

Title	Korrektives Feedback und Lerner-Uptake im Fremdsprachenunterricht
Author	Blex, Klaus
Citation	STUDIES IN THE HUMANITIES. Vol.59, pp.111-125.
Issue Date	2008-03
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 Shiode Akira Professor Yukawa Ryozo Professor Hosoi Katsuhiko Professor Ichikawa Senichi Professor Hirose Senichi Professor Asaoka Nobuhiko

Placed on: Osaka City University Repository

Korrektives Feedback und Lerner-*Uptake* im Fremdsprachenunterricht

Klaus Blex

This article is dealing with the very practical issue of what teachers should do when students make errors in classrooms that are intended to lead to communicative competence. Should learners' errors be corrected? When should learners' errors be corrected? Which errors should be corrected? How should errors be corrected? Who should do the correcting? These framing questions are borrowed from Hendrickson (1978) who wrote one of the first comprehensive reviews of the issue of error correction in the classroom. The article is reporting on studies which are concerned with corrective feedback as an analytic teaching strategy. The notion of uptake in classroom studies provides an effective tool for identifying learner patterns in teacher-student interaction that include a wide range of learner responses following teacher feedback, thus allowing an operationalization of pushed output in classroom settings. Lyster/Ranta (1997) classified learner uptake as a) utterances still in need of repair or b) utterances with repair. Repair includes a) repetition or incorporation of the correct forms provided in recasts an explicit correction and b) self- or peer repair following prompts. Uptake that involves self-repair requires a deeper level of processing than uptake that involves repetition, and it is arguably more effective at destabilizing interlanguage forms as learners are pushed to reanalyze interlanguage representations and to attend to the retrieval of alternative forms.

1. Einleitung

Seit den 1970er Jahren haben Fremdsprachenforscher die Rolle von Feedback-Interaktionen im Fremdsprachenunterricht untersucht, ausgehend von der Annahme, dass Lerner von Informationen über den kommunikativen Erfolg ihres Zielsprachengebrauchs profitieren könnten (Long 1977) und dass sie möglicherweise ein korrekatives Feedback auf Fehler benötigen, wenn sie nicht durch positive Signale allein in der Lage sind, festzustellen, inwieweit ihre Interimsprache sich von der Zielsprache unterscheidet (White 1987). Eine wachsende Zahl von Unterrichtsstudien bringen immer weitere Ergebnisse von unterrichtstheoretischem und unterrichtspraktischem Wert hervor und bestätigen gleichzeitig Chaudrons (1988:152) Schlussfolgerung, dass Feedback ein "komplexes Phänomen mit mehreren Funktionen ist". Die Komplexität

steigt noch in inhaltszentriertem Unterricht, in welchem Lernerfehler möglicherweise unsystematisch und nach dem Zufallsprinzip korrigiert werden, was vermutlich einen nachteiligen Effekt auf den Lernerfolg hat. Um diesen Nachteil auszugleichen und um die Entwicklung der Zielsprachengenauigkeit zu verbessern, haben einige Forscher dafür plädiert einen *Focus-on-Form* (Doughty/Williams 1998, Long 1996) bzw. formfokussierte Instruktion (Spada 1997, Ellis 2001) in einen inhaltszentrierten oder anderweitig kommunikativ orientierten Unterricht zu integrieren. Solche formfokussierten Ansätze beinhalten unter anderem auch reaktive Interventionen des Lehrenden in Form von interaktionalem Feedback.

2. Definitionen

2.1 Korrekatives Feedback

Korrekturhandlungen des Lehrenden können in drei Kategorien klassifiziert werden: explizite Korrekturen, *recasts* und *prompts* (Lyster 2004). Explizite Korrekturen und *recasts* geben den Lernern zielsprachengerechte Reformulierungen ihres nichtzielsprachengerechten Outputs. Bei expliziten Korrekturen liefert der Lehrende die korrekte sprachliche Form und zeigt dabei klar an, dass die Äußerung des Lerner nicht korrekt war. *Recasts* hingegen reformulieren ganz oder teilweise die Lerneräußerung ohne den Fehler direkt zu benennen, eine implizite Form der Korrektur. Demgegenüber enthalten *prompts* eine Vielzahl von Signalen, welche die Lerner zur Selbstreparatur des Fehlers veranlassen sollen, im Gegensatz zu den alternativen Reformulierungen seitens des Lehrenden. Derartige Korrekturhandlungen werden auch als Formaushandlungen (Lyster 1998b, Lyster/Ranta 1997) bezeichnet, aber ich denke, dass der Begriff *prompts* geeigneter ist, um Verwechslungen mit dem Forschungsgebiet "Formaushandlungen vs. Bedeutungsaushandlungen" zu vermeiden. *Prompts* umfassen folgende vier Typen: erstens Elizitierungen, bei welchen der Lehrende entweder direkt durch eine Frage eine Reformulierung des Lerner hervorzurufen erhofft, oder indem der Lehrer eine Pause macht, um dem Lerner Gelegenheit zu geben, die Lehreräußerung zu vervollständigen; zweitens metalinguistisches Feedback, mit dem der Lehrende Kommentare oder Fragen zur Angemessenheit der Lerneräußerung abgibt; drittens Klärungsnachfragen wie "Wie bitte?" oder "Ich verstehe nicht", mit denen der Lehrende anzeigt, dass die Lerneräußerung in irgendeiner Weise einer Reformulierung bedarf und viertens

schließlich noch die Form der Wiederholung, bei welcher der Lehrende die fehlerhafte Lerneräußerung wiederholt und mit veränderter Intonation auf einen Fehler hinweist.

Alle Formen von *prompts* haben gemeinsam, dass sie die korrekte Form nicht direkt benennen und auch nicht den Anschein von Zustimmung erwecken, so dass die Lerner die Gelegenheit zur Selbstreparatur mit einer von ihnen modifizierten Äußerung bekommen. Aus pragmatischer Sicht betrachtet unterscheiden sich *prompts* also von expliziten Korrekturen und *recasts*. Durch den Einsatz von *prompts* gibt der Lehrende den Lernern das Stichwort, mit dem sie auf ihre eigenen Fähigkeiten zur Selbstreparatur zurückgreifen können, wohingegen bei expliziten Korrekturen und *recasts* der Lehrer gleichzeitig die Korrektur sowohl initiiert als auch vollendet.

2.2 Lerner-*Uptake*

Das Konzept des Lerner-*Uptake* liefert ein wirksames Werkzeug, um unterschiedliche Muster in der Lehrer-Lerner-Interaktion zu identifizieren, welche eine große Bandbreite von Lernerreaktionen auf Lehrerfeedback wiedergeben, und es somit erlauben, dass dieser so hervorgerufene Lerneroutput operationalisiert werden kann. Die fremdsprachenerwerbsforschungsrelevante Bedeutung des *Uptake*-Konzepts erscheint mir besonders aus der Perspektive der Verfechter der Outputhypothese (Swain 1985, 1995, 2000) plausibel. Auf der Ebene der sprachlichen Korrektheit wurden bei Lernern in Immersionsklassen auch nach jahrelangem zielsprachlichen Input noch immer spezifische Defizite festgestellt. Vom Lehrenden (oder einer anderen Person) induzierter Output hingegen ermöglichte es diesen Lernern, ihre fehlerhaften Hypothesen über Regularitäten der Zielsprache zu revidieren. Solche Situationen wurden vor allem auch im Anschluss an explizite Regelvermittlung bzw. korrekatives Feedback kreiert. Swain vermutet, dass Lerner-*Uptake* eine dem Spracherwerb potenziell förderliche Komponente und günstige Voraussetzung sein könnte, möglicherweise besonders im Hinblick auf die Geschwindigkeit des Spracherwerbs.

An dieser Stelle sollen zwei unterschiedliche aktuelle Konzepte von Lerner-*Uptake* vorgestellt werden.

Lyster/Ranta (1997) und Lyster (1998b) benennen zwei verschiedene Lerneroptionen als Reaktion auf ein korrekatives Feedback des Lehrenden. Die eine Reaktionsmöglichkeit bezeichnen sie mit dem Begriff *topic continuation*; der Lerner geht in keiner Weise auf das Lehrerfeedback ein, sondern er oder ein anderer Lerner führt den

Unterricht in anderer Form fort. Dasselbe gilt ebenso auch für den Lehrenden, wenn er dem Lerner keinen Raum gibt, auf das korrektive Feedback zu reagieren. Ein solches Lehrendenverhalten wurde meistens nur bei den Formen fremdinitiiertes Fremdkorrekturen (explizite Korrektur, *recast*) beobachtet, und zwar in den Fällen, in denen der Lehrende eine Wiederaufnahme der fehlerhaften Äußerung durch den Lerner für nicht notwendig erachtete.

Am wahrscheinlichsten ist eine solche Absicht bei dem Einsatz von *recasts*, deren reformulierender Charakter eine Korrekturintention nur implizit zum Ausdruck bringt und die somit ökonomisch-zeitsparend die unauffällige Verknüpfung von Korrektur und Fortführung des Unterrichts ermöglichen. Aber auch explizite Korrekturen sind oft schon so extensiv, dass der Lehrende sich von einer einfachen Wiederholung der korrekten sprachlichen Form keinen zusätzlichen Nutzwert für den Lerner verspricht.

Die zweite Anschlussmöglichkeit an das korrektive Lehrerfeedback ist dann der Lerner-*Uptake*. Mit dem Begriff *uptake* bezeichnen Lyster/Ranta (1997) und Lyster (1998b) die Lerneräußerung, die unmittelbar im Anschluss an das korrektive Lehrerfeedback erfolgt und somit eine Reaktion hierauf darstellt. Sie unterscheiden zwei Varianten von Lerner-*Uptake*; eine erneut korrekturbedürftige Lerneräußerung und die Korrektur der vorhergehenden fehlerhaften Äußerung.

Ellis/Basturkmen/Loewen (2001) erweitern das *Uptake*-Konzept von Lyster/Ranta (1997) und Lyster (1998b). Nach ihrer Definition ist *uptake* nicht zwangsläufig eine Lernerreaktion, die an ein korrektives Feedback des Lehrenden anschließt. Nach ihrer Definition fallen darunter auch unterrichtliche Episoden, die dadurch eingeleitet werden, dass ein Lerner von sich aus den Fokus auf eine sprachliche Form lenkt, beispielsweise indem er eine Frage stellt, somit vom Lerner also keine zielsprachliche Norm verletzt wird. Die Reaktion des Lerners auf die hieraus resultierende Antwort des Lehrenden bezeichnen die Autoren dann ebenfalls als Lerner-*Uptake*. Im Gegensatz dazu verwenden Lyster/Ranta und Lyster den Begriff *uptake* ausschließlich für unterrichtliche Episoden, die mit einem Lernerfehler eingeleitet werden.

Bei Ellis/Basturkmen/Loewen (2001) wird *uptake* über vier Merkmale definiert: erstens bezieht sich *uptake* immer auf eine Lerneräußerung; zweitens hat diese Lerneräußerung einen optionalen "freiwilligen" Charakter, da der Lerner nicht zu einer *Uptake*-Äußerung "veranlasst" wird; drittens erfolgt eine *Uptake*-Äußerung immer in unterrichtlichen Episoden, bei denen Lerner vorab offensichtliche Wissenslücken aufweisen, indem sie beispielsweise einen Fehler produzieren, eine Frage stellen oder

nicht in der Lage sind, auf eine Frage des Lehrenden zu antworten; viertens erfolgt eine *Uptake*-Äußerung immer als Reaktion auf eine vorausgegangene Äußerung, in der ein anderer Unterrichtsteilnehmer (für gewöhnlich der Lehrende) mehr oder weniger explizit eine sprachliche Form thematisiert hat.

Die anschließende korrekte Verwendung bzw. das offensichtliche Verständnis dieser sprachlichen Form betrachten die Autoren als erfolgreichen *uptake*. Sie schränken jedoch ein, dass ein solches Verhalten noch keine ausreichende Evidenz für kurzzeitigen Spracherwerb darstellt. Um Evidenz für einen eventuellen Spracherwerb zu erlangen, müsste der Lerner zu mehreren späteren Zeitpunkten diese sprachliche Form korrekt und eigenständig produzieren oder ihre Korrektheit beurteilen können, allein eine gezielte Elizitierung dieser sprachlichen Form durch den Lehrenden erfüllt dieses Kriterium noch nicht.

3. Studien

Es gibt bereits mehrere Studien, in welchen die Wirkung korrektiven Feedbacks auf den Lerner-*Uptake* eine der zentralen Forschungsfragen war. Die Ergebnisse möchte ich an dieser Stelle zusammenfassen.

So führten Mackey/Philp (1998) eine Laborstudie mit 35 erwachsenen Englischlernern durch, um die Wirkungsweise von Interaktionen mit und ohne den Einsatz von *recasts* zu vergleichen. Sie untersuchten Fremdsprachenlerner auf zwei unterschiedlichen Sprachniveaustufen, die bei der in Kooperation mit Muttersprachlern (Partnerarbeit) durchgeführten Lösung verschiedener Aufgaben interaktional modifizierten Input erhielten. Zielstrukturen waren die Fragebildungsformen im Englischen und die Aufgaben wurden mit Bedacht so konzipiert, dass sie neben den Möglichkeiten zur Interaktion auch Kontexte zur Anwendung der Zielstrukturen eröffneten. Eine zweite Lernergruppe agierte nach demselben Schema, mit dem einzigen Unterschied, dass die Muttersprachler auf die Fehler nicht interaktionale Aushandlungen anboten, sondern bei Bedarf in Form von *recasts* korrigierten. Getestet wurde die Wirkung von *recasts* auf die mittels Lerner-*Uptake* kurzzeitig feststellbaren Veränderungen in der Entwicklung der Interimsprache der Lerner. Die Lerner aus der *Recast*-Gruppe, die sich auf einem fortgeschrittenen sprachlichen Niveau befanden, schnitten bei anschließenden Tests deutlich besser ab als die vergleichbare Gruppe, in der kein *Recast*-Feedback gegeben wurde. Diese Lerner bildeten eine größere Anzahl von

Frageformen auf einem höheren morphosyntaktischen Niveau. Dies galt aber nur für die fortgeschrittenen Lerner. Für die Lerner auf einem etwas niedrigeren Niveau erwies sich das *Recast*-Feedback als nicht so effektiv.

In ihrer Studie zu Interaktionen im Fremdsprachenunterricht ermittelten und verglichen Lyster/Ranta (1997) sechs verschiedene Typen korrektiven Lehrerfeedbacks: explizite Korrekturen, *recasts*, Elizitierungen, metalinguistisches Feedback, Klärungsnachfragen und Wiederholungen. Sie berichten, dass *recasts* mit ca. 55% der am weitesten verbreitete Korrekturtyp waren. Ebenso betrachteten Lyster/Ranta die *Uptake*-Quoten der Lerner auf die unterschiedlichen Typen korrektiven Feedbacks.¹⁾ Sie unterschieden zwischen erfolgreichem Lerner-*Uptake*, mit dem die Lerner ihre vorausgegangenen fehlerhaften Äußerungen korrigierten und nicht erfolgreichem Lerner-*Uptake*, nach welchem die fehlerhafte Äußerung also weiterhin korrekturbedürftig blieb. Sie fanden heraus, dass *recasts* der Korrekturtyp mit der geringsten Lerner-*Uptake*-Rate insgesamt war und auch nur in 18% der Fälle zu einer Wiederholung der korrekten Form durch die Lerner führte; im Gegensatz hierzu waren andere Korrekturtypen (Klärungsnachfragen, Elizitierungen, metalinguistisches Feedback, Wiederholungen) deutlich erfolgreicher. Lyster/Ranta merken allerdings an, dass explizite Korrekturen und *recasts* natürlicherweise weder zu einer Selbst- noch zu einer Mitlernerkorrektur führen können, da diese Korrekturtypen immer schon die Nennung der korrekten Form durch den Lehrenden beinhalten. Die anderen vier Korrekturtypen hatten nicht nur höhere *Uptake*-Raten, sondern eröffneten darüber hinaus die Möglichkeit zu Selbst- bzw. Mitlernerkorrekturen. Diese Korrekturtypen wurden von Lyster/Ranta daraufhin mit dem Label "Formaushandlungen" (*negotiation of form*) belegt. Die Autoren glauben, dass Lerner in solchen Formaushandlungssequenzen Gelegenheit haben, Form-Funktion-Beziehungen in der Zielsprache herzustellen, ohne dass dabei der zentrale Kommunikationsfluss im Unterricht gestört wird. Bei dem Einsatz solcher Korrekturverfahren hat der Lehrende die Rolle eines Hinweislieferanten, der es dem Lerner erlaubt, eigene Wissensbestände zu aktivieren und damit eine beidseitige Aushandlung des sprachlichen Problems ermöglicht. Für den Fremdspracherwerb sehen Lyster/Ranta in solchen Formaushandlungen einen potenziell doppelten Nutzen: Sie bieten den Lernern Gelegenheiten zur Überführung von deklarativem in prozedurales Wissen (vgl. Hulstijn 1990, Nobuyoshi/Ellis 1993) und sie bieten Gelegenheiten zur Modifizierung des Lerneroutputs, wobei gleichzeitig neue Hypothesen über die Regelmäßigkeit der Zielsprache getestet werden können

(vgl. Swain 1993, Swain 1995). Auf einer Explizitheitsskala erstrecken sich die Formaushandlungskorrekturtypen in einem Spektrum zwischen den expliziten Korrekturen (sehr explizit) und den *recasts* (sehr implizit).

Lyster (1998b) untersuchte den Lerner-*Uptake* in Relation zu verschiedenen Fehlertypen (grammatische, lexikalische, phonetisch-phonologische Fehler, Muttersprachengebrauch) und verschiedenen Korrekturtypen (explizite Korrekturen, *recasts* und Formaushandlungen).²⁾ Grundlage dieser Arbeit war das bereits in Lyster/Ranta (1997) verwendete Datenkorpus und das dieser Studie zugrunde liegende Fehlerkorrekturmodell.

Die Lehrenden tendierten dazu, ihren Korrekturtyp an den jeweiligen Fehlertyp anzupassen: In der Hauptsache wurden *recasts* als Reaktion auf grammatische bzw. phonetisch-phonologische Fehler gewählt und Formaushandlungskorrekturtypen als Reaktion auf lexikalische Fehler. Lyster fand heraus, dass zwischen zwei Drittel und drei Viertel aller grammatischen und phonetisch-phonologischen Fehler mit *recasts* korrigiert wurden, wohingegen die lexikalischen Fehler in etwas geringerem Umfang mit Formaushandlungskorrekturtypen beantwortet wurden. Lyster vermutet, dass diese hohe Quote von Formaushandlungskorrekturtypen als Reaktion auf lexikalische Fehler damit erklärt werden kann, dass *recasts* bei lexikalischen Fehlern von den Lernern als alternative und ebenso korrekte Optionen verstanden werden könnten, also als eine stilistische Variante bzw. ein Synonym für ihre vorangegangene Äußerung, da der Einsatz von *recasts* (vgl. Lyster 1998a) nicht eindeutig darüber Aufschluss gibt, ob eine vorangegangene Lerneräußerung fehlerhaft war oder nicht. *Recasts* als Reaktion auf lexikalische Fehler bergen somit in besonders großem Maße das Risiko einer Zweideutigkeit in sich, da Lehrende im Fremdsprachenunterricht in ihrem Bemühen, den Lernern einen vielfältigen Input zur Verfügung zu stellen, häufig mit Synonymen hantieren, die den Studierenden als akzeptable Alternativen präsentiert werden. Lyster vermutet, dass den Lehrenden diese potenzielle Zweideutigkeit auch bewusst gewesen sein könnte und sie es aus diesem Grunde vorzogen, auf lexikalische Fehler mit Formaushandlungskorrekturtypen zu reagieren.³⁾

Lyster untersuchte zudem die Verteilung erfolgreicher Korrekturen: Bei phonetisch-phonologischen Fehlern fanden die meisten erfolgreichen Korrekturen statt (oft im Anschluss an *recasts*). Es folgten die lexikalischen Fehler und den geringsten erfolgreichen Lerner-*Uptake* hatten die grammatischen Fehler (bei den grammatischen bzw. lexikalischen Fehlern waren die häufigsten Formen erfolgreichen *uptakes* die

Selbstkorrekturen von Lernern im Anschluss an Formaushandlungskorrekturtypen).

Grammatische Fehler wurden von den Lernern nicht nur in deutlich geringerem Maße verbessert als Fehler auf den anderen sprachlichen Ebenen, sie tauchten im späteren Verlauf der Unterrichtsstunde auch oftmals bei demselben Lerner wieder auf, was Lyster darauf zurückführt, dass die für die Anwendung systematischer Grammatikregularitäten nötigen kognitiven Prozesse bei der Durchführung grammatischer Reparaturen komplexer sein könnten als diejenigen kognitiven Prozesse, die bei lexikalischen Reparaturen für den Zugriff auf lexikalische Items benötigt werden. Aus dieser Erkenntnis heraus versucht er, ein Erklärungsmuster für die bevorzugte Verwendung von *recasts* bei der Korrektur grammatischer Fehler abzuleiten. Formaushandlungskorrekturtypen als Reaktion auf Grammatikfehler verlangen vom Lerner die Fähigkeit der Beherrschung eines komplexen grammatischen Regelgeflechts, das vielleicht noch gar nicht in ausreichendem Maße internalisiert ist und auf das auch nicht so leicht zugegriffen werden kann wie auf die Regularitäten zur Behebung eines lexikalischen Fehlers. Um den Fluss der Unterrichtsstunde nicht unnötig zu unterbrechen, könnten es die Lehrenden für angemessener erachtet haben, Grammatikfehlern mit *recasts* zu begegnen, da diese die Aufmerksamkeit des Lerners auf den Inhalt gerichtet lassen und ihn nicht auf Lücken in seinem Fremdsprachenwissen hinweisen.

Der Autor merkt an, dass in Relation zum Häufigkeit des Einsatzes von *recasts* bei Grammatikfehlern (bei fast drei Vierteln der Grammatikfehler) nur ein geringer Prozentsatz (ca. ein Drittel) des erfolgreichen Lerner-*Uptakes* bei Grammatikfehlern auf *recasts* entfällt. Unter Rückgriff auf Swains (1993, 1995) Outputhypothese folgert er, dass *recasts* ein wenig probates Mittel sind, um vor allem jüngere Lerner (vgl. Swain 1995) darauf hinzuweisen, dass ihr Output nicht zielsprachenkonform ist. Vor allem in kommunikativ orientiertem Unterricht besteht die Gefahr, dass *recasts* als alternative und gleichsam korrekte Formen wahrgenommen werden, die diskursive und somit nicht korrektive Funktionen erfüllen. Lyster selbst (1998a) hat darauf hingewiesen, dass *recasts* im Unterricht oftmals ohne jedwede Korrekturabsicht lediglich inhaltsorientierte Bestätigungen oder ähnliche Informationen vom Lerner einfordern bzw. dem Lerner zur Verfügung stellen. In diesem Sinne täuschen sie als bestätigende Wiederholung einer Lerneräußerung eine positive Evidenz vor. Aus diesem Grunde hält Lyster es für durchaus wahrscheinlich, dass gerade jüngere Lerner keine negative Evidenz in *recasts* wahrnehmen. Indem sie den Lernern eine positive Evidenz

suggerieren und Beispiele über vermeintlich korrekte sprachliche Formen liefern, mögen sie im Gegenteil sogar einen kontraproduktiven Effekt haben.

Des Weiteren wird bei Lyster (1998b) die Konstanz im Verhalten der Lehrenden bei der Verwendung korrektiven Feedbacks diskutiert. Die vier Lehrenden passten die Häufigkeit des korrektiven Feedbacks an die Häufigkeit an, in der die unterschiedlichen Fehlertypen insgesamt in ihrem jeweiligen Unterricht vorkamen. Wenn also zum Beispiel lexikalische Fehler ca. 70% aller Fehler in den beobachteten Unterrichtsstunden eines Lehrenden umfassten, dann wurden auch ca. 70% dieser Fehler korrigiert. Dazu konnte Lyster eine weitere Konstanz bei der Korrektur phonetisch-phonologischer und lexikalischer Fehler feststellen, diese Fehler wurden bei allen Lehrenden in ca. 70 bis 80% aller Fälle korrigiert.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Lehrenden bei Lyster (1998b) eine Präferenz für *recasts* bei der Korrektur grammatischer und phonetisch-phonologischer Fehler zeigten und eine Präferenz für Formaushandlungskorrekturen bei lexikalischen Fehlern. Der häufigste erfolgreiche Lerner-*Uptake* erfolgte im phonetisch-phonologischen Bereich auf *recasts*, wohingegen erfolgreicher Lerner-*Uptake* bei grammatischen oder lexikalischen Fehlern in erster Linie eine Reaktion auf Formaushandlungskorrekturtypen darstellte. Aus dieser Verteilung könnte man schließen, dass die Korrekturmuster bei den Lehrenden hinsichtlich lexikalischer und phonetisch-phonologischer Fehler durchaus empfehlenswert sind. Die Lehrenden entschieden sich dafür, bei lexikalischen Fehlern vorrangig Formaushandlungskorrekturtypen und bei phonetisch-phonologischen Fehlern vorrangig *recasts* zum Einsatz zu bringen; in beiden Fällen erwies sich die Entscheidung als "richtig", denn die höchsten Raten von erfolgreichem Lerner-*Uptake* bei Fehlern auf diesen beiden sprachlichen Ebenen folgten auf genau diese Korrekturtypen. Etwas anders stellt sich die Lage bei den grammatischen Fehlern dar. Auf die Mehrzahl der grammatischen Fehler reagierten die Lehrenden mit *recasts* (72%), die Mehrzahl des erfolgreichen Lerner-*Uptakes* (61%) erfolgte allerdings auf Formaushandlungskorrekturtypen. Daher erscheint es nicht angemessen, Formaushandlungen auf die Korrektur lexikalischer Fehler zu begrenzen, sondern es könnte ebenso ratsam sein, dass Lehrende auch grammatischen Fehlern mit Formaushandlungskorrekturtypen begegnen.

Oliver (2000) analysierte das Feedbackverhalten (den Einsatz von *recasts*) von Lehrenden während kommunikativer Interaktionen in 20 Englischklassen (zehn Klassen mit erwachsenen Lernern, zehn andere Klassen mit Kindern zwischen sechs und zwölf

Jahren). Außerdem wurden die Interaktionen und der Einsatz von *recasts* bei der Lösung von Aufgaben in 32 Muttersprachler-Nichtmuttersprachler-Paaren beobachtet (16 davon mit Teilnehmern im Erwachsenenalter, die anderen 16 mit Kindern im Alter zwischen acht und zwölf Jahren). Das Sprachniveau der erwachsenen und der jungen Lerner war annähernd gleich. Die Analyse ergab, dass alle Lerner häufig negatives Feedback als Reaktion auf ihre nichtzielsprachenkonformen Äußerungen erhielten (ungefähr die Hälfte dieser Äußerungen wurde korrigiert), dass die erwachsenen Lerner in den Unterrichtsklassen jedoch ein umfangreicheres und noch dazu ein anders geartetes Feedback erhielten; während bei den Kindern der Anteil an *recasts* größer war, war bei den Erwachsenen die Wahrscheinlichkeit höher, dass der Lehrende auf nichtzielsprachenkonforme Äußerungen mit Aushandlungsstrategien wie Klärungs- oder Bestätigungsnachfragen reagierte. Die größere Menge negativen Feedbacks bei erwachsenen Lernern könnte laut Oliver darauf hindeuten, dass die Einschätzung von Lehrenden älteren Lernern gegenüber eine andere ist, und zwar insofern, als dass sie glauben, dass erwachsene Lerner eine größere Menge negativen Feedbacks erwarten. Oliver vermutet weiterhin, dass diese Einschätzung von Seiten der Lehrenden zumindest in der Anfangsphase des Fremdspracherwerbs zur Erklärung der höheren Lerngeschwindigkeit bei erwachsenen Lernern beitragen könnte.

Im Gegensatz zu den Unterrichtsklassen trugen in den Partnerarbeitsgruppen die *recasts* zu den signifikanten Unterschieden zwischen den beiden Gruppen bei; der Anteil an *recasts* war bei den Erwachsenenpaaren signifikant größer. Oliver vermutet, dass diese Feststellung auf eine höhere kommunikative Kompetenz bei Erwachsenen zurückgeführt werden kann, Erwachsene sind eher als Kinder in der Lage, eine *recast* als Korrektur zu identifizieren. Andererseits hält sie es aber auch für möglich, dass Kinder ganz einfach eine größere Fehlertoleranz entwickeln und deshalb nicht so häufig korrigierend eingreifen.

Oliver entdeckte zudem im Unterricht oftmals Feedbacksequenzen, bei denen dem Lerner keine Gelegenheit gegeben wird, auf das Feedback zu reagieren, weil der Lehrende in seinen Ausführungen ganz einfach fortfährt oder weil ein anderer Lerner sich in die Interaktion einmischt und diese unterbricht. Sie stellte fest, dass in ca. einem Drittel aller Fälle die Lerner im Unterricht keine Gelegenheit hatten, auf die *recast* des Lehrenden zu reagieren, in den Partnerarbeitsgruppen waren es lediglich weniger als zehn Prozent der Fälle.

Eine Begründung für die relativ niedrige Quote an erfolgreichem Lerner-*Uptake* (je

nach Lernkondition zwischen ca. 20 bis 30%) in ihrer Studie könnte auch laut Oliver darin liegen, dass Lerner auf *recasts* nicht reagieren, weil die *Recast*-Reformulierung des Lehrenden zielsprachenkonform ist und aus Sicht des Lerners kein weiterer Korrekturbedarf besteht; außerdem könnte beim Lerner infolge eines mehrdeutigen Korrekturverhaltens des Lehrenden der Eindruck erweckt worden sein, dass bei einer aus Lernersicht nur punktuellen und somit eher geringfügigen Korrektur kein Feedback von ihm erwartet wird. Hinzu kommt, dass es dem Lerner nicht immer angemessen erscheinen mag, auf das Feedback mit *uptake* zu reagieren, z.B. wenn negatives Feedback in Form von Fragen dargeboten wird, auf die eine Ja/Nein-Antwort erwartet wird. Eine Wiederholung der korrekten sprachlichen Form würde dem Lerner in einem solchen Fall verständlicherweise unangebracht erscheinen. In den Partnerarbeitsgruppen beurteilte Oliver 63% der Fälle mit negativem Feedback bei den Erwachsenen und sogar 69% der Fälle bei den Kindern als unangemessen für eine nachfolgende Integration des Feedbacks in die lernersprachliche Produktion.

Zusammenfassend stellt Oliver fest, dass in allen analysierten Gruppen die Lerner durchgängig und häufig negatives Feedback bekamen. Sofern eine Gelegenheit für eine Reaktion vorlag und diese Gelegenheit auch als angemessen betrachtet wurde, griffen die Lerner dieses Feedback in ihrer nachfolgenden Sprachproduktion in vielen Fällen auf.

Ellis/Basturkmen/Loewen (2001) erforschten die Charakteristika und die Menge des Lerner-*Uptakes* in *Focus-on-Form*-Episoden im Unterricht. Die Daten wurden diesmal in einem einsprachigen Kontext erhoben, an Englisch-Sprachschulen in Neuseeland. Den Autoren ging es darum, herauszufinden, welche Charakteristika von *Focus-on-Form*-Episoden die Produktion und den Erfolg von Lerner-*Uptake* beeinflussen. Ausgewertet wurden Audiomitschnitte von Unterricht in zwei Klassen mit unterschiedlichem Sprachniveau (eine Klasse war auf Mittelstufenniveau, die andere lag etwas darunter). Nach der Identifizierung der *Focus-on-Form*-Episoden wurden diese in drei Kategorien klassifiziert. Die erste Kategorie umfasste *Focus-on-Form*-Episoden mit Antwortcharakter: Ein Teilnehmer (für gewöhnlich der Lehrende) antwortete auf eine unklare Äußerung eines anderen Teilnehmers (für gewöhnlich ein Lerner). Das Verständigungsproblem konnte hierbei sowohl den inhaltlichen Gehalt betreffen als auch einen Verstoß gegen eine sprachliche Norm. Die zweite Kategorie umfasste lernerinitiierte *Focus-on-Form*-Episoden: Ein Lerner initiierte eine solche Episode (meistens in Form einer Frage) aufgrund offensichtlicher Wissenslücken. Die

dritte Kategorie umfasste lehrerinitiierte *Focus-on-Form*-Episoden: Der Lehrende eröffnete eine solche Episode (für gewöhnlich mit einer Rückfrage/Nachfrage), weil er annahm, dass bei den Lernern Erklärungsbedarf über eine bestimmte sprachliche Struktur bestand.

Ellis/Basturkmen/Loewen (2001) unterschieden zwei *Focus-on-Form*-Varianten. Die eben genannte erste Kategorie bezeichneten sie als reaktiven *Focus-on-Form*, die beiden letzteren als präventiven *Focus-on-Form*. Alle *Focus-on-Form*-Episoden wurden danach unter verschiedenen Gesichtspunkten charakterisiert: Es wurde der Ursprung des Verständigungsproblems bestimmt, die Komplexität der Aushandlung und die Art der lehrerseitigen Reaktion. Ebenso wurde auch der Lerner-*Uptake* identifiziert und klassifiziert. Es wurde nach erfolgreichem und nicht erfolgreichem *uptake* unterschieden. Erfolgreicher Lerner-*Uptake* wurde als korrekte "Reparatur" einer sprachlichen Form bzw. offensichtliches Verstehen einer sprachlichen Struktur bezeichnet. Nicht erfolgreicher *uptake* äußerte sich in einem offensichtlichen Nicht-Verstehen der Zielstruktur sowie einem missglückten bzw. gar nicht erst begonnenen Korrekturversuch. Die Autoren stellen fest, dass es in fast drei Viertel der *Focus-on-Form*-Episoden zu Lerner-*Uptake* kam und dieser ebenfalls zu ca. drei Viertel erfolgreich war. Der *uptake* war in lernerinitiierten und in *Focus-on-Form*-Episoden mit Antwortcharakter häufiger und erfolgreicher als in lehrerinitiierten *Focus-on-Form*-Episoden. Fast drei Viertel der über 400 *Focus-on-Form*-Episoden umfassten Formaushandlungen, nur etwas mehr als ein Viertel waren Bedeutungsaushandlungen; allerdings kam Lerner-*Uptake* prozentual häufiger in Bedeutungsaushandlungen vor. Komplexe Episoden waren zwar eher selten (weniger als ein Viertel aller Episoden), die Quote von *uptake* und besonders von erfolgreichem *uptake* war in ihnen jedoch deutlich höher. Die meisten *Focus-on-Form*-Episoden betrafen grammatische bzw. lexikalische Fehler, die größte Wahrscheinlichkeit auf einen erfolgreichen Lerner-*Uptake* hingegen bestand bei der Aushandlung phonetisch-phonologischer Probleme.

4. Ausblick

All diese deskriptiven Studien habe verschiedene Charakteristika einer "zufälligen" Fokussierung auf die sprachliche Form identifiziert, mit einer wichtigen Unterscheidung hinsichtlich der Initiierung der Aufmerksamkeit auf die sprachliche Form. Ellis/Basturkmen/Loewen (2001) identifizierten als Einzige noch dazu präventive

Focus-on-Form-Situationen, in denen entweder der Lehrende oder ein Lerner die Aufmerksamkeit auf eine linguistische Form lenkt, meistens indem er eine Frage stellt, obwohl es vorher keinen Lernerfehler gegeben hat oder diese linguistische Form diskutiert wurde.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die spracherwerbstheoretische und didaktische Bedeutung der Forschung zu korrektivem Feedback auf keinen Fall unterschätzt werden sollte. Falls sich genügend empirische Evidenz für eine Verbindung von korrektivem Feedback und der Interimsprachen-Entwicklung finden ließe, würde dies die bedeutsame Rolle externer Einflüsse auf den Spracherwerbsmechanismus unterstreichen. Hinzu kommen weitere aus didaktischer Perspektive relevante Fragestellungen, beispielsweise für welche Lernertypen und zu welchem Zeitpunkt der Interimsprache sich korrekatives Feedback als in welchem Maße nützlich erweist, welche affektiven, sozialen oder situationalen Kontexte die Wirkung korrektiven Feedbacks noch zusätzlich positiv beeinflussen könnten, oder welche Formen korrektiven Feedbacks einen optimalen Einfluss auf den Spracherwerb der Lerner haben könnten.

Weiter sollte in empirischen Studien untersucht werden, ob das reine Vorhandensein von *uptake* bereits eine positive Wirkung hat bzw. ob nicht korrekter *uptake* bereits für den Lerner hilfreich ist. Es ist nicht auszuschließen, dass nicht die Produktion, sondern die Wahrnehmung sprachlicher Formen auf die Interimsprache einwirkt. Um herauszufinden, ob die Sprachproduktion in der Tat ein einflussreicher Faktor ist, wäre es notwendig, sprachliche Formen, die von den Lernern wahrgenommen aber nicht produziert wurden, mit Formen zu vergleichen, die wahrgenommen wurden und die als erfolgreicher *uptake* produziert wurden. Eine solche Untersuchung sollte vielleicht in einer sehr kontrollierten Experimentumgebung erfolgen.

Zukünftige Forschung auf diesem Gebiet ist natürlich geboten, besonders im Hinblick auf die Eigenarten des sprachlichen Wissens in den *Focus-on-Form*-Episoden, im Hinblick darauf, auf welche Weise das Lernen, welches aus diesen Episoden resultiert, am effektivsten gemessen werden kann sowie natürlich auf die genaue Rolle, die erfolgreicher *uptake* im Spracherwerbsprozess einnimmt.

[Literatur]

- Allwright, D. (1984): Why don't learners learn what teachers teach? In: D. Singleton/D. Little (eds.): *Language learning in formal and informal contexts*. Dublin: Irish Association for Applied Linguistics, 3-18.

- Chaudron, C. (1988): *Second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Doughty, C./Williams, J. (1998): Pedagogical choices in focus on form. In: C. Doughty/J. Williams (eds.) *Focus on form in classroom and second language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 197-261.
- Ellis, R. (1995): Uptake as language awareness. *Language Awareness* 4, 123-146.
- Ellis, R. (2001): Investigating form-focused instruction. *Language Learning* 51 (Suppl. 1), 1-46.
- Ellis, R./Basturkmen, H./Loewen, S. (2001): Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning* 51, 281-318.
- Hendrickson, J. (1978): Error correction in foreign language teaching: recent theory, research, and practice. *Modern Language Journal* 62, 387-398.
- Hulstijn, J. (1990): A comparison between the information-processing and the analysis/control approaches to language learning. *Applied Linguistics* 11, 30-45.
- Long, M. (1977): Teacher feedback on learner error: mapping cognitions. In H. Brown/C. Yorio/R. Crymes (eds.): *On TESOL '77*. Washington, DC: TESOL, 278-293.
- Long, M. (1996): The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: W. Ritchie/T. Bhatia (eds.): *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 413-468.
- Lyster, R. (1998a): Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition* 20, 51-81.
- Lyster, R. (1998b): Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning* 48, 183-218.
- Lyster, R. (2004): Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition* 26, 399-432.
- Lyster, R./Ranta, L. (1997): Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 37-66.
- Mackey, A./Philp, J. (1998): Conversational interaction and second language development: recasts, responses, and red herrings? *Modern Language Journal* 82, 338-356.
- Nobuyoshi, J./Ellis, R. (1993): Focused communication tasks and second acquisition. *ELT Journal* 47, 203-210.
- Oliver, R. (2000): Age differences in negotiation and feedback in classroom and pairwork. *Language Learning* 50, 119-151.
- Spada, N. (1997): Form-focused instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. *Language Teaching* 29, 1-15.
- Swain, M. (1985): Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: S. Gass/C. Madden (eds.): *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-253.
- Swain, M. (1993): The output hypothesis: just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review* 50, 158-164.
- Swain, M. (1995): Three functions of output in second language learning. In: G. Cook/B. Seidlhofer (eds.): *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 125-144.
- Swain, M. (2000): The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: J. Lantolf (ed.): *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 97-114.
- White, L. (1987): Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of second-language competence. *Applied Linguistics* 8, 95-110.

【Notes】

- 1) Man sollte darauf hinweisen, dass sich Lyster/Rantas *Uptake*-Begriff von dem aus älteren Fremdsprachenerwerbsstudien (z.B. Allwright 1984, Ellis 1995) unterscheidet. In diesen Studien bezieht sich *uptake* lediglich auf diejenigen Strukturen, von denen Lerner berichten, dass sie diese während einer Unterrichtsstunde gelernt haben.
- 2) Unter Formausbehandlungen werden von Lyster die vier Korrekturtypen subsummiert, die bei Lyster/Ranta (1997) noch differenziert betrachtet wurden, nämlich Klärungsnachfragen, Elizitierungen, Wiederholungen und metalinguistisches Feedback.
- 3) Lyster merkt dazu an, dass der Einsatz unterschiedlicher Korrekturstrategien auch auf eigenen Erfahrungen der Lehrenden basieren könnte. Aus Gesprächen mit den Lehrenden seiner Studie war ihm bekannt, dass diese im Unterricht schon mehrmals erfolgreiche Selbstkorrekturstrategien bei Lernern in Bezug auf lexikalische Fehler registriert hatten. Diese Beobachtungen mögen sie dazu veranlasst haben, diese Strategien durch den Einsatz von Formausbehandlungskorrekturtypen zu fördern.

【2007年9月12日受付, 9月28日受理】