten, bis hin zu einer (falsch verstandenen) Zustimmung von Lehrenden, die darin einen Beleg dafür sahen, dass ein expliziter Grammatikunterricht das "Maß aller Dinge" sei. Eine solche Vielfalt an Reaktionen lässt erahnen, wie wichtig es ist, dieses Konstrukt *focus on form* zunächst einmal für den Einsatz im Unterricht zu operationalisieren.

Nach einer Beschreibung dessen, was *focus on form* eigentlich ausmacht und wie es definiert werden kann, stelle ich zunächst Studien vor, die sich mit der Wirkung dieser Instruktionsvariante beschäftigt haben. Über Studien zu negativem Feedback, einer speziellen Ausprägung von *focus on form*, wird im Anschluss berichtet. Entscheidend für die Unterrichtspraxis ist jedoch die Frage nach Einsatzmöglichkeiten. Dazu werde ich am Ende des Aufsatzes einige Vorschläge zur Debatte stellen.

Zur Entstehung des Focus-on-Form-Begriffs

Long (1991) war es vorbehalten, darauf hinzuweisen, dass ein rein bedeutungsorientiert ausgerichteter Fremdsprachenunterricht in seiner Wirkung limitiert ist. Auf ihn ist das *Focus-on-Form*-Konzept zurückzuführen, eine Instruktionsvariante, die in einem primär bedeutungsorientierten und kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht vorübergehend die Aufmerksamkeit der Lerner auf sprachliche Elemente lenkt, wenn diese "zufällig" während des Unterrichts auftauchen. Diesem Konzept liegt zwar die Annahme zugrunde, dass *focus on form* ein extern beobachtbares und interaktionales Moment hat, Long trifft jedoch keine Aussage darüber, ob diese Aufmerksamkeitssteuerung beim Lerner auch wirklich "ankommt". Ebenso wird darin

nicht ausgedrückt, ob diese *Focus-on-Form*-Situationen vom Lehrenden und/oder vom Lerner "herbeigeführt" werden. Es hat den Anschein, dass normalerweise die Notwendigkeit der Lösung eines Verständigungsproblems als Anlass für diese eingeschobenen *Focus-on-Form*-Sequenzen fungiert.¹¹ Das *Focus-on-Form*-Konzept steht somit in scharfem Gegensatz zu einem traditionellen Grammatikunterricht (bei Long *focus-on-forms*), bei dem sprachliche Formen isoliert in entsprechenden Unterrichtsphasen gelehrt werden.

Van Lier (1988) diskutierte eine terminologisch sinnvolle Unterscheidung zwischen zwei Arten von reparativen Aushandlungen im Fremdsprachenunterricht, welche von ihm als Gesprächsreparaturen bzw. didaktisch motivierte Reparaturen bezeichnet wurden. Diese beiden Formen reparativer Aushandlungen bedienen jeweils unterschiedliche Funktionen. Im Zuge von Gesprächsreparaturen werden Bedeutungsaushandlungen vorgenommen. Die Gesprächsteilnehmer versuchen dabei, Verständigungsprobleme, die zu einer Störung oder gar zu einem Zusammenbruch ihrer Kommunikation führten, gemeinsam zu lösen und somit wieder zu einem gegenseitigen Verständnis zu gelangen. Die didaktisch motivierte Reparatur hingegen kreist um die Aushandlung sprachlicher Formen. Hierunter wird korrekatives Feedback mit einem Fokus auf beispielsweise morphosyntaktische oder lexikosemantische Korrektheit verstanden. Dieses korrektive Feedback soll den Lerner zu einer Selbstkorrektur anregen. Didaktisch motivierte Reparaturen haben also einen Anspruch, der über das gegenseitige Verstehen, das Ziel von Bedeutungsaushandlungen, hinausgeht.

Auch Longs *Focus-on-Form*-Konzept hat einen konversationsorientierten und einen didaktischen Aspekt. Im Zentrum konversationsorientierter *Focus-on-Form*-Sequenzen stehen die Bedeutungsaushandlungen. Somit hat ein eventuelles korrekatives Feedback in solchen Sequenzen immer nur einen impliziten Charakter. In Bedeutungsaushandlungssequenzen ist es jedoch ebenso wahrscheinlich, dass überhaupt kein korrekatives Feedback zur Anwendung kommt. Ein rein konversationsorientierter *focus on form* mag sich einzig auf Bedeutungsaushandlungen beschränken.

Im Zentrum didaktisch motivierter *Focus-on-Form*-Sequenzen stehen die Form-aushandlungen. Wie auch die Bedeutungsaushandlungen beziehen sich die Form-aushandlungen auf das sprachliche Produkt, und ebenso wie bei den Bedeutungsaushandlungen handelt es sich auch bei Form-aushandlungen um Nebensequenzen des eigentlichen Gesprächsthemas. Bedeutungs- und Form-aushandlungen haben noch weitere Gemeinsamkeiten: In beiden Interaktionstypen

bemühen sich die Gesprächspartner gemeinsam um eine Lösung eines Kommunikationsproblems und der Sprachlerner versucht, seine Äußerung selbst zu berichtigen oder zumindest ein Bestätigungssignal zum Lösungsvorschlag des Partners zu senden. In dieser Hinsicht unterscheiden sie sich von anderen Typen korrektiven Feedbacks, welche den Lerner nicht notwendigerweise dazu anhalten, sich aktiv in einen Aushandlungsprozess einzuschalten. Formaushandlungen sind allerdings nicht inhaltsorientiert und sie werden auch nicht vorrangig durch ein Verständigungsproblem initiiert. Vielmehr versucht ein Gesprächspartner, sein Gegenüber zu einer grammatisch korrekteren oder pragmatisch angemesseneren Äußerung zu bewegen. Formaushandlungen sind unabdingbar mit dem Einsatz korrektiven Feedbacks verbunden.

Eine weitere, aktuellere Definition findet sich bei Norris/Ortega (2000, S. 438). Um als *focus on form* bezeichnet zu werden, mussten die Aufgaben zur Förderung des Lernerengagements so gestaltet sein, dass die Bedeutungsvermittlung das zentrale Element ist. Ebenso sollte die Notwendigkeit der Aufgaben bzw. die Natürlichkeit der L2-Formen nachvollziehbar dokumentiert sein, die Instruktion sollte als "unaufdringlich" (*unobstrusive*) empfunden werden und die mentalen Prozesse beim Lerner (*noticing*) sollten dokumentiert werden. Es waren also vier Kriterien zu erfüllen.²³

Studien zu *focus on form* und negativem Feedback

Erste empirische Studien von Doughty (1991), Lightbown/Spada (1990) und Spada/Lightbown (1993) zum *Focus-on-Form*-Konzept lieferten hoffnungsvolle Ergebnisse.

Doughty (1991) untersuchte die Wirkung zweier verschiedener Instruktionstypen (bedeutungs- vs. regelorientierte Instruktion) innerhalb eines computerunterstützten Unterrichts. Beide *Treatment*-Gruppen erzielten positive Ergebnisse. Aus didaktischer Sicht ist dieses Ergebnis insofern aufschlussreich, als dass Doughty feststellte, dass es möglich ist, die Aufmerksamkeit von Lernern innerhalb eines bedeutungsorientierten Unterrichts auf sprachliche Formen zu lenken. Voraussetzung hierfür sind allerdings zwei Charakteristika der bei Doughty praktizierten bedeutungsorientierten Instruktion: eine auffällige Hervorhebung der sprachlichen Formen (*saliency*) sowie das häufige Vorkommen dieser Formen im unterrichtlichen Input (*redundancy*).

Lightbown/Spada (1990) bestätigten ebenfalls die positive Wirkung von *focus on form*. Ihre Beobachtungen von formfokussierter Instruktion in einem kommunikativ ausgerichteten Unterricht ergaben, dass diese Instruktion dazu beitrug, dass die Lerner zwei grammatische Strukturen deutlich besser beherrschten.

In einer Nachfolgestudie (Spada/Lightbown 1993) betteten sie formfokussierte Instruktion und korrekatives Feedback in ESL-Intensivkurse ein, um damit die mündliche Performanz bei Frageformkonstruktionen zu testen. Ihre Ergebnisse zeichnen ein ebenso positives Bild formfokussierter Instruktion wie bei der Vorgängerstudie.

Alle drei Studien kamen somit zu dem Ergebnis, dass formfokussierte Instruktion innerhalb eines kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts förderlich für den Spracherwerb von ESL-Lernern ist. Einschränkend sollte jedoch angemerkt werden, dass sich die in diesen Studien getesteten Zielstrukturen allesamt auf der morphosyntaktischen Sprachebene befanden.

Einen weiteren interessanten Aspekt untersuchte Williams (1999). Sie entfernte sich von einer *Focus-on-Form*-Instruktion und beschäftigte sich stattdessen mit der Sprachproduktion von Lernern bei der Interaktion mit anderen Lernern, wobei sie darauf achtete, ob und wie Lerner spontan sprachliche Formen berücksichtigen. Ihr Ergebnis legt nahe, dass der Grad und der Typ von lernergenerierter Formfokussierung in Relation zu ihrem Sprachstandsniveau und dem Wesen der Aktivität steht, in die sie gerade involviert sind. Die Lerner beschäftigten sich laut Williams in der überwältigenden Mehrzahl der Fälle mit lexikalischen und nicht mit grammatischen Sachverhalten.

Ellis (2002) untersuchte den Einfluss formfokussierter Instruktion auf ungesteuerte Lernerproduktionen und somit auf den Erwerb impliziten Wissens. Hierzu verglich er die Ergebnisse aus elf Studien. In seiner Auswertung kommt er zu dem Schluss, dass zwei Variablen für den Erfolg von *focus on form* maßgeblich verantwortlich sein könnten, die Wahl der untersuchten Zielstruktur und der Umfang der Instruktion. Formfokussierte Instruktion, die sich ausgiebig auf eher einfache Strukturen richtete, führte mit einer größeren Wahrscheinlichkeit zum Erfolg. Allerdings erwies sich auch eine weniger umfangreiche Instruktion, die sich auf eine eher komplexe Zielstruktur richtete, als effektiv, unter der Bedingung, dass eine solche Struktur im nicht-unterrichtlichen Input ausreichend verfügbar ist.

Eine weitere Möglichkeit zur Implementierung formfokussierter Instruktion in kommunikativ orientierten Unterricht liegt im Bereich der interaktionalen Modifizierungen unter Verwendung negativen Feedbacks.

An dieser Stelle soll keine Debatte darüber begonnen werden, inwieweit der Fremdsprachenerwerb mit dem Erstsprachenerwerb zu vergleichen ist. Diese Debatte scheint mir noch nicht entschieden zu sein, und ich bezweifle, dass in näherer Zukunft eindeutige empirische Belege vorgelegt werden, die diesen Meinungsstreit nachhaltig beeinflussen. Kritiker eines negativen Feedbacks werden sicherlich bevorzugt auf Arbeiten aus der Erstsprachenerwerbsforschung verweisen, nach denen erwiesen scheint, dass Kinder sehr wenig negatives Feedback erhalten und daher ihr Spracherwerb zwangsläufig auf Input in Form positiver Evidenz beruhen muss. Selbst wenn psycholinguistische Studien einmal zweifelsfrei belegen könnten, dass Erst- und Zweitsprachenerwerb sich nicht notwendigerweise auf korrekatives Feedback stützen müssen, so ist damit noch lange nicht die Berechtigung verknüpft, die spezifischen Besonderheiten des fremdsprachenunterrichtlichen Spracherwerbs außer Acht zu lassen. Schulische oder universitäre Fremdsprachenlerner erhalten, im Vergleich zu Kindern beim Erstsprachenerwerb, im Regelfall nur einen Bruchteil ihres sprachlichen Inputs in der Fremdsprache, und allein aus diesem Grunde ist es mehr als legitim zu vermuten, dass diese vergleichsweise geringe Menge an positiver Evidenz allein nicht ausreicht, um Fossilisierungen der Interimsprache zu vermeiden bzw. um ein noch höheres Sprachstandsniveau zu erzielen.

Befürworter (z.B. Nelson 1987, Tomasello/Herron 1988, 1989) und Kritiker (z.B. Beck/Eubank 1991, Pinker 1989, Schwartz 1993) eines negativen Feedbacks spalten die Forschungsgemeinde in der Erst- und Fremdsprachenerwerbsforschung in zwei Fraktionen.³⁾ Eine Grundsatzdebatte über Verfügbarkeit und Gebrauch von negativem Feedback führten Gordon (1990) und Marcus (1993), Ersterer argumentierte für und Letzterer gegen dessen positiven Einfluss. Pinker (1989) argumentierte in ähnlicher Form wie Marcus (1993): Die Verfügbarkeit und der Gebrauch negativen Feedbacks setzten ein universelles Vorkommen desselben voraus, hiervon könne aber nicht die Rede sein.

Die Befürworter erkennen zwar an, dass direkte Korrekturen im Erstsprachenerwerb eine zu vernachlässigende Rolle spielen, dass andererseits aber implizite Formen negativen Feedbacks sowohl in Konversationssituationen mit Kindern (*caretaker speech*) als auch in Konversationen zwischen Mutter- und Nichtmuttersprachlern (*foreigner*

talk) eine nicht unerhebliche Rolle spielen. Beim Fremdsprachenerwerb erhalten die Lerner über negative Evidenz eine Rückmeldung über die zielsprachliche Angemessenheit ihrer Äußerungen. In solchen Fällen beinhaltet negative Evidenz immer auch einen *focus on form*. Sie kann entweder in präventiver (z.B. durch Regelerklärungen) oder in reaktiver Form (Korrekturen) vermittelt werden. Die Hervorhebung der Diskrepanz zwischen den Regeln der Zielsprache und dem lernersprachlichen Output steht dabei im Mittelpunkt. Negatives Feedback kann dabei in einem Kontinuum zwischen expliziten und sehr impliziten Korrekturen auftreten. Es gibt immer noch vergleichsweise wenige Fremdsprachenerwerbsstudien, die sich mit der Wirksamkeit korrektiven Feedbacks beschäftigt haben, speziell auch in Bezug auf mündliche Fehlerkorrekturen.

Eine ganz frühe Ausnahme bildet die Arbeit von Ramirez/Stromquist (1979). 18 ESL-Lehrer und 141 ESL-Lerner wurden über einen Zeitraum von mehreren Monaten beobachtet und 19 unterschiedliche Verhaltenstypen der Lehrenden wurden anschließend mit der Performanz der Lerner bei Verstehens- und Produktionsaufgaben in Pre- und Post-Tests korreliert. Drei der Verhaltenstypen beinhalteten ein Feedback auf Lernerfehler (direkte bzw. indirekte Korrekturen grammatischer Fehler bzw. direkte Korrekturen von Aussprachefehlern). Positive Korrelationen für beide Aufgabentypen wurden einzig bei den direkten grammatischen Korrekturen festgestellt, für die indirekten grammatischen Korrekturen wurde kein signifikantes Ergebnis ermittelt, wohingegen die direkten Korrekturen der Aussprachefehler bei beiden Aufgabentypen negativ mit der Lernerperformanz korrelierten.

Andere Studien unternahmen nicht den Versuch, die Wirksamkeit von Fehlerkorrekturen isoliert von der Wirksamkeit noch weiterer Instruktionstypen zu betrachten. Bei diesen Arbeiten handelt es sich um Studien, die die Wirkung verschiedener Instruktionsmaßnahmen auf den Fremdsprachenerwerb beleuchteten, wobei diese Instruktionsmaßnahmen zum Teil auch korrektives Feedback beinhalteten. White (1991) fokussierte in ihrer Studie mit der Adverbstellung ein potenzielles Lernproblem für Englischlerner, deren Muttersprache Französisch ist. Sie stellte die Hypothese auf, dass positive Evidenz allein für die Beherrschung dieser Struktur nicht ausreichend sein würde. Eine der drei getesteten Lernergruppen erhielt ausschließlich positive Evidenz, eine zweite zusätzlich explizite Instruktionen und negatives Feedback, während eine dritte Lernergruppe als Kontrollgruppe fungierte. Die Auswertung eines

Pre-Tests und zweier Post-Tests ergab, dass die getestete Satzstellungsregel nur von der Lernergruppe beherrscht wurde, die zusätzlich negatives Feedback erhielt. Bei einem dritten Post-Test nach Ablauf eines Jahres zeigte sich jedoch, dass die explizite Instruktion und das negative Feedback keine langfristig positive Wirkung zeitigen konnten, da die Probanden auf ein Niveau zurückfielen, das sich nicht signifikant von dem des Pre-Tests unterschied. Andererseits spiegelten die Resultate aber auch wider, dass positive Evidenz allein ebenfalls langfristig nicht in der Lage war, den Erwerb einer grammatischen Regel zu garantieren. Zusammenfassend konstatiert White, dass ausschließlich positive Evidenz nicht ausreichend war, während negative Evidenz zumindest kurz- und mittelfristig einen positiven Effekt auf die getestete Zielstruktur ausübte.

Nachträglich festgestellte forschungsmethodologische Mängel⁵⁾ führten dazu, dass Whites Studie von Trahey/White (1993) unter fast identischen Rahmenbedingungen wiederholt wurde. Die Auswertung aller Tests zusammengenommen erbrachte, dass positive Evidenz zwar dazu führte, dass die Probanden die grammatisch korrekte Adverbstellung in vermehrter Häufigkeit benutzten, jedoch ungrammatische Varianten nicht als solche betrachteten und diese, wenn auch in geringerem Umfang, weiter verwendeten. Ausschließlich positive Evidenz schien in den Lernern also lediglich das Bewusstsein für die Grammatikalität der korrekten Adverbstellungsvariante geschärft zu haben.⁵⁾

White/Spada/Lightbown/Ranta (1991) ermittelten einen positiven Effekt von verstärktem Input (*input enhancement*) im Rahmen formfokussierter Instruktion (zu der auch korrektives Feedback gehörte) bei mehreren Post-Tests zu Fragebildungsformen des Englischen. Bei der Auswertung der Ergebnisse zeigte sich, dass die Probandengruppe, die explizit über die Fragebildungsformen unterrichtet wurde, einen prozentual deutlich höheren Anteil grammatisch korrekter Sätze identifizieren bzw., im Anschluss an eine Korrektur, produzieren konnte. Dies scheint zu belegen, dass explizite Korrekturen und korrektives Feedback positive Wirkungen auf die grammatische Korrektheit der Lerner hatten.

Nachdem Herron/Tomasello (1988) bereits einen vorteilhaften Effekt von negativem Feedback gegenüber ausschließlich positiver Evidenz propagiert hatten, erforschten Tomasello/Herron (1988) Übergeneralisierungsprozesse bei Lernern und das sich daran anschließende Korrekturverhalten von Lehrenden. Acht grammatische Zielstrukturen des Französischen, anhand derer Ausnahmen von einer grammatischen Regel

exemplarisch dargestellt werden können, wurden auf zwei verschiedene Arten unterrichtet. In der einen Lernergruppe wurde den Probanden (Französischlernern in den USA) einfach nur gesagt, dass es sich um eine Ausnahme handelte, die sie beachten sollten. Den anderen Instruktionsansatz bezeichnen Tomasello/Herron als *Garden Path*-Technik. Der Lehrende verleitete die Lerner zunächst zu einem Fehler. Nachdem diese in der Tat mit einer übergeneralisierten, falschen Form reagierten, wurden diese Fehler vom Lehrenden korrigiert, indem er die korrekte Form an die Tafel schrieb und dabei als Ausnahme bezeichnete. Die regelkonforme Anwendung der Zielstrukturen wurde in drei Tests überprüft. Die Lerner, die nach der *Garden Path*-Technik unterrichtet wurden, erzielten in allen Tests die besseren Ergebnisse.

Nachdem Tomasello/Herron (1988) Fehler analysiert hatten, die aufgrund von Übergeneralisierungen von L2-Wissen entstanden, evaluierten sie in einer weiteren Studie (Tomasello/Herron 1989) die Effektivität der *Garden Path*-Technik im Hinblick auf Übergeneralisierungen von L1-Transfer. Acht grammatische Strukturen des Französischen, die dafür bekannt sind, dass sie von englischen Muttersprachlern im Anfängerunterricht oftmals übergeneralisiert werden, wurden als Zielstrukturen ausgewählt. Die Teilnehmer an der Studie waren zwei Klassen von Französischlernern in den USA, die in jeweils zwei Gruppen aufgeteilt wurden. In beiden Klassen wurden alle Zielstrukturen an der Tafel anhand von Beispielsätzen veranschaulicht, die das gleiche Übersetzungsmuster zwischen dem Englischen und dem Französischen aufwiesen. Der Lehrende schrieb den englischen Satz an die Tafel und die Lerner antworteten daraufhin im Chor mit der französischen Übersetzung, die vom Lehrenden neben das englische Beispiel geschrieben wurde.

In einer der Lernergruppen in den beiden Klassen erläuterte der Lehrende an einem weiteren Beispiel lediglich, dass es sich hierbei um eine Ausnahme von der Regel handelte. In den *Garden Path*-Gruppen wurde bei einem weiteren Beispiel die durch eine Übergeneralisierung der Zielstruktur hervorgerufene falsche Antwort der Lerner an die Tafel geschrieben, durchgestrichen, und vom Lehrenden durch die korrekte Form ersetzt, zu welcher dann zusätzlich noch einige Erläuterungen gegeben wurden. Die korrekte Verwendung der Zielstruktur wurde in drei Post-Tests überprüft, wobei in beiden Klassen die Lerner, die nach der *Garden Path*-Technik unterrichtet wurden, in allen Tests die besseren Ergebnisse erzielten. Ebenso wie schon bei Tomasello/Herron (1988) lassen die Ergebnisse vermuten, dass neben dem Korrekturtyp auch das richtige "Timing" des Feedbacks bei formfokussierter

Instruktion zu beachten ist.⁶³

Carroll/Swain/Roberge (1992) und Carroll/Swain (1993) präsentierten die Ergebnisse zweier Laborstudien. Bei Carroll/Swain/Roberge (1992) erhielten die Probanden verschiedene Formen von Feedback beim Erlernen von Suffixmorphemen; die Autoren stellten fest, dass Fehlerkorrekturen einen positiven Lerneffekt haben können, warnten jedoch vor einer allzu optimistischen Beurteilung. Carroll/Swain/Roberge vermuteten, dass die Korrekturen den Lernern in erster Linie dabei behilflich waren, einzelne Worte zu memorisieren und nur in geringerem Maße für den Erwerb der relevanten Wortbildungsregeln förderlich waren.

Bei Carroll/Swain (1993) bezog sich das Feedback auf die Möglichkeit der Verwendung alternierender Varianten bei der Dativkonstruktion im Englischen. Von vier verschiedenen Feedbackgruppen wies die Gruppe, die mittels expliziter Korrekturen korrigiert wurde, die besten Ergebnisse auf. Die Übertragbarkeit der Ergebnisse dieser beiden Laborstudien auf einen fremdsprachenunterrichtlichen, noch dazu kommunikativen Kontext, erscheint jedoch diskussionswürdig.⁷³

DeKeyser (1993) untersuchte die Sprachlernfortschritte zweier Klassen von Französischlernern an einer Schule in Belgien. Während eine der beiden Klassen von ihrem Lehrenden so oft und so explizit wie möglich korrekatives Feedback erhielt, wurden derartige Korrekturen in der anderen Klasse weitestgehend vermieden. Der Sprachstand der Lerner wurde jeweils zu Beginn und zum Ende des Schuljahres bei mündlichen Kommunikationsaufgaben und schriftlichen Grammatiktests bestimmt. Zusätzlich wurden Daten zu den Faktoren Angst, Sprachlerneignung und extrinsische Motivation erhoben. DeKeyser ging davon aus, dass die Fehlerkorrekturen keinen signifikanten Einfluss auf die Gesamtergebnisse der Gruppen haben würden, sondern sich nur bei einzelnen Lernern positiv bzw. negativ niederschlagen würden. Wie er selbst vorher erwartete, ermittelte DeKeyser eine positive Wirkung mündlicher Lehrerkorrekturen lediglich für einen bestimmten Teil der von ihm getesteten Lerner; es profitierten von diesen Lehrerkorrekturen die Lerner mit hohen Vorkenntnissen (ermittelt über den Pre-Test), Lerner mit einer geringen extrinsischen Motivation sowie Lerner mit einem niedrigen Angstlevel; der Faktor Sprachlerneignung hatte keinen nennenswerten Einfluss.

Vorschläge zur Implementierung von *focus on form* in den Unterricht

Von einer kommunikativen Warte aus betrachtet, wären Kommunikationsaufgaben vielleicht der effektivste Weg, um das Sprachenlernen im Unterricht zu unterstützen, Aufgaben also, die zum Sprechen ermutigen. Allerdings werden solche kommunikativen Aufgaben allgemein als bedeutungsorientierte Aufgaben betrachtet. Jüngere Forschungen zu kommunikativer Interaktion bemerken jedoch, dass kommunikative Aktivitäten allein nicht ausreichen, um eine Sprache zu lernen. Besonders im Bereich der grammatikalischen Entwicklung hat sich die begrenzte Wirkung von Kommunikationsaufgaben erwiesen. Ein Ausweg könnten möglicherweise integrative Unterrichtsaktivitäten sein, die eine Formfokussierung in bereits bestehende kommunikative Aktivitäten einbringen.

Grundsätzlich unterscheiden sollte man zwischen Aktivitäten, die bereits von vornherein mit einem *focus on form* geplant werden und Aktivitäten, bei denen der *focus on form* im Verlauf der Unterrichtskommunikation auf quasi natürliche Weise eingefügt werden kann. Im Folgenden soll für beide Optionen ein mögliches Konzept erläutert werden.

Bei einer vorherigen Planung entscheidet der Lehrende im Vorhinein welche sprachlichen Formen zum Gegenstand der Aktivität gemacht werden sollen. Natürlich ist eine solche Entscheidung nicht leicht und sie hängt sicherlich maßgeblich von den beteiligten Lernern und dem vorhandenen Kontext ab. Die Wahl kann entweder intuitiv vorgenommen werden, indem der Lehrende eine gewisse Kenntnis von den Sprachstandsdefiziten der Lerner mitbringt, oder sie kann systematisiert erfolgen, das heißt auf der Basis vorher festgestellter Problembereiche. Man könnte jetzt vielleicht argumentieren, dass die Auswahl der Formen ebenso gut nach theoretischen Kriterien erfolgen könnte. Was jedoch sind diese Kriterien? Wer legt sie fest? Außerdem kann nicht einfach so angenommen werden, dass Lerner das lernen, was wir, aufgrund welcher theoretischen Kriterien auch immer, vorab ausgewählt haben.

Nachdem der Lehrende ein formales sprachliches Merkmal ausgewählt hat, muss im Anschluss die Aufgabe gestaltet werden. Dazu können entweder neue Aufgaben kreiert oder bereits bestehende Aufgaben modifiziert werden. Ein Beispiel für Aktivitäten, die sehr leicht in formfokussierte Aufgaben umgewandelt werden können, sind Aktivitäten, bei denen Lerner in Partnerarbeit dazu aufgefordert werden, Unterschiede zwischen verschiedenen Bildern zu identifizieren und zu beschreiben. Zur Durchführung

dieser Aufgabe wird von den Lernern kommunikative Interaktion verlangt, und darüber hinaus und aufgrund des Wesens der Aufgabe, auch die häufige Verwendung gewisser grammatischer Formen und Strukturen, beispielsweise von Fragesätzen und verneinten Sätzen. Der häufige Gebrauch dieser Formen lässt diese hervorgehoben erscheinen und in Folge dessen könnten die Lerner die Form bewusst registrieren (*noticing*, Long/Robinson 1998). Um die Verwendung der fokussierten Strukturen zu forcieren, könnten die Lerner auch direkt aufgefordert werden, sie im Rahmen der Aufgaben zu verwenden. Den Lernern könnte auch nahegelegt werden, mit dem Partner so korrekt wie möglich zu kommunizieren. Diese Strategie hat sich bereits als erfolgreich im Hinblick auf *noticing* erwiesen (Swain/Lapkin 1995). Alternativ könnte der Lehrende auch beobachten, welche Fehler die Lerner während der Aufgabe machen. Bei Fehlern kann der Lehrende versuchen, die Aufmerksamkeit der Lerner auf die fehlerhafte Form zu lenken, entweder während oder nach Beendigung der Aufgabe (Lightbown 1991).

Ein weiterer Aufgabentyp, der sich zur *Focus-on-Form*-Integration eignet, sind Grammatikaufgaben, bei denen die Lerner in Partner- oder Kleingruppenarbeit dazu aufgefordert werden, ein bestimmtes linguistisches Problem zu entdecken und zu analysieren, indem sie miteinander kommunizieren (Fotos/Ellis 1991, Fotos 1993). Die Autoren fanden heraus, dass derartige Aufgaben, ebensolche Gelegenheiten zur kommunikativen Interaktion wie rein kommunikative Aufgaben boten und dass sie zusätzlich auch das *noticing* förderten. Grammatikaufgaben verlangen vom Lerner Formaushandlungen. Sie beziehen sich auf Aushandlungen darüber, wie ein sprachliches System arbeitet. Daher sind solche Aufgaben ein gutes Instrument zur Förderung eines metalinguistischen Wissens über Beziehungen zwischen sprachlichen Formen und deren Bedeutungen und über grammatische Strukturen. Der Vorteil dieser Aufgaben ist es, dass in ihnen das metasprachliche Wissen durch kommunikative Interaktion und Bedeutungsaushandlungen zwischen Lernern entsteht und nicht durch eine Regelerklärung seitens des Lehrenden.

Eine Kombination von form- und kommunikationsorientiertem Unterricht könnte ebenso auf prozesshaftem Wege erfolgen. Hier werden die sprachlichen Formen im Verlauf natürlicher Kommunikation fokussiert. Auch hier sind verschiedene Möglichkeiten zur "beschleunigten Schaffung" solcher Situationen denkbar. Die Lerner könnten beispielsweise in Partner- oder Kleingruppenarbeit jedwede Aufgaben lösen und/oder sich kommunikativ betätigen. Allerdings ist es wichtig, dass ein Lerner aus

jeder Gruppe ein höheres Niveau hat als die Mitlerner. Eine seiner Aufgaben besteht nämlich darin, die formale Korrektheit im Rahmen der kommunikativen Bedeutungsaushandlungen stetig zu "überprüfen" und gegebenenfalls so einzugreifen, wie es in natürlicher Kommunikation der Fall ist, also ohne den Kommunikationsfluss zu unterbrechen oder die Lerner von der Vermittlung der Bedeutung abzulenken. Dies könnte unter Einsatz verschiedener kommunikativer Strategien erfolgen, durch Bitte um Wiederholung oder Klarstellung beispielsweise. Nobuyoshi/Ellis (1993) stellten fest, dass diese Strategien die Aufmerksamkeit der Lerner auf sprachliche Probleme lenkten, dann in *noticing* mündeten und schließlich es dem Lerner ermöglichten, bei darauffolgenden Äußerungen, diesen Fehler nicht noch einmal zu machen.

Eine weitere Möglichkeit zur Kombination von *focus on form* und Kommunikation auf prozesshaftem Wege, ist der Einsatz von Aufgaben, die eine Zusammenarbeit von Lernern erfordern, und den Lernern damit die Möglichkeit zu einem bewussten und kooperativen Gebrauch der Fremdsprache geben, sowohl rezeptiv als auch produktiv. Denkbar wäre hier der Einsatz eines Dictogloss, einer Unterrichtstechnik, die auf Wajnryb (1990) zurückgeht. Das Dictogloss ist eine Unterrichtsmethode, bei welcher ein kurzer Text in zügiger Diktatform einer Gruppe von Fremdsprachenlernern präsentiert wird. Während des Vorlesens des Textes machen die Lerner Notizen, und dann versuchen sie in Kleingruppenarbeit gemeinsam den Text zusammenzusetzen. Dabei werden die Notizen der einzelnen Gruppenmitglieder gebündelt und es werden grammatikalische Entscheidungen über den Text gefällt, im besonderen über die Wortwahl, die Satzbildung und die Anbindungen zwischen den einzelnen Sätzen. Nachdem jede Gruppe ihre eigene Version des Textes produziert hat, beginnt die ganze Klasse wieder zusammen und analysiert und korrigiert die Versionen der einzelnen Gruppen. Durch den produktiven Gebrauch von Grammatik soll die grammatische Kompetenz der Lerner erweitert werden. Während der Kleingruppenarbeit und der gemeinsamen Rekonstruktion des Originaltextes haben die Lerner Gelegenheit, ihre grammatischen Stärken und Schwächen zu bemerken und die Schwächen bei der Reproduktion des Textes zu überwinden. Ortega (1999) z.B. hat festgestellt, dass die Bereitstellung von Planungszeit bei den Lernern zu einer erhöhten Formfokussierung führt. Bewusst und unbewusst werden die Lerner in Entscheidungsprozesse und Hypothesentestverfahren einbezogen, durch welche sie ihr Verständnis für die sprachlichen Items, die sie benutzten, verfeinern und stärken.

Als Fremdsprachenlehrer ist es eine unserer Aufgaben, Möglichkeiten zu entdecken,

um den Unterricht und das Lernen zu verbessern. Wir müssen mit Strategien und Methodologien vertraut sein, welche Theorie und Praxis miteinander verknüpfen. Allerdings gibt es in der Fremdsprachenerwerbsforschung einen Mangel an adäquaten Diskussionen solcher Praxiserfahrungen. Ich habe versucht, die rein theoretische Debatte um einen integrativen Ansatz mit Vorschlägen für die Unterrichtspraxis zu erweitern und damit die Durchführbarkeit einer Verbindung von Aktivitäten zu demonstrieren, die sprachliche Formen und Kommunikation verknüpfen. Diese Vorschläge könnten anderen Sprachlehrern und Sprachlernern dazu dienen, diese Verfahren zu testen und vielleicht auch Anstoß sein, um weitere Ideen zu entwickeln und somit für unsere Lerner Gelegenheiten zu fließendem Sprechen und grammatischer Korrektheit in einer Fremdsprache zu schaffen.

[Anmerkungen]

- 1) Ellis/Basturkmen/Loewen (2001) z.B. weisen darauf hin, dass nicht in allen *Focus-on-Form*-Studien (z.B. Doughty/Varela 1998, Williams/Evans 1998) absolute Einigkeit hinsichtlich der Definitionskriterien für eine *Focus-on-Form*-Situation herrscht. In diesen beiden Studien wird beispielsweise das Element des "zufälligen" Auftretens von *Focus-on-Form*-Sequenzen nicht übernommen, sondern diese werden bereits vorab vom Lehrenden gezielt in seine Unterrichtsvorbereitungen mit aufgenommen.
- 2) Doughty/Williams (1998b) weisen darauf hin, dass es beträchtliche terminologische Probleme gibt, da gerade der im Englischen oft benutzte Terminus *form-focused instruction* in der Mehrzahl eine *Focus-on-Forms*-Instruktion (nach Long) beschreibt, manchmal jedoch auch *focus-on-form* beinhaltet. Ohne an dieser Stelle näher darauf eingehen zu können, lässt sich feststellen, dass diese unterschiedlichen Interpretationen und hieraus resultierende Verflechtungen und Unklarheiten das Lesen von Zusammenfassungen der relevanten empirischen Studien zu einer unangenehmen Aufgabe machen können.
- 3) Oliver (2000) vermutet, dass die Kritik an negativem Feedback als potenziell wertvollem Untersuchungsgegenstand für den Fremdsprachenerwerb womöglich daher rührt, dass in frühen Studien, sowohl in solchen, die sich mit Interaktionen zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern beschäftigen (Chaudron 1986, Chun/Day/Chenoweth/Lupescu 1982), als auch in solchen Arbeiten, die im Fremdsprachenunterricht durchgeführt wurden (Day/Chenoweth/Chun/Lupescu 1984), explizite und direkte Korrekturen analysiert wurden und keine impliziten Formen negativen Feedbacks. Implizites negatives Feedback (*recasts*) wäre damit zu Unrecht diskreditiert worden, obwohl sich besagte Forschungsarbeiten auf ganz andere Feedbackformen konzentriert hatten.
- 4) Die Gruppe, die bei White (1991) ursprünglich mit ausschließlich positiver Evidenz instruiert werden sollte, bekam de facto eine Mischung aus positiver und negativer Evidenz.
- 5) Bei einem Folgetest im Jahr darauf konnte Trahey (1996) die Ergebnisse von Trahey/White (1993) auch langfristig bestätigen.
- 6) Forschungsmethodologische Kritik an den Tomasello/Herron-Studien äußerten Beck/Eubank (1991), eine Replik der Autoren findet sich in Tomasello/Herron (1991).
- 7) Truscott (1998) beispielsweise merkt zu diesen Studien an, dass in ihnen sehr künstlich anmutende Aufgaben zur Bestimmung der sprachlichen Performanz gestellt wurden, die seiner

Meinung nach wenig mit authentischem Sprachgebrauch zu tun haben.

[Literatur]

- Beck, M./Eubank, L. (1991): Acquisition theory and experimental design: a critique of Tomasello and Herron. *Studies in Second Language Acquisition* 13, 73-76.
- Carroll, S./Swain, M. (1993): Explicit and implicit negative feedback: an empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 357-386.
- Carroll, S./Swain, M./Roberge, Y. (1992): The role of feedback in adult second language acquisition: error correction and morphological generalizations. *Applied Psycholinguistics* 13, 173-198.
- Chaudron, C. (1986): Teachers` priorities in correcting learners` errors in French immersion classes. In: R. Day (ed.): *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 64-84.
- Chun, A./Day, R./Chenoweth, N./Lupescu, S. (1982): Errors, interaction, and correction: a study of native-nonnative conversations. *TESOL Quarterly* 16, 537-547.
- Day, R./Chenoweth, N./Chun, A./Lupescu, S. (1984): Corrective feedback in native-nonnative discourse. *Language Learning* 34, 19-45.
- DeKeyser, R. (1993): The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. *Modern Language Journal* 77, 501-514.
- Doughty, C. (1991): Second language instruction does make a difference: evidence from an empirical study on SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition* 13, 431-469.
- Doughty, C./Varela, E. (1998): Communicative focus on form. In: C. Doughty/J. Williams (eds.): *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 114-138.
- Doughty, C./Williams, J. (eds.) (1998a): *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C./Williams, J. (1998b): Issues and terminology. In: Doughty/Williams (eds.), 1-11.
- Ellis, R. (2002): Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? *Studies in Second Language Acquisition* 24, 223-236.
- Ellis, R./Basturkmen, H./Loewen, S. (2001): Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning* 51, 281-318.
- Fotos, S. (1993): Consciousness raising and noticing through focus on form: grammar task performance versus formal instruction. *Applied Linguistics* 14, 384-402.
- Fotos, S./Ellis, R. (1991): Communicating about grammar: a task-based approach. *TESOL Quarterly* 25, 87-105.
- Gordon, P. (1990): Learnability and feedback. *Developmental Psychology* 26, 217-220.
- Herron, C./Tomasello, M. (1988): Learning grammatical structures in a foreign language: modelling versus feedback. *The French Review* 61, 910-922.
- Lightbown, P./Spada, N. (1990): Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 12, 429-448.
- Lightbown, P. (1991): What have we here? Some observations on the influence of instruction on L2 learning. In: R. Phillipson/E. Kellerman/L. Selinker/M. Sharwood Smith/M. Swain (eds.): *Foreign/second language pedagogy: a commemorative volume for Claus Faerch*. Philadelphia: Multilingual Matters, 197-212.
- Long, M. (1991): Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: K. de Bot/D. Coste/R. Ginsberg/C. Kramersch (eds.): *Foreign language research in cross-*

- cultural perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, 39-52.
- Long, M./Robinson, P. (1998): Focus on Form and corrective feedback in communicative language teaching. In: Doughty/Williams (eds.), 17-41.
- Marcus, G. (1993): Negative evidence in language acquisition. *Cognition* 46, 53-85.
- Nelson, K. (1987): Some observations from the perspective of the rare event cognitive comparison theory of language acquisition. In: K. Nelson/A. van Kleeck (eds.): *Children's language*, Vol. 6. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 289-331.
- Nobuyoshi, J./Ellis, R. (1993): Focused communication tasks and second language acquisition. *ELT Journal* 47, 203-210.
- Norris, J./Ortega, L. (2000): Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning* 50, 417-528.
- Oliver, R. (2000): Age differences in negotiation and feedback in classroom and pairwork. *Language Learning* 50, 119-151.
- Ortega, L. (1999): Planning and focus on form in L2 oral performance. *Studies in Second Language Acquisition* 21, 109-148.
- Pinker, S. (1989): Resolving a learnability paradox in the acquisition of the verb lexicon. In: M. Rice/R. Schiefelbusch (eds.): *The teachability of language*. Baltimore: H. Brookes, 13-61.
- Ramirez, A./Stromquist, N. (1979): ESL methodology and student language learning in bilingual elementary schools. *TESOL Quarterly* 13, 145-158.
- Schwartz, B. (1993): On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 147-165.
- Spada, N./Lightbown, P. (1993): Instruction and the development of questions in L2 classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 205-224.
- Swain, M./Lapkin, S. (1995): Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning. *Applied Linguistics* 16, 371-391.
- Tomasello, M./Herron, C. (1988): Down the garden path: inducing and correcting overgeneralization errors in the foreign language classroom. *Applied Psycholinguistics* 9, 237-246.
- Tomasello, M./Herron, C. (1989): Feedback for language transfer errors: the garden path technique. *Studies in Second Language Acquisition* 11, 385-395.
- Tomasello, M./Herron, C. (1991): Experiments in the real world: a reply to Beck and Eubank. *Studies in Second Language Acquisition* 13, 513-517.
- Trahey, M. (1996): Positive evidence in second language acquisition: some long-term effects. *Second Language Research* 12, 111-139.
- Trahey, M./White, L. (1993): Positive evidence and preemption in the second language classroom. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 181-204.
- Truscott, J. (1998): Noticing in second language acquisition: a critical review. *Second Language Research* 14, 103-135.
- Van Lier, L. (1988): *The classroom and the language learner*. London: Longman.
- Wajnryb, R. (1990): *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.
- White, L. (1991): Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research* 7, 133-161.
- White, L./Spada, N./Lightbown, P./Ranta, L. (1991): Input enhancement and L2 question formation. *Applied Linguistics* 12, 416-432.
- Williams, J. (1999): Learner-generated attention to form. *Language Learning* 49, 583-625.
- Williams, J./Evans, J. (1998): What kind of focus and on which forms? In: Doughty/Williams (eds.), 139-155.

【2005年9月16日受付, 10月14日受理】