

Hilfreich oder ohne praktischen Nutzen? – Die Forschung zur mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit- und Fremdsprachenunterricht

Matthias Schoormann¹ und Torsten Schlak²

This paper aims to give an overview of second language acquisition research on oral corrective feedback. It takes a short glimpse at its historical development and surveys attempts to classify corrective feedback strategies as well as the main theoretical strands that inform this predominantly cognitive-interactionist research. Results of both laboratory and classroom studies that compare different feedback types are discussed in detail. Corrective feedback is presented as a highly complex phenomenon whose impact on the learner's language system is influenced by a multitude of learner internal and external factors. This complexity renders it difficult to formulate rules or prescriptions for the provision of corrective feedback that fit all situations. However, the authors argue that the research so far helps to better understand the functioning of corrective feedback and provides practitioners with valuable information they can apply to their specific instructional contexts.

1. Einleitung

Seit nunmehr über drei Jahrzehnten zählt die mündliche Fehlerkorrektur zu den zentralen Themen der Fremdsprachenforschung. Vor allem Vertreterinnen und Vertreter des auf Michael Longs (1996) Interaktionshypothese fußenden kognitiv-interaktionistischen Ansatzes widmen sich ihrer Erforschung seit den 1990er Jahren mit hoher Intensität. Doch obwohl inzwischen eine Vielzahl von Studien zu den verschiedensten Aspekten der mündlichen Fehlerkorrektur publiziert wurde, ist man bis heute weit davon entfernt, ein klares Bild von diesem Forschungsfeld gewonnen zu haben. Während Ellis (2009), Long (2007) u.a. die bisher gewonnen Erkenntnisse dennoch positiv bewerten, gibt es nach wie vor Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die wie Truscott (1999) das erwerbsfördernde Potenzial mündlicher Fehlerkorrektur grundsätzlich bezweifeln oder die wie Ortega

1 Korrespondenzadresse: Dr. Matthias Schoormann, Dorotheenstr. 19, 48145 Münster, Tel.: 0251 / 38 48 668, E-mail: mscho_02@uni-muenster.de

2 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Torsten Schlak, Technische Universität Berlin, Institut für Sprache und Kommunikation, Sekr. HBS 2, Hardenbergstr. 16-18, 10623 Berlin, Tel. 030 / 314 29 701, E-mail: torsten.schlak@tu-berlin.de

(2010) den bisherigen Erkenntnisstand für so widersprüchlich halten, dass es sich für die Lehrenden empfehle, diesen zu ignorieren.

War all die Arbeit der vergangenen Dekaden also vergebens? – Die Verfasser dieses Artikels weisen dies entschieden zurück. Denn wenn die Forschung zu einer sicheren Erkenntnis geführt hat, dann ist es die, dass es sich bei der mündlichen Fehlerkorrektur um ein äußerst komplexes Phänomen handelt. Wer hier auf schnelle, einfache Antworten auf die drängenden Fragen der Unterrichtspraxis hofft, muss unweigerlich enttäuscht werden. Nun aber gleich die gesamten Erkenntnisse dieses Forschungsbereichs für irrelevant oder unbrauchbar zu erklären, hieße das Kind mit dem Bade auszuschütten. Wie der folgende Überblick über die Entwicklung und den aktuellen Stand der Forschung³ zeigen wird, konnten die bisherigen Untersuchungen durchaus erheblich dazu beitragen, dieses Phänomen in seiner ganzen Komplexität zu erhellen und dadurch verständlicher zu machen.

Die folgende Darstellung orientiert sich an den wichtigsten Entwicklungsphasen der Korrekturforschung. Nach einem kurzen Blick auf die Anfangsjahre, die noch sehr von der Kontroverse bestimmt waren, ob negatives Feedback dem L2-Erwerb überhaupt nützen könne (Abschnitt 2), werden in Abschnitt 3 die der kognitiv-interaktionistischen Feedbackforschung zugrunde liegenden theoretischen Erklärungsmodelle skizziert, die in den 1980er und -90er Jahren entstanden. Parallel dazu gab es mehrere Versuche, die im Unterricht beobachteten Korrekturstrategien zu klassifizieren (Abschnitt 4). Nachdem sich gegen Ende der 1990er Jahre eine der Taxonomien weitgehend durchgesetzt hatte, konzentrierte sich die Forschung zunehmend darauf, die Wirksamkeit der verschiedenen Feedbacktypen zu untersuchen. In Abschnitt 5 werden zunächst die wichtigsten methodischen Ansätze zur Erforschung der Feedback-Effektivität vorgestellt. Im Anschluss daran konzentriert sich Abschnitt 6 auf die Präsentation von Untersuchungsergebnissen zum Vergleich verschiedener Korrekturstrategien. Im Verlauf dieser

3 Berücksichtigt sind – bis auf wenige Ausnahmen – Publikationen bis Ende 2010. Überdies konzentriert sich die Darstellung weitgehend auf die Forschung aus kognitiv-interaktionistischer Perspektive. Obgleich insbesondere die sich auf Lew Wygotski beziehende soziokulturelle Theorie in jüngerer Zeit auch von Forschenden des kognitiv-interaktionistischen Ansatzes zunehmend beachtet wird (vgl. Ellis 2009: 12f.; Ortega 2009: 225-227; Sheen 2011: 20), handelt es sich bis jetzt doch nur um einen sehr begrenzten Beitrag zur Feedbackforschung (siehe vor allem Aljaafreh & Lantolf 1994; Nassaji & Swain 2000), der primär aus Platzgründen im Folgenden nicht ausführlich behandelt werden kann. Gleiches gilt auch für Beiträge aus Perspektive der Konversationsanalyse, der systemisch-funktionalen Grammatik und anderer Ansätze. Aus Platzgründen muss auch auf eine Diskussion von mündlichen Fehlerkorrekturen im Zusammenhang mit aktuellen didaktisch-methodischen Prinzipien wie "Lernerautonomie", "Aufgabenorientierung" und "Kompetenzorientierung" weitgehend verzichtet werden.

Forschungen wurde zunehmend deutlich, dass die Effektivität von Korrekturhandlungen von einer Vielzahl lernerexterner und -interner Faktoren abhängig ist. Die letzte Dekade sah daher eine rapide Zunahme von Studien zur Identifizierung und Bestimmung des Einflusses solcher Faktoren, die in Abschnitt 7 vorgestellt werden. Im letzten Abschnitt versuchen die Verfasser eine kritische Bewertung des aktuellen Forschungsstandes und werfen einen knappen Blick auf mögliche Konsequenzen für die Unterrichtspraxis.

2. Die frühe Forschung zur mündlichen Fehlerkorrektur

In den 1950er und -60er Jahren galten Fehler⁴ im Fremdsprachenunterricht als unvermeidbares, aber unbedingt zu bekämpfendes Übel. Dem Einfluss des Behaviorismus war es geschuldet, dass man glaubte, der Ausbildung falscher Sprechgewohnheiten entgegenwirken zu müssen, indem man auftretende Fehler umgehend korrigierte. Feedback⁵ galt nach diesem Verständnis vor allem als Mittel der positiven oder negativen Verstärkung (vgl. Chaudron 1988: 133f.; Russell 2009: 21f.; Sheen 2010a: 169).

Angestoßen durch Chomskys generative Grammatik vollzog sich in den 1970er Jahren in der Linguistik und in der Forschung zum Erstspracherwerb (künftig 'L1-Erwerb') eine Wende, die sich dann auch auf die Zweitspracherwerbsforschung (künftig 'L2-Forschung'); entsprechend auch: 'L2-Erwerb' und 'L2-Unterricht' auswirkte und dazu führte, dass der Nutzen negativer Evidenz⁶ für den Spracherwerb generell bezweifelt wurde. Um

-
- 4 Hier verstanden als Abweichung von der zielsprachlichen Norm, wobei mit Norm keine offiziell vereinbarte Regel gemeint ist, sondern das, was die Mehrheit der Erstsprachler als richtig empfindet (vgl. z.B. Kleppin 1997: 14-29, 2010a: 79, 2010b: 1061-1063). Da sich der vorliegende Artikel explizit auf die Forschung zur mündlichen Fehlerkorrektur konzentriert, findet die Forschung zur Fehleranalyse und zur Bedeutung des Fehlers für den L2-Erwerb hier keine Berücksichtigung. Siehe dazu z.B. Kleppin (1997, 2010b).
- 5 Unter Feedback versteht die Fremdsprachenforschung eine Äußerung seitens der Lehrkraft oder des Interaktionspartners, die sich als Rückmeldung auf eine Lernenden-Äußerung bezieht (vgl. Königs 2003: 378). "Korrektives Feedback" oder "negatives Feedback" – diese Begriffe werden in der Forschungsliteratur oft synonym verwendet – lässt sich mit Ellis, Loewen & Erlam (2006: 340) als Reaktion auf eine fehlerhafte Lernenden-Äußerung charakterisieren, die folgende Komponenten einzeln oder in Kombination enthalten kann:
- einen Hinweis auf die Fehlerhaftigkeit der Äußerung,
 - die korrekte zielsprachliche Struktur sowie
 - metalinguistische Informationen bezüglich des Fehlers bzw. der korrekten Form.
- 6 Unter negativer Evidenz versteht die Fremdsprachenforschung direkte oder indirekte Informationen, welche die Lernenden explizit oder implizit auf ungrammatische Teile ihrer Äußerungen hinweisen. Positive Evidenz bezeichnet demgegenüber den Input in Form grammatisch korrekter Sätze, die den Lernenden als Modelle der Zielsprache dienen (vgl. Long 1996: 413).

negativer Evidenz einen bedeutenden Beitrag zum Spracherwerb zusprechen zu können, so forderte Pinker (1989: 9-14), müsse die Forschung die folgenden vier Fragen positiv beantworten: Existiert negative Evidenz im Input der Lernenden? Existiert sie in nutzbarer Form? Wird sie tatsächlich genutzt? Und ist sie für den Spracherwerb notwendig? Pinker selbst und seine Kolleginnen und Kollegen fanden nach Sicht der Forschungslage zu allen vier Fragen eine negative Antwort (vgl. auch Grimshaw & Pinker 1989: 341).

Diese skeptische Position ist aber, wie Oliver (1995: 461f.) unterstreicht, darauf zurückzuführen ist, dass negative Evidenz anfangs zu eng definiert und weitgehend mit expliziter Korrektur gleichgesetzt wurde. In den 1980er Jahren stellte sich jedoch zunehmend heraus, dass negative Evidenz über solche offenen Korrekturen hinaus auch eine Vielzahl impliziterer Korrekturstrategien umfasst (vgl. auch Schachter 1991: 90). Schließt man diese in die Untersuchung mit ein, so wandelt sich das Bild: Verschiedene Studien (z.B. Farrar 1990, 1992; Oliver 1995) zeigen, dass negative Evidenz durchaus in beträchtlichem Maße im Input des Lernenden existiert und auch genutzt wird. So kommt denn Long (1996: 430-437) bei seiner Auswertung des Forschungsstandes zum L1-Erwerb zu dem Schluss, dass negatives Feedback regelmäßig vorliege, in nutzbarer Form vorliege und von den Kindern auch tatsächlich genutzt werde. Ob sie für den Spracherwerb notwendig sei, habe bislang allerdings nicht bewiesen werden können. Gleiches gelte für den L2-Erwerb: Wenngleich der Nachweis der Notwendigkeit noch ausstehe, könne man doch von einer erwerbsfördernden Wirkung negativen Feedbacks zumindest bei einigen Strukturen ausgehen (vgl. ebd.: 430-437).

Seit den späten 1970er Jahren entwickelte Stephen Krashen (1981, 1982, 1985) seine Monitor-Theorie, die zwischen dem Erlernen und dem Erwerb einer Sprache differenzierte. Da korrekatives Feedback nach diesem Verständnis nur das Erlernen expliziten Wissens beeinflusst, kann es nicht zur Steigerung der auf implizitem Wissen basierenden sprachlichen Kompetenzen beitragen und ist somit weitgehend überflüssig, evtl. sogar schädlich.

Etwa zur gleichen Zeit führte die Verbreitung des kommunikativen Ansatzes in der Methodik des Fremdsprachenunterrichts dazu, dass man die Vermittlung von Bedeutungen favorisierte und wenig Wert auf die Korrektur grammatischer Fehler legte. Bald stellte sich jedoch heraus, dass im bedeutungsfokussierenden, kommunikativ ausgerichteten Unterricht bestimmte zielsprachliche Strukturen nicht oder nur unvollständig erworben wurden, sofern man sie nicht explizit behandelte. Und so setzte sich denn in den 1990er Jahren allmählich die Einsicht durch, dass ein gewisses Maß an

Formenfokussierung – und in diesem Zusammenhang auch der Fehlerkorrektur – dem Spracherwerb zuträglich sei (vgl. Doughty & Williams 1998; Spada 1997).

Negatives Feedback wurde nun nicht mehr als Konditionierungsinstrument aufgefasst; stattdessen rückten seine informative und seine motivierende Komponente in den Vordergrund. Es verbreitete sich eine Sichtweise, wonach es sich bei der Sprachproduktion der Lernenden auch um einen Prozess des Testens von Hypothesen handelte und negativem Feedback dabei die wichtige Funktion zufiel, "falsche" Hypothesen zurückzuweisen (vgl. Chaudron 1988; Gass 1997).

3. Theoretische Grundlagen

In den 1980er und -90er Jahren brachte die Psycholinguistik mehrere Erklärungsmodelle für den L2-Erwerb hervor, die auch dazu herangezogen wurden, um mögliche Erwerbsprozesse infolge von Fehlerkorrekturen zu erklären. Es sind dies vor allem die Interaktions-, die Output- und die Noticing-Hypothese. Die Untersuchung von Korrekturhandlungen auf der theoretischen Grundlage dieser Erklärungsansätze bildet bis heute einen Schwerpunkt der kognitiv-interaktionistischen Fremdsprachenforschung.

Die Interaktionshypothese⁷ stellt eine Weiterentwicklung der Inputhypothese von Stephen Krashen (1981, 1982, 1985) dar. Long (1991, 1996) geht wie Krashen davon aus, dass L2-Erwerb aus der Aufnahme und Verarbeitung von sprachlichem Input besteht, allerdings sei es wesentlich, dass dieser Input im Verlauf sprachlicher Interaktionen den Kapazitäten der Lernenden angepasst werde. Befindet sich der Input oberhalb des Niveaus der Interagierenden, kommt es unweigerlich zu Kommunikationsengpässen. Um diese zu beheben, liegt es für die Beteiligten nahe, Bedeutungen auszuhandeln. Während die Interagierenden bei diesem für die Interaktionshypothese zentralen *negotiation for meaning* den sprachlichen Input so lange bearbeiten, bis er ihnen verständlich wird, so die Hypothese, kommen sie nicht umhin, ihre Aufmerksamkeit auf die sprachlichen Problemquellen zu richten, d.h. sich mit formalen Aspekten der Zielsprache zu beschäftigen – und darin besteht eine Chance für L2-Erwerb.

⁷ Einen Überblick über die Forschung zu Longs Interaktionshypothese bietet Schoormann & Schlak (2007). Zur Interaktionsforschung in Deutschland siehe auch Bausch, Christ, Königs & Krumm (2000) und Henrici (1995).

Die Output-Hypothese von Merrill Swain (1985, 2005) besagt, dass die Sprachproduktion den Lernenden nicht allein dabei hilft, flüssiger zu sprechen, sondern sie vielmehr dazu zwingt, sich von der semantischen auf die syntaktische Ebene der Sprachverarbeitung zu begeben, d.h. sich bei der Suche nach syntaktisch korrekten Strukturen für ihre Äußerungen mit formalen Fragen zu beschäftigen. Ihre Äußerungen gleichen dabei Hypothesen, deren Richtigkeit anhand der Reaktionen der Interaktionspartner überprüft werden kann. Treten dabei Differenzen zwischen den lernersprachlichen Kenntnissen und den zielsprachlichen Modellen zutage, so bietet dies den Lernenden die Möglichkeit, ihre Defizite zu bemerken, zu reflektieren und evtl. zu beseitigen.

Unter Bezugnahme auf den soziokulturellen Ansatz in der Fremdsprachenforschung (vgl. z.B. Lantolf 2000) hebt Swain (2000) auch die metalinguistische Funktion des Outputs hervor. Da das Sprechen über die Zielsprache nach diesem Verständnis eine zentrale Rolle bei deren Internalisierung spielt, kann eine Formenfokussierung im Rahmen sprachlicher Interaktionen, z.B. beim Aushandeln von Bedeutungen, dem Spracherwerb nützen (vgl. auch Swain 1998).

Wenn man davon ausgeht, dass die Produktion von Output dem L2-Erwerb zuträglich ist, dann liegt es nahe, die Lernenden gezielt zum Sprechen zu bewegen – die Experten nennen dies "*Pushing*". Verschiedene Studien (z.B. Nobuyoshi & Ellis 1993; McDonough 2005) haben gezeigt, dass das *Pushen* der Output-Produktion mithilfe korrektiven Feedbacks zu lernersprachlicher Entwicklung führen kann.

Richard Schmidts (1990; 1995; 2001) Noticing-Hypothese knüpft an kognitionspsychologische Forschungen zur Funktion der selektiven Aufmerksamkeit bei der kognitiven Verarbeitung von Umweltreizen an. Schmidt geht davon aus, dass für die Internalisierung eines Stimulus des sprachlichen Inputs das Gewahrwerden dieses Elements sowie dessen Registrierung im Arbeitsgedächtnis erforderlich sind. Für diesen Prozess hat er den Begriff des *noticing* geprägt. Schmidt (2001: 5) weist darauf hin, dass *noticing* nicht mit Verstehen gleichzusetzen sei. Beim *noticing* werde lediglich die Existenz des Phänomens freiwillig oder unfreiwillig registriert; das Verstehen beinhalte darüber hinaus auch das Erkennen des damit zusammenhängenden allgemeinen Prinzips, der Regel oder des Musters. Um ein Element des Inputs in Intake umwandeln, d.h. im Arbeitsgedächtnis registrieren und weiteren Verarbeitungsprozessen zur Verfügung stellen zu können, sei das *noticing* – im Unterschied zum Verstehen – sowohl notwendig als auch hinreichend, und zwar beim expliziten wie beim impliziten Lernen.

Dies besagt im Kern die Noticing-Hypothese, auf die sich viele Forschende beziehen, wenngleich sie damit zusammenhängende Begriffe wie "Aufmerksamkeit", "Bewusstheit" usw. bisweilen abweichend konzeptualisieren (vgl. z.B. Leow 1998; Philp 2003; Robinson 1995, 2003; Simard & Wong 2001; Tomlin & Villa 1994; siehe auch Eckerth & Riemer 2000; Lochtman 2002a; Schlak 1999, 2004).

Aus der Perspektive der Noticing-Hypothese wird im Verlauf der sprachlichen Interaktion durch korrekatives Feedback die Aufmerksamkeit des Lernenden auf ein Element gerichtet, das dieser noch nicht zielsprachenadäquat beherrscht. Durch die Gegenüberstellung der fehlerhaften und der korrekten Form – unabhängig davon, ob Letztere im Feedback enthalten ist oder der Lernende sie im Zuge einer Selbstkorrektur ermittelt – wird der Lernende nicht nur auf die Form selbst, sondern auch auf sein lernersprachliches Defizit aufmerksam. Die Interaktionsforschung spricht daher auch vom *noticing the gap*, was sich sinngemäß mit dem "Bemerken des Unterschieds" übersetzen lässt (vgl. Schmidt & Frota 1986).

4. Klassifizierung von Korrekturstrategien⁸

Bereits Mitte der 1970er Jahre wurden erste Studien zur mündlichen Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht veröffentlicht, auf die sich die kognitiv-interaktionistische Forschung noch heute bezieht. Diese präsentierten vor allem deskriptive Befunde zur Fehlerbehandlung in verschiedenen Unterrichtsettings (z.B. Allwright 1975; Fanselow 1977; Hendrickson 1978) oder untersuchten die Einstellungen der Lernenden und Lehrenden zur Fehlerkorrektur (z.B. Cathcart & Olsen 1976)⁹. Darüber hinaus unternahmen einige Forschende auch den Versuch, Taxonomien von Fehlern und Korrekturstrategien zu erstellen. Zu nennen wären hier vor allem Allwright (1975) und Chaudron (1977), später auch Seedhouse (1997) und im deutschsprachigen Raum z.B. Henrici & Herlemann (1986), Kleppin & Königs (1991) und Kleppin (1997). Das Problem, dass sich diese verschiedenen Beschreibungsmodelle aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen schwerlich miteinander vergleichen ließen (vgl. Havranek 2002a: 35-39), erledigte sich mit der Publikation der Studie Lyster & Ranta (1997). Die von ihr vor-

8 Der Begriff der Korrekturstrategie wird hier wie z.B. bei Ellis (2009) gleichbedeutend mit dem des Feedbacktyps verwendet.

9 Ein Überblick über den Forschungsstand bis Ende der 1980er Jahre findet sich bei Chaudron (1988).

geschlagene Typologie ist bis heute maßgebend. Insofern hat die Studie erheblich zur Systematisierung der Forschung beigetragen und wird daher zu Recht von Sheen (2010a) als ein Meilenstein der Feedbackforschung bezeichnet.

Auf der Grundlage ihrer Unterrichtsbeobachtungen im Französisch-Immersionsunterricht in Kanada unterscheiden Lyster & Ranta (1997: 46-49) sechs Feedbacktypen:

- *recasts*,
- explizite Korrekturen,
- Klärungsaufforderungen,
- Fehlerwiederholungen,
- Elizitierungen,
- metalinguistisches Feedback.

Der *recast*, im Deutschen auch "Umgestaltung" genannt, wird teilweise recht unterschiedlich definiert und operationalisiert (vgl. Ellis & Sheen 2006: 596). Im Wesentlichen handelt es sich dabei um die Wiederholung einer fehlerhaften Lernenden-Äußerung durch den Interaktionspartner oder Lehrenden, wobei dieser den oder die darin enthaltenen Fehler korrigiert. Ein *recast* kann in einer Vielzahl unterschiedlicher Formen auftreten, z.B. isoliert, ohne Hinzufügung weiterer Informationen, oder inkorporiert, d.h. eingebettet in eine Äußerung mit zusätzlichen Gesprächsinhalten (vgl. Lyster 1998b). Sie kann in mehreren Schritten oder innerhalb eines einzigen Turns erfolgen; sie kann sich auf den fehlerhaften Teil der Äußerung beschränken oder aber die komplette Äußerung wiederholen; sie kann als Frage oder als Aussage formuliert werden u.v.a.m. (vgl. Sheen 2006: 371-376).

Mit der expliziten Korrektur hat der *recast* gemeinsam, dass er den Lernenden zielsprachliche Modelle für ihre Fehler liefert, ihnen also positive Evidenz bereitstellt. Während dies bei der expliziten Korrektur jedoch mit dem ausdrücklichen Hinweis auf den Fehler geschieht (z.B. "Nein, nicht 'gehte', sondern 'ging'.")¹⁰, erfolgt die Fehlerfeststellung bei einem *recast* nur implizit, d.h., die Lernenden können nur durch die Tatsache der Korrektur auf ihren Fehler schließen, z.B.:

Lernende/r: "Dann gehte er nach Hause."

10 Diesem und den folgenden Beispielen für Feedbacktypen liegen unmittelbar keine Beobachtungsdaten zugrunde. Vielmehr handelt es sich z.T. um Übersetzungen von Beispielen aus anderen Publikationen, z.T. um freie Formulierungen, die sich der Anschaulichkeit halber auf das Wesentliche beschränken (vgl. auch Schoormann & Schlak 2011).

Lehrende/r: "Dann ging er nach Hause."

Bei den übrigen vier Feedbacktypen handelt es sich um sogenannte *prompts*, d.h. um Feedbackstrategien, die den Lernenden zielsprachliche Modelle vorenthalten und sie stattdessen dazu veranlassen, ihre Fehler selbst richtigzustellen.

Von einer Klärungsaufforderung spricht man, wenn die Lehrkraft oder der Interaktionspartner dem Lernenden durch Sätze wie: "Ich verstehe nicht" oder "Wie bitte?" signalisiert, dass dessen Botschaft unverständlich oder die Äußerung fehlerhaft war, so dass es einer Wiederholung oder Umformulierung bedarf. Eine Fehlerwiederholung liegt vor, wenn die Lehrkraft oder der Interaktionspartner die fehlerhafte Äußerung wiederholt und dadurch, eventuell auch noch durch besondere Betonung, zu verstehen gibt, dass damit etwas nicht stimmt. Metalinguistisches Feedback umfasst Kommentare, Informationen oder Fragen, die sich auf die fehlerhafte Äußerung des Lernenden beziehen, ohne jedoch das zielsprachliche Modell zu liefern. Beispiele wären Sätze wie: "Sagt man 'gehte' auf Deutsch?"; "So sagt man das nicht auf Deutsch."; "Nein."; "Ist das maskulin?" usw. Schließlich ist von einer Elizitierung die Rede, wenn der Interaktionspartner oder Lehrende dem Lernenden die korrekte Form abfordert, etwa indem er ihn fragt: "Wie sagt man das auf Deutsch?", indem er ihn bittet, seine Äußerung umzuformulieren, oder indem er einen Satz anfängt, z .B. "Das ist ein... ?", und dann innehält und dem Lernenden Zeit gibt, die Äußerung zu vervollständigen (vgl. Lyster 2007: 109-115; Lyster & Ranta 1997: 46-49).

Es bleibt festzuhalten, dass *prompts* den Lernenden ausschließlich negative Evidenz bereitstellen; explizite Korrekturen liefern darüber hinaus auch positive Evidenz. *Recasts* enthalten in jedem Fall positive Evidenz; ob sie auch negative Evidenz liefern, hängt davon ab, ob sie als negatives Feedback bemerkt werden (vgl. Lyster & Saito 2010: 267f.).

Die Taxonomie von Lyster und Ranta stellt zweifellos eine grobe Vereinfachung dar (vgl. Ellis 2009: 8). Beispielsweise kann eine formal als korrektive Feedbackstrategie zu beschreibende Äußerung in der Interaktion auch nicht-korrektive Funktionen erfüllen (vgl. Ellis & Sheen 2006: 596; Lyster 2007: 108)¹¹. Gleichwohl scheint gerade in der Vereinfachung der

11 Ortega (2009: 74f.) hat daher kürzlich vorgeschlagen, negatives Feedback nach typenübergreifenden Eigenschaften zu klassifizieren, die sich auf die Wahrnehmbarkeit und das Potenzial des Feedbacks beziehen. Zu denken wäre dabei an die Explizitheit der Korrekturhandlung, an die Intensität, mit der sie vom Lernenden eine Reaktion fordert, sowie an ihren Informationsgehalt in Hinsicht auf den Fehler, das zielsprachliche Modell usw. Dies ist ein bedenkenswerter Vorschlag für die zukünftige Forschung.

Vorzug dieses Klassifikationsschemas gegenüber den ausführlicheren Beschreibungsmodellen zu bestehen. Es reduziert die Komplexität der Korrekturpraxis auf sechs Grundtypen, die sich relativ leicht unterscheiden und im Labor isolieren lassen. Die Feedbackforschung war nun mit einem begrifflichen Instrumentarium ausgestattet, mit dessen Hilfe sie sich neuen Fragestellungen zuwenden konnte.

5. Forschungsansätze zur Effektivität mündlicher Fehlerkorrektur

Seit Mitte der 1990er Jahre interessiert sich die Forschung zunehmend für die Wirksamkeit korrektiven Feedbacks, d.h. dafür, ob und wie das Feedback wahrgenommen wird, ob und wie es sich auf die lernersprachliche Entwicklung auswirkt, ob es gegenüber Modellen im Vorteil ist, welcher Feedbacktyp die größte Effektivität besitzt usw. Bei der Untersuchung der Feedback-Effektivität lassen sich grundsätzlich zwei Ansätze unterscheiden: Während entwicklungsbezogene Studien versuchen, unmittelbare oder zeitlich verzögerte Erwerbsfortschritte infolge der Feedbackbehandlung nachzuweisen, richten deskriptive Studien den Fokus darauf, wie die Lernenden im Verlauf der Interaktion auf das Feedback reagieren.

5.1 Entwicklungsbezogene Studien

Die überwiegende Mehrheit aller entwicklungsbezogenen Studien operationalisiert L2-Erwerb als Zunahme an Akkuratheit bei der Verwendung bestimmter zielsprachlicher Elemente (vgl. Ellis 2010: 344). Im Hinblick auf die Nachhaltigkeit des Erwerbs ist es sinnvoll, in Anlehnung an Henrici (1995: 25f.) zwischen kurz-, mittel- und langfristigem Erwerb zu unterscheiden. Kurzfristiger Erwerb zeigt sich als das unmittelbar auf die Korrektur folgende Wiederverwenden des richtiggestellten Elements in einem sprachlich veränderten Kontext. Mittelfristiger Erwerb liegt vor, wenn das Wiederverwenden des richtiggestellten Elements in einiger zeitlicher Distanz zur Korrektur, aber z.B. noch innerhalb derselben Unterrichtsstunde bzw. sprachlichen Interaktion geschieht. Und von langfristigem Erwerb kann die Rede sein, wenn die Wiederverwendung mit großem zeitlichem Abstand, z.B. mehreren Tagen oder Wochen, in einem vollkommen neuen Kontext erfolgt. Bis jetzt wird in den meisten Studien nur zwischen kurz-

und langfristigen Erwerbsfortschritten unterschieden. Untersuchungen zu langfristigen Wirkungen sind selten.

Das typische Design entwicklungsbezogener Studien sieht zunächst einen Prätest vor, auf welchen dann eine Behandlungsphase folgt, deren Wirkung anschließend in einem Posttest gemessen wird.¹² Um auch Erkenntnisse über langfristigen Erwerb zu erhalten, sehen manche Studien einen oder mehrere Follow-Up-Tests vor. Die Behandlung besteht häufig in der Bearbeitung meist kommunikativer Aufgaben,¹³ in deren Verlauf dann beispielsweise eine spezielle Feedbackstrategie erprobt wird. Häufig existiert zu Vergleichszwecken eine Kontrollgruppe, welche nur an den Tests teilnimmt oder zumindest keine Behandlung erfährt. Erfolgt die Auswahl der Teilnehmenden und deren Zuweisung zu den Gruppen, z.B. zu NS-NNS-Paaren,¹⁴ per Zufallsauswahl, so spricht man von experimentellen Studien. Wird dagegen mit bereits existierenden Sprachkursen oder Schulklassen gearbeitet, so handelt es sich um quasi-experimentelle Studien, da hier das Kriterium der Zufallsauswahl nicht gegeben ist (vgl. Lochman 2002a: 108; Riemer & Settinieri 2010: 766f.).

Wie Tönshoff (2005: 13) betont, stehen Wirkungsstudien vor dem grundsätzlichen Problem, beim Nachweis des Lernzuwachses infolge der Korrektur andere Einflüsse auf die Lernaltersprache möglichst ausschließen zu müssen. In diesem Punkt sind experimentelle gegenüber quasi-experimentellen Studien im Vorteil, wird hier doch wie in naturwissenschaftlichen oder psychologischen Experimenten versucht, alle bis auf die interessierenden Variablen zu kontrollieren. Der Nachteil besteht darin, dass es solchen Laborstudien aufgrund ihrer Artifizialität an externer Validität fehlt und ihre Ergebnisse nicht direkt auf die Verhältnisse im realen L2-Unterricht übertragbar sind. Bei quasi-experimentellen Studien verhält es sich genau andersherum: Sie weisen zwar eine höhere externe Validität auf, ihre Ergebnisse sind jedoch wegen einer Vielzahl unkontrollierter Variablen nicht eindeutig interpretierbar (vgl. ebd.: 16).

12 Der Nachweis des Einflusses inzidenteller Formenfokussierung steht vor dem Problem, dass keine Prätests möglich sind, da im Voraus ja nicht bekannt ist, welche linguistischen Elemente Gegenstand der Formenfokussierung sein werden. Einige wenige Studien (z.B. Havranek 1999; Loewen 2005; Nabei & Swain 2002) versuchen dieses Problem mithilfe individualisierter Posttests zu umgehen, die auf Grundlage der in den Korrektursequenzen behandelten linguistischen Gegenstände erstellt werden.

13 Zur Verwendung kommunikativer Aufgaben (*tasks*) im Zweit-/Fremdsprachenunterricht siehe z.B. Lyster (2007: 73f.), Nobuyoshi & Ellis (1993), Pica, Kang & Sauro (2006).

14 Die Abkürzung "NS" steht für *native speaker*, das sich frei mit "Erstsprachler" übersetzen lässt; "NNS" steht für *non-native speaker*, das dementsprechend "Nicht-Erstsprachler" bezeichnet.

Es ist wiederholt aufgefallen, dass bei der Erforschung der Wirkung eines Feedbacktyps, vor allem des *recast*, Laborexperimente generell zu optimistischeren Ergebnissen kommen als Unterrichtsstudien (vgl. z.B. Nicholas, Lightbown & Spada 2001: 748f.). Sheen (2008: 838f.) führt dies auf die verschiedenen interaktionalen Kontexte beider Arten von Studien zurück. Während in Laboruntersuchungen in der Regel NS-NNS-Paare miteinander interagieren, findet die Interaktion in Unterrichtsstudien gewöhnlich zwischen der Lehrkraft und ihrer Klasse statt. Im ersteren Fall besteht die Möglichkeit der konsequenten, intensiven Bereitstellung von Feedback, wodurch dieses für die Lernenden leichter als solches erkennbar wird. Im Unterricht erfolgt der Einsatz des Feedbacks dagegen eher inkonsequent und extensiv, was dazu führt, dass die Lernenden es häufig nicht verstehen. Hinzu kommt, dass Laborstudien gewöhnlich nur ein oder zwei zielsprachliche Strukturen fokussieren, und diese Konsistenz mag es den Lernenden erleichtern, die Stoßrichtung des Feedbacks zu erkennen (vgl. Han 2002: 569; Nicholas et al. 2001: 748f.).

Es wurde in der Literatur auf verschiedene mögliche Schwachpunkte entwicklungsbezogener Studien hingewiesen. Dazu zählen z.B.

- die häufig sehr kleinen Samplegrößen (vgl. Russell & Spada 2006: 139f.);
- die Anwendung inferenzstatistischer Verfahren ohne Vorliegen der entsprechenden Voraussetzungen (vgl. Tönshoff 2005: 15f.);
- das Fehlen von Instrumenten zur Messung impliziten Wissens (vgl. Ellis 2007: 340; Ellis et al. 2006: 343-350; Loewen & Nabei 2007: 364);
- das Fehlen einer längerfristigen Entwicklungsperspektive durch weitgehende Beschränkung auf kurzfristige Effekte (vgl. Ishida 2004: 335-337; Mackey & Philp 1998: 338).

Mithilfe einer immer ausgefeilteren Methodologie versucht die Forschung, diese und weitere Probleme in den Griff zu bekommen, und hat dabei vor allem in der letzten Dekade erhebliche Fortschritte erzielt (vgl. Mackey 2006a, 2007b).

5.2 Deskriptive Studien

Wie bei den entwicklungsbezogenen Studien kann die Datenerhebung im Unterricht oder im Labor durchgeführt werden. In den meisten Fällen erfolgt sie durch Audio- oder Videoaufzeichnung von Unterrichts-, Gruppen- oder Partnerinteraktionen, aber auch durch Interviews und andere introspektive

Methoden der Datengewinnung. Die aufgezeichneten Daten werden transkribiert, codiert und vermittels qualitativer, meistens aber quantitativer Verfahren ausgewertet. Dabei wächst in jüngerer Zeit auch die Zahl mehrmethodisch angelegter Untersuchungen.

Ein in deskriptiven Studien häufig verwendetes Instrument zur Effektivitätsmessung ist der *uptake*. Dieser umfasst verschiedene Arten von Reaktionen der Lernenden auf korrekatives Feedback. Lyster & Ranta (1997: 49-51) unterscheiden zunächst zwischen Äußerungen, die weiterhin der Korrektur bedürfen, und solchen, die den Fehler vollständig richtigstellen. Bei Letzteren unterscheiden sie einerseits die Wiederholung des vom Feedbackgebenden gelieferten Modells, andererseits Reparaturen, die infolge von *prompts* vom Lernenden selbst oder seinen Mitlernenden durchgeführt werden.

Sheen (2008: 841, 851) unterscheidet zwischen *uptake*, modifiziertem Output und Reparaturen: *Uptake* umfasst nach ihrem Verständnis jede Form der Reaktion auf korrekatives Feedback, also z.B. auch Zögern oder bestätigende Signale. Modifizierter Output beschränkt sich auf denjenigen *uptake*, in dem eine Modifikation der ursprünglichen Äußerung vorgenommen wird. Die Modifikation kann aber unzureichend sein, so dass die Lerneräußerung noch immer nicht dem zielsprachlichen Modell entspricht. Reparaturen sind schließlich solche Modifikationen, die zur hinreichenden Korrektur der ursprünglichen Äußerung führen.

Die Frage, inwieweit sich *uptake* und Reparaturen zur Messung des L2-Erwerbs eignen, ist umstritten. So können etwa Mackey & Philp (1998) in einer experimentellen Laborstudie keinen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen den Reaktionsmustern der Lernenden auf *recasts* und den Erwerbsfortschritten der Behandlungsgruppen nachweisen. Oliver (1995) stellt in einer Laborstudie mit acht NS-NNS-Paaren im Kindesalter fest, dass ein Großteil des Feedbacks – wieder handelt es sich um *recasts* – entweder keine Möglichkeiten für *uptake* bietet oder es nach ihm nicht angemessen ist, mit *uptake* zu reagieren, z.B. weil der Feedbackgebende sofort zu einem neuen Thema übergeht (vgl. auch Braidi 2002; Lyster 1998b).

Long (2007: 100f.) weist darauf hin, dass es sich beim *uptake* um einen optionalen Gesprächsschritt handelt, d.h., der Lernende kann das Feedback durchaus verstanden haben, ohne sich jedoch veranlasst zu sehen, in irgendeiner Weise darauf zu reagieren. Überdies zeigen verschiedene Studien (z.B. Gass & Varonis 1994; Mackey & Philp 1998), dass sich Lernfortschritte bei bestimmten zielsprachlichen Elementen erst verzögert nachweisen lassen.

Insofern muss das Ausbleiben von *uptake* nicht zwangsläufig die Wirkungslosigkeit des Feedbacks indizieren.¹⁵

Lyster (2007: 117) hält Long und anderen Kritikerinnen und Kritikern entgegen, sie dürften die Messung vermittelt des *uptake* nicht dahingehend missverstehen, als würden dabei *uptake* und L2-Erwerb gleichgesetzt. Vielmehr sage dieses Instrument etwas darüber aus, ob und wie die Lernenden das ihnen dargebotene Feedback wahrnahmen. In der Tat gibt es Forschungsergebnisse, die die Hypothese von der Funktion des *uptake* als Indikator für nicht nur kurzfristigen, sondern auch mittel- und langfristigen L2-Erwerb – wenngleich mit Einschränkungen – untermauern (vgl. Loewen 2005; Loewen & Philp 2006; McDonough 2007; McDonough & Mackey 2006).

Manche Forschende ziehen es vor, die Lernenden zu ihren Wahrnehmungen direkt zu befragen, anstatt ihre Noticing-Prozesse anhand von *uptake*/Reparaturen zu analysieren. Die Befragung kann vermittelt eines Fragebogens erfolgen (z.B. Slimani 1992; Havranek 1999), in jüngerer Zeit haben jedoch Retrospektionsverfahren wie das sogenannte *stimulated-recall*-Interview an Popularität gewonnen.¹⁶ Bei diesem wird der Proband mithilfe einer Gedankenstütze, wie z.B. einer Videoaufnahme, dazu veranlasst, seine mentalen Prozesse während der Aufgabenbearbeitung im Nachhinein zu rekonstruieren. Diese Technik soll Aufschluss darüber geben, auf welche Stimuli die Teilnehmenden während des Versuchs aufmerksam wurden. Wie Kim & Han (2007: 296) allerdings kritisch anmerken, ist bei diesem Verfahren keineswegs sichergestellt, dass die Gedanken, die im Interview geäußert werden, auch tatsächlich den Gedanken entsprechen, die den Lernenden zum Zeitpunkt der Interaktion durch den Kopf gegangen sind. Diesem und weiteren Einwänden (vgl. z.B. Tönshoff 2005: 11) zum Trotz zählt das *stimulated-recall*-Interview inzwischen zu den Standardverfahren der Datengewinnung in der Feedbackforschung (z.B. bei Egi 2007; Gass & Lewis 2007; Mackey 2002; Mackey, Gass & McDonough 2000; Polio, Gass & Chapin 2006; Oliver & Mackey 2003; Sato & Lyster 2007). Weitere Verfahren zur Erhebung introspektiver Daten sind verschiedene Varianten des "lauten Denkens" (*think aloud*)¹⁷, die darauf abzielen, die

15 Weitere Argumente gegen die Eignung von *uptake*/Reparatur als Instrument zur Messung der Feedback-Effektivität finden sich auch bei Edmondson (1993: 70-73) und Tönshoff (2005: 12f.).

16 Der Einsatz solcher Verfahren wurde in der deutschsprachigen Literatur schon früh von Henrici (1995: 149f.) angeregt.

17 Siehe hierzu in der deutschsprachigen Literatur z.B. Aguado (2004), Heine (2005), Heine & Schramm (2007), Riemer & Settinieri (2010: 772f.).

Gedankengänge der Lernenden während der Aufgabenbearbeitung festzuhalten (z.B. bei Egi 2007; Ohta 2000; Philp 2003), sowie die Methode des Lernertagebuchs (z.B. Mackey 2006b; McDonough 2005; Schmidt & Frota 1986).

Da sich mentale Vorgänge sicher schwerer beobachten lassen als Verhalten, versuchen einige Forschende ihre Erkenntnisse abzusichern, indem sie mehrere Techniken der Datenerhebung und Datenauswertung triangulierend einsetzen (z.B. Egi 2007; Kleppin & Königs 1991; Lochman 2002a; Mackey 2006b).

6. Forschungsergebnisse zur Effektivität verschiedener Feedbackstrategien

Nachdem die Fremdsprachenforschung verschiedene Grundtypen korrekativen Feedbacks identifiziert und beschrieben hatte, stellte sich die Frage, welche der Feedbackstrategien die lernersprachliche Entwicklung am wirksamsten förderte. Bald kristallisierten sich in dieser Frage zwei gegensätzliche Positionen heraus: Während Long (1996, 2007) und seine Unterstützer/innen implizitere Strategien favorisieren, ziehen Lyster (1998a, 2002a, 2002b, 2007) und andere Forschende expliziteres Feedback vor (vgl. Russell 2009: 22f.).

Als nach der kommunikativen Wende in den 1970er und -80er Jahren die explizite Grammatikvermittlung und Fehlerkorrektur – zumindest auf der Theorieebene – aus dem Zweit-/Fremdsprachenunterricht verbannt zu werden drohen, zählt Long mit seinem Konzept der *focus on form* zu den Ersten, die entgegen dem Trend der Formenfokussierung nicht nur eine gewisse Berechtigung zusprechen, sondern sie sogar für unverzichtbar halten (vgl. Doughty & Williams 1998). Dabei geht es ihm nicht um eine Rückkehr zum traditionellen Grammatikunterricht, sondern um eine gewissermaßen "bedarfsorientierte" Formenfokussierung im Rahmen eines grundsätzlich bedeutungsbezogenen, kommunikativ ausgerichteten Unterrichts. In einem solchen Kontext Fehler zu korrigieren, bringt die Lehrkraft laut Chaudron (1988: 134) in eine paradoxe Lage, müsse sie sich doch entscheiden, entweder den Fluss der Kommunikation zu unterbrechen, um Formfehler zu korrigieren, oder aber Fehler "unbehandelt" zu lassen, um den kommunikativen Zielen der Unterrichtsinteraktion Rechnung zu tragen. Long (1991, 1996; Long & Robinson 1998) plädiert daher für die Verwendung möglichst impliziten Feedbacks, wie es z.B. in Form von *recasts*, Klä-

rungsaufforderungen oder Fehlerwiederholungen im Verlauf von Bedeutungsaushandlungen eingesetzt wird.

Recasts nehmen in der Forschung zur Effektivität des Feedbacks von Anfang an eine herausragende Stellung ein. Das besondere Interesse am *recast* erklärt sich einerseits mit seiner theoretischen Bedeutung, nicht zuletzt weil hinsichtlich der Erklärung seiner Wirkungsweise verschiedene Positionen miteinander konkurrieren. Andererseits genießen *recasts* aber auch deswegen besondere Aufmerksamkeit, weil es sich bei ihnen um die mit Abstand am häufigsten eingesetzte Feedbackstrategie handelt (vgl. Sheen 2010b: 205f.).

Hinsichtlich der Frage, auf welche Weise *recasts* ihre erwerbsfördernde Wirkung entfalten, existieren einander widersprechende Erklärungsansätze. Anknüpfend an Nelson (1981) geht z.B. Leeman (2003) davon aus, die eigentliche Wirkung des *recast* beruhe nicht auf seiner korrektiven Funktion, sondern auf dem Hervortreten des zielsprachlichen Modells. Somit entfalten *recasts* ihre lernfördernde Wirkung nicht primär als negative, sondern als positive Evidenz (vgl. auch Egi 2007).

Diese Position hat sich allerdings nicht durchgesetzt; die Mehrzahl der Forschenden betrachtet den *recast* als implizite Form negativen Feedbacks. Für Long (2007: 114) besteht der Vorteil des *recast* gerade darin, dass dieser in einen Prozess der Aushandlung von Bedeutungen eingebettet sei. Da es bei diesem Austausch um die Botschaften der Lernenden gehe, könne bei diesen eine gewisse Offenheit für die zielsprachlichen Informationen des Feedbacks vorausgesetzt werden. Die vorübergehende Beschäftigung mit Formen bei Aufrechterhaltung der Bedeutungsbezogenheit des Austauschs begünstige den Prozess der mentalen Verknüpfung von Formen und Funktionen. Außerdem – und hier knüpft Long an Farrar (1990) und Saxton (1997) an – bewirke das unmittelbare Folgen des *recast* auf den Fehler, dass die unkorrekte und die korrekte Äußerung einander gegenübergestellt seien. Dies ermögliche es dem Lernenden, die beiden Formen miteinander zu vergleichen und dabei den Kontrast festzustellen.

Die Behauptung, bei *recasts* handele es sich per Definition um eine implizite Feedbackstrategie (z.B. Long 1996, 2007; Long & Robinson 1998), wird durch die Forschung nicht bestätigt. Vielmehr hängt die Explizitheit des Feedbacks maßgeblich von seiner Form, von der sprachlichen Struktur und einer Reihe weiterer Faktoren ab (vgl. z.B. Sheen 2004, 2006, 2010b). Dem Feedbackgeber stehen zudem verschiedene Mittel zur Verfügung, das Feedback besonders hervorzuheben (vgl. Doughty & Varela 1998; Loewen & Philp 2006).

Roy Lyster (1998b, 2007) stellt zwar nicht in Abrede, dass *recasts* als implizites negatives Feedback wirken können, allein er bezweifelt, dass dies oft geschieht. Seine Beobachtungen im Französisch-Immersionsunterricht in Kanada ergeben, dass *recasts* sehr häufig andere Funktionen erfüllen als die der Bereitstellung korrektiven Feedbacks. So werden sie etwa verwendet, um sich des richtigen Verständnisses einer Äußerung zu vergewissern, um eine Äußerung zur allgemeinen Kenntnisnahme noch einmal zu wiederholen, um den Inhalt der Aussage zu bestätigen usw. All dies hat nach Auffassung Lysters (2007: 96-102) zur Folge, dass *recasts* von den Lernenden in den meisten Fällen nicht als korrektives Feedback wahrgenommen und verstanden werden.

Die nur inzidentelle, vorübergehende Formenfokussierung im Rahmen von Bedeutungsaushandlungen greift nach Lysters (2007: 102-119) Auffassung zu kurz, wenn es darum gehen soll, das lernersprachliche System zu destabilisieren, um den Erwerb neuer Elemente zu ermöglichen. Er bezweifelt nicht, dass dieserart Feedback sich gut dazu eignet, Kommunikationsengpässe zu beheben und bei der Vermittlung von Bedeutungen zu helfen. In diesem Zusammenhang verweist er auf Studien wie Gibbons (1998, 2003) und Mohan & Beckett (2001), die zeigen, wie *recasts* im Immersions- bzw. inhaltsbasierten Unterricht erfolgreich dabei eingesetzt werden, Gespräche über komplexe Inhalte in Gang zu halten und den Lernenden dabei zu helfen, an Interaktionen teilzunehmen, deren sprachliche Anforderungen ihr gegenwärtiges Niveau übersteigen. Die soziokulturelle Theorie hat für diese Art der Unterstützung den Begriff des *scaffolding* in die Fremdsprachenforschung eingeführt (vgl. z.B. Lantolf 2002).

Damit Aushandlungen zur lernersprachlichen Entwicklung beitragen können, glaubt Lyster (2007: 107), müssten sie mehr leisten als die Aufrechterhaltung der Kommunikation; sie müssten die Lernenden dazu "pushen", Äußerungen zu produzieren, die nicht nur verständlich seien, sondern auch korrekt. Nach Lysters Ansicht bedarf es einer Aushandlung mit der pädagogischen Funktion, die Lernenden zur eigenständigen Modifizierung ihres Outputs zu bewegen. In Abgrenzung zu Longs Konzept der Aushandlung von Bedeutungen (*negotiation of meaning*) spricht Lyster von einer "Aushandlung von Formen", also einer *negotiation of form* (z.B. 1998a, 2002b) bzw. *form-focused negotiation* (z.B. 2002a). Und um solche Formenaushandlungen zu initiieren, eignen sich nach seiner Auffassung vor allem die elizitierenden Feedbackstrategien, für die sich der Begriff der *prompts* eingebürgert hat. Indem diese den Lernenden zielsprachliche Modelle vorenthalten, veranlassen sie sie dazu, zur Reparatur der Fehlers auf

ihre eigenen Ressourcen zurückzugreifen. Solche Selbstkorrekturen erfordern zweifellos gründlichere, tiefergehende Verarbeitungsprozesse als das einfache Nachsprechen des Feedbacks, wie es günstigstenfalls bei *recasts* und expliziten Korrekturen auftritt.

Longs (2007: 102) Einwand, *prompts* und *recasts* ließen sich eigentlich nicht miteinander vergleichen, da Erstere der Automatisierung bestehenden Wissens, Letztere aber dem Erwerb neuen Wissens dienen, hält Lyster (2007: 119) entgegen, L2-Erwerb bestehe nicht nur in der Internalisierung neuen Wissens, sondern ganz wesentlich auch darin, deklaratives in prozedurales Wissen umzuwandeln (vgl. auch Han 2002; Lyster & Mori 2006; Panova & Lyster 2002). Eingedenk dieser Tatsache sei es effektiver, den Lernenden Gelegenheit zu geben, das Feedback produktiv zu verarbeiten, als es sie nur wiederholen zu lassen.

Sowohl Long als auch Lyster finden in der Forschungsliteratur Unterstützung für ihre jeweiligen Positionen. Das von Lyster hervorgehobene Problem der Ambiguität von *recasts* scheint vor allem im inhaltsbasierten und Immersionsunterricht zu bestehen. Studien im Labor und in stärker formenbezogenen Unterrichtskontexten können dagegen den wirksamen Einsatz von *recasts* nachweisen (vgl. Russell 2009: 25). Nur wenige dieser Studien bemühen sich um die Ermittlung der langfristigen Wirkungen dieses Feedbacktyps. Zu nennen wären hier Mackey & Philp (1998), Doughty & Varela (1998), Han (2002) und Ishida (2004). Bei der Mehrzahl der Feedbackstudien, die positive Effekte der *recasts* nachweisen können, handelt es sich um Querschnittsuntersuchungen. Dazu zählen

- entwicklungsbezogene Laborstudien wie Loewen & Nabei (2007), Long, Inagaki & Ortega (1998), McDonough (2007) und Trofimovich, Ammar & Gatbonton (2007),
- entwicklungsbezogene Unterrichtsstudien wie Loewen & Philp (2006),
- deskriptive Laborstudien wie Braidı (2002) und Mackey et al. (2000) sowie
- deskriptive Unterrichtsstudien wie Ellis, Basturkmen & Loewen (2001) und Kim & Han (2007).

Viele Studien, die zum Beleg der Nützlichkeit von *recasts* zitiert werden, belegen nicht unbedingt ein stärkeres Abschneiden dieses Feedbacktyps im Vergleich zu anderen. Wenn sie nicht *recasts* mit Modellen vergleichen, konzentrieren sie sich entweder ausschließlich auf *recasts* (z.B. Han 2002; Ishida 2004; Trofimovich et al. 2007) oder aber es werden zwar mehrere Feedbacktypen untersucht, bei der Auswertung spielen dann aber die Effek-

tivitätsunterschiede keine Rolle. Insofern wird dann festgestellt, dass *recasts* auch nützlich sind, nicht aber, dass sie nützlicher sind als andere Feedbackstrategien (siehe z.B. Mackey et al. 2000; Oliver & Mackey 2003).

Unter den Studien, die verschiedene Feedbacktypen im Hinblick auf ihre Effektivität miteinander vergleichen und dabei zu positiven Ergebnissen für *recasts* kommen, überwiegen solche, die eher implizitere Strategien für den Vergleich heranziehen, z.B. Klärungsaufforderungen und andere Aushandlungsstrategien (Lyster & Izquierdo 2009; Morris 2002; McDonough 2007). Studien, bei denen *recasts* auch im Vergleich zu expliziteren Strategien mithalten können, sind z.B. Loewen & Philp (2006) und Loewen & Nabei (2007).

Zu den Studien, die Lysters Position stärken, zählen zunächst seine eigenen Untersuchungen mit Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 4 und 5 im kanadischen Französisch-Immersionunterricht (Lyster & Ranta 1997; Lyster 1998a, 1998b, 2004). Diese ergeben, dass *recasts* mit einem Anteil von über 50 % zwar die mit Abstand am häufigsten eingesetzte Feedbackstrategie darstellen, sie aber von den Schülerinnen und Schülern häufig nicht als korrekatives Feedback erkannt werden. Während sie beispielsweise in der Studie Lyster & Ranta (1997) eine *uptake*-Quote von 31 % erreichen, führen die *prompts* in 78-100 % der Fälle zu *uptake*.

Vergleichbare Befunde wie in Lysters Immersionsstudien werden in der Folgezeit auch in anderen Unterrichtskontexten ermittelt, so z.B.

- im eher bedeutungsbezogenen Englisch-als-Zweitsprache-Unterricht an Primarschulen in Kanada (Ammar & Spada 2006);
- im bedeutungsbezogenen Englisch-als-Zweitsprache-Unterricht für Erwachsene auf Anfängerniveau in Kanada (Panova & Lyster 2002) und Erwachsene auf Mittelstufenniveau in Neuseeland (Ellis 2007; Ellis et al. 2006);
- im kombinierten bedeutungs- und formenbezogenen Englisch-als-Fremd-/Zweitsprache-Unterricht an Sekundarschulen in Hong Kong (Tsang 2004);
- im eher formenbezogenen Englisch-als-Fremdsprache-Unterricht für Lernende unterschiedlicher Niveaustufen an Sekundarschulen und Universitäten in Österreich (Havranek 1999, 2002a, 2002b; Havranek & Cesnik 2001);
- im eher formenbezogenen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht für Anfängerinnen und Anfänger an Sekundarschulen in Belgien (Lochtman 2002a, 2002b);

- im eher formenbezogenen Englisch-als-Fremdsprache-Unterricht für Anfängerinnen und Anfänger an Universitäten in China (Yang & Lyster 2010).

Die "*prompt*-freundlichen" Untersuchungen haben als Unterrichtsstudien häufig einen weiteren Blickwinkel, auch wenn sie ein entwicklungsbezogenes Design besitzen (z.B. Ammar & Spada 2006; Yang & Lyster 2010). Bei quasi-experimentellen Studien, die nur zwei oder drei Feedbacktypen miteinander vergleichen und dabei einen klaren Nachteil der *recasts* feststellen, fällt auf, dass sie für den Vergleich häufig expliziteres Feedback heranziehen, z.B. metalinguistisches Feedback (Ellis et al. 2006; Ellis 2007).

Die rege Forschungstätigkeit zu sprachlicher Interaktion im Allgemeinen und zu mündlicher Fehlerkorrektur im Besonderen hat eine so große Anzahl von Studien hervorgebracht, dass es inzwischen möglich ist, zu verschiedenen Fragestellungen ausreichend große Samples zusammenzustellen, um sie in Metaanalysen statistisch auszuwerten. Von den bislang vier für die Feedbackforschung relevanten Metastudien lassen die Berechnungen von Russell & Spada (2006) und Mackey & Goo (2007) auf eine starke und nachhaltige erwerbsfördernde Wirkung mündlicher Fehlerkorrektur schließen. Die Daten beider Studien erlauben jedoch keine verlässlichen Rückschlüsse darauf, welcher Feedbacktyp der effektivste ist.

Li (2010) und Lyster & Saito (2010) ermitteln nur mittlere Effektstärken für die mündliche Fehlerkorrektur. Während Li beim Vergleich von *recasts*, expliziten Korrekturen und metalinguistischem Feedback keine statistisch signifikanten Unterschiede feststellt, kommen Lyster und Saito zu dem Ergebnis, dass *prompts* deutlich besser abschneiden als *recasts* und explizite Korrekturen. Aufgrund unterschiedlicher Fragestellungen, Samples und Berechnungsverfahren lassen sich die Ergebnisse dieser Metaanalysen allerdings nur unter großen Vorbehalten miteinander vergleichen.

7. Einflussfaktoren für die Effektivität des Feedbacks

In den 1980er und -90er Jahren konzentrierte sich die Forschung überwiegend auf einzelne Feedbacktypen, den Vergleich verschiedener Feedbackstrategien oder die Gegenüberstellung von negativem Feedback und zielsprachlichen Modellen. Nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass die Ergebnisse dieser Studien einander zum Teil erheblich widersprachen, wurde zunehmend deutlich, dass die Wahrnehmung und Verarbeitung des Feedbacks durch die Lernenden von zahlreichen unterschiedlichen Faktoren

beeinflusst wird. In der letzten Dekade ging die Fremdsprachenforschung daher weitgehend dazu über, die Wirkung einer Feedbackbehandlung stets unter Berücksichtigung einzelner oder mehrerer solcher Faktoren zu untersuchen. Wurden in den 1990er Jahren noch viele Forschungsprojekte von der Frage geleitet, ob Formenfokussierung mithilfe korrektiven Feedbacks dem L2-Erwerb überhaupt nützt (z.B. Lightbown & Spada 1990; Nobuyoshi & Ellis 1993), so fragt man heute nicht mehr nach dem "Ob", sondern nach dem "Wie", d.h. nach den spezifischen Bedingungen, unter denen das Feedback zum L2-Erwerb beiträgt.

Inzwischen wurde eine Vielzahl möglicher Einflussfaktoren für die Wirksamkeit des Feedbacks identifiziert (vgl. z.B. Carpenter, Jeon, Mac Gregor & Mackey 2006: 215; Ellis & Sheen 2006: 597; Philp 2003: 103f.; Russell & Spada 2006: 133; Sheen 2008: 839; Sheen 2010a: 177). Je nachdem, ob diese von der Umwelt oder von den Lernenden selbst ausgehen, lassen sich lernerexterne und lernerinterne Faktoren unterscheiden. Abgesehen von wenigen Ausnahmen konzentrierte sich die Forschung lange vor allem auf die Untersuchung der externen Einflussfaktoren. Erst seit relativ kurzer Zeit finden auch die internen Faktoren größere Beachtung (vgl. Ellis 2010: 339f.; Sheen 2008: 845).

7.1 Lernerexterne Faktoren

7.1.1 Feedback-Eigenschaften

Ob Feedback überhaupt als solches bemerkt wird, hängt maßgeblich von seiner Explizitheit ab. Verschiedene Studien zeigen, dass expliziteres Feedback eher bemerkt und genutzt wird als impliziteres (vgl. Carroll & Swain 1993); und dies gilt insbesondere dann, wenn das Feedback relativ unauffällige sprachliche Strukturen behandelt wie z.B. im Englischen die Artikel oder die S-Endung der dritten Person Singular (vgl. Sheen 2006, 2010b). Bei den *recasts* werden die deklarativ betonten, reduzierten, kurzen, auf einen einzigen Fehler bezogenen eher bemerkt als die längeren, inkorporierten mit interrogativer Intonation (vgl. Havranek 1999; Lyster 1998b; Philp 2003; Sheen 2004, 2006). Je komplexer *recasts* sind, d.h. je mehr Umgestaltungen sie innerhalb eines einzigen Gesprächsschritts enthalten, desto unwahrscheinlicher wird es, dass die Lernenden sie vollständig erfassen (vgl. Philp 2003; Kim & Han 2007). Den Feedbackgebenden stehen verschiedene Mittel zur Verfügung, ihr Feedback stärker hervorzuheben, z.B. Wiederholung,

Intonation, Segmentierung usw. (vgl. Doughty & Varela 1998; Loewen & Philp 2006).

Neben formalen Eigenschaften hat die Forschung auch die Konsistenz als einen bedeutenden Einflussfaktor für die Effektivität des Feedbacks identifiziert. Vor allem die beiden längerfristig angelegten Studien Doughty & Varela (1998) und Han (2002) belegen die positive Wirkung des konsequenten Einsatzes einer Feedbackstrategie sowie der Konzentration des Feedbacks auf eine oder wenige sprachliche Strukturen.

7.1.2 Sprachliche Struktur

In verschiedenen Interaktionskontexten wurde ermittelt, dass morphosyntaktische Fehler eher mit *recasts* korrigiert werden, während bei lexikalischen Fehlern eher Aushandlungsstrategien oder *prompts* zum Einsatz kommen (vgl. Lyster 1998a; Morris 2002). Die Studie Mackey et al. (2000) ergibt, dass morphosyntaktische Korrekturen in Paarinteraktionen in den meisten Fällen nicht verstanden werden; wenn die Lernenden ihre korrektive Funktion überhaupt wahrnehmen, interpretieren sie sie oft falsch. Dass die aushandelnden Korrekturen phonetischer und lexikalischer Fehler insgesamt besser verstanden werden, führen die Autorinnen (ebd.: 493) u.a. darauf zurück, dass solche Fehler den Fortgang der Interaktion gefährden können, während morphosyntaktische Fehler für das gegenseitige Verständnis gewöhnlich nicht entscheidend sind und daher ignoriert werden können (vgl. auch Gass & Lewis 2007; Kim & Han 2007).

In stärker formenfokussierenden Unterrichtssettings wurde eine höhere Effektivität morphosyntaktischer Korrekturen beobachtet. Hier ist es eher eine ausgeprägte Korrekturresistenz phonetischer Fehler, welche ins Auge sticht (vgl. Kleppin & Königs 1991; Havranek 1999, 2002a, 2002b).

Bis heute gibt es nur sehr wenige experimentelle oder quasi-experimentelle Studien, die die Wirkungen verschiedener Feedbackstrategien auf den Erwerb einzelner sprachlicher Strukturen untersuchen (z.B. Ellis 2007; Iwashita 2003; Mackey 2006b; Yang & Lyster 2010).

7.1.3 Kontext

Beim Kontext lassen sich in Anlehnung an Ellis (2010: 340f.) eine Makro- und eine Mikroebene unterscheiden. Auf der Mikroebene wurde z.B. beobachtet, dass Lehrende in verschiedenen Unterrichtsphasen unterschiedlich auf Fehler reagieren (vgl. Seedhouse 1997), während die Lernenden

eine variierende Empfänglichkeit für korrekatives Feedback zeigen. In formenfokussierenden Kontexten scheint die mündliche Fehlerkorrektur am effektivsten zu sein (vgl. Havranek 2002a; Oliver & Mackey 2003).

Die Makroebene umfasst die Unterrichtsart, also z.B. ob es sich um Immersions-, Fremdsprachen- oder Zweitsprachenunterricht handelt. Hier zeigt sich, dass formenfokussierendes Feedback im kommunikativen Unterricht, vor allem im Immersionsunterricht, häufig als bedeutungsbezogen interpretiert wird und somit zu keinen Reparaturen führt. Im eher formenbezogenen Fremdsprachenunterricht sind die Lernenden es dagegen gewohnt, auf den sprachlichen Inhalt des Feedbacks zu achten und bemerken daher eher die Lücke zwischen dem zielsprachlichen Modell und ihrer eigenen Äußerung (vgl. Li 2010; Sheen 2004). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch Lyster & Mori (2006) beim Vergleich zweier unterschiedlich ausgerichteter Varianten des Immersionsunterrichts. Ausgehend von diesem Befund formulieren sie (ebd.: 294) ihre sogenannte "Gegengewichtshypothese" (*counterbalance hypothesis*)¹⁸. Sinngemäß besagt diese, dass Unterrichtsaktivitäten und Feedbackstrategien, die ein Gegengewicht zur vorherrschenden kommunikativen Orientierung des Unterrichts bilden, eher zur Restrukturierung der Lerner Sprache führen als solche Aktivitäten und Feedbacktypen, die der vorherrschenden kommunikativen Orientierung entsprechen. Auf der Grundlage dieser Hypothese sagen Lyster & Mori (ebd.: 295f.) voraus, dass *recasts* vor allem in formenfokussierenden Unterrichtskontexten wirkungsvoll eingesetzt werden können; in stärker bedeutungsfokussierenden Unterrichtskontexten bedarf es dagegen auffälligerer Feedbackstrategien wie *prompts*, um die Lernenden auf sprachliche Formen aufmerksam zu machen und so zur Modifizierung ihres Outputs zu bewegen (vgl. auch Lyster 2007: 98).

7.1.4 Interlokutor

Während in natürlichen Gesprächssituationen eine klare Präferenz für selbstinitiierte Selbstreparaturen zu bestehen scheint (vgl. Schegloff, Jefferson & Sacks 1977), werden im Sprachunterricht und in erwerbsbezogenen Interaktionen Korrekturen durch Lehrkräfte, NSs oder Mitlernende nicht nur akzeptiert, sondern in der Regel ausdrücklich gewünscht (vgl. Allwright

18 Einen Überblick über den Forschungsstand zur *counterbalance*-Hypothese und der darauf fußenden Unterrichtskonzeption der *counterbalanced instruction* geben Schoormann & Schlak (2010, 2011).

1975; Ellis 2009). Korrekturen durch Mitlernende erfreuen sich allerdings im Klassenverband weit geringerer Beliebtheit als in Paarinteraktionen (vgl. Kleppin & Königs 1991: 291-293, 1993: 85).

Die Studie Oliver (2000) zeigt, dass die Lehrkräfte den Lernenden oftmals keine Gelegenheit bieten, auf das Feedback zu reagieren; in Paarinteraktionen ist es dagegen in fast zwei Dritteln der Fälle unangemessen, den Output infolge des Feedbacks zu modifizieren. Ein Vergleich verschiedener Paarkonstellationen von Erwachsenen und Kindern, NSs und NNSs ergibt, dass zumindest die Kinder dahin tendieren, mehr Gebrauch von dem Feedback zu machen, wenn es ihnen von anderen Lernenden bereitgestellt wird (vgl. Mackey, Oliver & Leeman 2003).

Sato & Lyster (2007) kommen auch für junge Erwachsene zu dem Ergebnis, dass sie von dem Feedback eher profitieren, wenn es von Mitlernenden stammt. In *stimulated-recall*-Interviews geben die Befragten an, sich bei der Interaktion mit anderen Lernenden weniger gedrängt und insgesamt "wohler" zu fühlen.

Nicht allein der Typ des Interlokutors beeinflusst die Wahrnehmung und Verarbeitung des Feedbacks durch die Lernenden, auch individuelle Unterschiede innerhalb eines Typs können sich beträchtlich auf das Korrekturverhalten auswirken. So neigen Lehrkräfte beispielsweise dazu, bestimmte "Korrekturroutinen" auszubilden, die für den L2-Erwerb der Lernenden mehr oder weniger förderlich sind (vgl. Kleppin & Königs 1991: 287f.; Kleppin 1998: 324). Auch die Einstellungen der Lehrkräfte zur Fehlerkorrektur können beträchtlich variieren, was auch Konsequenzen für ihre Korrekturpraxis hat (vgl. Cathcart & Olsen 1976; Schulz 2001). Im Hinblick auf die Erfahrungheit der Lehrkräfte geht aus der Studie Polio et al. (2006) hervor, dass Lernende bei erfahreneren Lehrkräften mehr Raum erhalten, auf Feedback zu reagieren und es produktiv zu verarbeiten.

7.1.5 Soziale Dynamik

Eine Reihe von Studien (z.B. Storch 2002; Watanabe & Swain 2007) zeigt, dass sich bei der Partnerarbeit verschiedene Typen von Interaktionsmustern herausbilden, von denen nicht alle dem L2-Erwerb nützen. Beispielsweise kristallisieren sich bei starken Niveauunterschieden häufig Machtungleichgewichte heraus, die dazu führen können, dass sich schwächere Lernende gehemmt fühlen.

Die Studie Morris & Tarone (2003) ergibt, dass in konfliktären Paarinteraktionen korrekatives Feedback nicht zu Lernfortschritten führt. Wie aus

stimulated-recall-Interviews hervorgeht, wird bei Vorliegen negativer Erwartungen das Feedback des Interaktionspartners nicht als hilfreiche Korrekturhandlung verstanden, sondern z.B. als Kritik oder Verhöhnung. Morris & Tarone (ebd.: 359) gehen davon aus, dass die Wahrnehmung des Feedbacks auf zwei Ebenen erfolgt: der sprachlichen und der sozialen. Ihre Studie zeigt, dass Lernende, die auf der sozialen Ebene eine negative Botschaft empfangen, u.U. nicht mehr dazu in der Lage sind, die Botschaft auf der sprachlichen Ebene akkurat wahrzunehmen.

Russell (2009: 26f.) merkt dazu an, wenn sich die sozialen Beziehungen unter Lernenden auf die Effektivität des Feedbacks auswirkten, dann müsse davon ausgegangen werden, dass auch die Dynamik zwischen Lehrkräften und Lernenden für die Interpretation des Feedbacks von Belang sei.

7.2 Lernerinterne Faktoren

7.2.1 Einstellungen

Zu den Einstellungen der Lernenden bezüglich der Fehlerkorrektur liegen widersprüchliche Forschungsergebnisse vor. Die meisten Befragungen zu diesem Thema fördern eine positive Grundeinstellung der Partizipierenden zutage, und dies weitgehend unabhängig von Geschlecht, Nationalität und Entwicklungsniveau (vgl. Cathcart & Olsen 1976; Chenoweth, Day, Chun & Luppescu 1983; Kleppin & Königs 1991, 1993; Schulz 2001). Größere Differenzen werden eher zwischen Lehrkräften und Lernenden festgestellt als unter den Lernenden. Da solche Differenzen aber den Erfolg des Lernprozesses erheblich beeinträchtigen können, da sie sich potenziell negativ auf die Motivation der Lernenden und die Glaubwürdigkeit der Lehrenden auswirken, plädiert Schulz (ebd.: 255f.) dafür, dass sich die Lehrkräfte mit den Lernenden über ihre Erwartungen und Einstellungen zur Fehlerkorrektur austauschen sollten (vgl. auch Lasagabaster & Sierra 2005).

Im Unterschied zu den genannten Befragungen ermittelt die Studie Loeven, Li, Fei, Thompson, Nakatsukasa, Ahn & Chen (2009) eine eher kritische Einstellung der von ihr befragten Studierenden zur mündlichen Fehlerkorrektur. Wie sich diese Abweichung erklärt, ist bislang unklar.

7.2.2 Vorwissen

Abgesehen von den Kenntnissen über die Zielsprache, die im folgenden Abschnitt behandelt werden, erstreckt sich das Vorwissen der Lernenden auf ihre jeweilige Erstsprache sowie ihre Kenntnisse bezüglich weiterer Sprachen, ferner auf ihr gesamtes außersprachliches Wissen, das gemeinhin unter dem Begriff "Weltwissen" zusammengefasst wird (vgl. Gass 1997). Zum Einfluss des außersprachlichen Wissens sind uns keine empirischen Studien bekannt, obgleich die Annahme naheliegt, dass sich dieses auf den Umgang mit korrektivem Feedback auswirken kann. Auch was den Einfluss der Erstsprache und die Bedeutung weiterer Fremdsprachen angeht, fehlen dazu bislang systematische Untersuchungen und es finden sich in der Forschungsliteratur nur vereinzelte Hinweise. So macht z.B. Ishida (2004: 324f.) die Beobachtung, dass beim Erwerb einer bestimmten Struktur im Japanischen die Erstsprache der Lernenden erheblich ins Gewicht fällt. Die Probanden, deren Erstsprache vergleichbare Elemente aufweist, zeigen sich für diesbezügliches Feedback empfänglicher als solche, bei denen dies nicht der Fall ist.

In jüngerer Zeit wurden Studien veröffentlicht, die den Einfluss der alphabetischen Literalität – verstanden als Fähigkeit des Kodierens und Dekodierens alphabetischer Schrift – auf die Wahrnehmung und Verarbeitung korrektiven Feedbacks untersuchen (vgl. Bigelow, del Mas, Hansen & Tarone 2006; Tarone & Bigelow 2007). Die Ergebnisse dieser Studien zeigen, dass Lernende mit geringer Literalität eine starke Tendenz aufweisen, das Feedback bedeutungsbezogen zu verarbeiten. Zur metalinguistischen Verarbeitung bedarf es Fähigkeiten, die offenbar erst mit der Beherrschung einer alphabetischen Schrift erworben werden. Tarone & Bigelow (2007: 120f.) weisen auf die mögliche theoretische Tragweite dieses Befundes hin, werfe dieser doch die Frage auf, ob möglicherweise nur Lernende mit hoch entwickelter Literalität von formenfokussierendem korrektivem Feedback profitieren könnten.

7.2.3 Lernalterssprachliches Entwicklungsniveau

In vielen Untersuchungen ist beobachtet worden, dass die Lernenden für den Erwerb eines gegebenen zielsprachlichen Elements "bereit" sein müssen, damit ihnen die diesbezüglichen Unterrichtsmaßnahmen nützen können (vgl. z.B. Ammar & Spada 2006; Han 2002; Havranek 2002a, 2002b; Ishida 2004; Iwashita 2003; Oliver 1995; Philp 2003; Sheen 2004; Slimani 1992).

Zur Erklärung dieser Beobachtung beziehen sich Mackey & Philp (1998) auf Pienemanns (1984, 1989) *Teachability*-Hypothese, die besagt, dass zumindest manche Strukturen einer Sprache in einer bestimmten Reihenfolge erworben werden (vgl. auch Pienemann 1998, 2003, 2007; Schlak 2002, 2004). Unterrichtsaktivitäten zu Strukturen, für die den Lernenden das notwendige Vorwissen fehlt, führen mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht zum gewünschten Erfolg und können evtl. die Sprachentwicklung sogar negativ beeinflussen (vgl. Pienemann 1989: 72-76). Bezogen auf korrekatives Feedback bedeutet dies, die Lernenden müssen bereits ein latentes Wissen über das in Frage stehende Element besitzen, um die ihm geltenden Fehlerkorrekturen überhaupt verarbeiten zu können. Dies gilt insbesondere für elizitierendes Feedback, da eine Selbstkorrektur ohne die dazu erforderlichen Kenntnisse allenfalls vom Sprachgefühl her möglich wäre.

7.2.4 Fremdsprachenlerneignung

Die Fremdsprachenlerneignung basiert auf allgemeinen Fähigkeiten wie der Intelligenz und dem Arbeitsgedächtnis, aber auch auf sprachspezifischen Fähigkeiten wie grammatischer Sensitivität oder der Fähigkeit, Laute einer fremden Sprache unterscheiden und kodieren zu können (vgl. Ellis 2008: 652-655; Schlak 2008).

Verschiedene Laborstudien deuten auf einen Zusammenhang zwischen wenigstens einzelnen Komponenten des Arbeitsgedächtnisses und der Wahrnehmung bzw. Verarbeitung korrektiven Feedbacks durch die Lernenden hin (Mackey, Philp, Egi, Fujii & Tatsumi 2002; Mackey, Adams, Stafford & Winke 2010; Sagarra 2007). Was die grammatische Sensitivität betrifft, so vermag ihr DeKeyser (1993) in einer entwicklungsbezogenen Unterrichtsstudie keinen signifikanten Einfluss auf die lernersprachliche Entwicklung nachzuweisen. Im Unterschied dazu zeigt die Unterrichtsstudie Sheen (2007), dass Lernende mit höheren sprachanalytischen Fähigkeiten durchaus mehr von korrektivem Feedback profitieren können als schwächere Lernende, vorausgesetzt allerdings, dass das Feedback dazu geeignet ist, die sprachliche Struktur in den Fokus der Aufmerksamkeit zu rücken.

Einen besonders weiten Blickwinkel hat die Laborstudie Trofimovich et al. (2007), da sie gleich vier Komponenten der Fremdsprachenlerneignung berücksichtigt. Ihre Ergebnisse bestätigen nicht nur die bisherigen Befunde bezüglich des Arbeitsgedächtnisses und der sprachanalytischen Fähigkeiten, darüber hinaus deuten sie auch auf einen Einfluss der Aufmerksamkeitskontrolle hin.

7.2.5 Fremdsprachenverwendungsangst

Kritikerinnen und Kritiker der mündlichen Fehlerkorrektur wie Krashen (1985) oder Truscott (1999) warnen, korrekatives Feedback könne bei den Lernenden emotionale Zustände wie Scham, Verärgerung, Angst u.Ä. hervorrufen und dadurch den L2-Erwerb erheblich beeinträchtigen. Angesichts dieses durchaus berechtigten Einwandes muss es überraschen, wie wenig bisher zur affektiven Dimension der mündlichen Fehlerkorrektur geforscht wurde (vgl. Ellis 2010: 344). Der einzige affektive Faktor, der bislang Beachtung fand, ist die Fremdsprachenverwendungsangst, also die Angst mancher Lernender, die Zielsprache z.B. vor der Klasse, in einer Testsituation oder im Gespräch zu benutzen.

Die Unterrichtsstudie DeKeyser (1993) lässt aus ihren Resultaten schließen, dass weniger ängstliche Lernende von der Fehlerbehandlung mehr profitieren als ängstlichere. Zu diesem Ergebnis kommt auch die bislang ausführlichste Untersuchung zu diesem Gegenstand, die quasi-experimentelle Unterrichtsstudie Sheen (2008). Ihre Autorin (ebd.: 862) weist darauf hin, dass man den Befund ihrer Untersuchung als eine Bestätigung für die Position Krashens interpretieren könne. Allerdings gelte dies nur teilweise, denn die Beeinträchtigung durch das Feedback erführen ja nicht alle Lernenden, sondern nur die mit dieser affektiv-emotionalen Disposition.

7.2.6 Alter

Bis heute werden die meisten empirischen Studien zur Überprüfung der Interaktionshypothese mit erwachsenen Lernenden durchgeführt (vgl. Oliver 2009: 142). Dies ist insofern problematisch, als die Forschung zum Faktor Alter beim L2-Erwerb darauf hindeutet, dass sich sowohl die Prozesse als auch Ergebnisse des Lernens bei Kindern und Erwachsenen unterscheiden können (vgl. Mackey & Oliver 2002: 460).¹⁹ Die drei deskriptiven Studien Oliver (2000, 2009) und Mackey et al. (2003), die den Einfluss des Alters auf den Einsatz und die Nutzung korrektiven Feedbacks untersuchen, belegen zwar signifikante altersbedingte Unterschiede, lassen dabei aber keine klaren Muster erkennen.

Die entwicklungsbezogene Laborstudie Mackey & Oliver (2002) ergibt, dass die Feedbackbehandlung unmittelbar Wirkung zeigt, während sich in anderen Studien (z.B. Mackey 1999) der Entwicklungsfortschritt Erwachse-

¹⁹ Einen Überblick zum Forschungsstand bietet Grotjahn & Schlak (2010).

ner erst mit einiger zeitlicher Verzögerung einstellt. Mackey & Oliver (2002: 473) halten es daher für möglich, dass interaktionales Feedback bei Kindern schneller zur Destabilisierung und Restrukturierung der Lerner-sprache führt als bei Erwachsenen. Ein Grund dafür könnte darin bestehen, dass Kinder für implizites interaktionales Feedback empfänglicher sind, da dieses dem Feedback gleicht, das sie anlässlich des L1-Erwerbs von den Erziehenden erhalten. Dieser Interpretation schließen sich auch Lyster & Saito (2010: 293) an, deren Metastudie ergibt, dass Lernende umso mehr von korrektivem Feedback profitieren, je jünger sie sind.

8. Fazit

Trotz einer kaum noch überschaubaren Fülle empirischer Studien zur mündlichen Fehlerkorrektur sind heute mehr Fragen offen als in den Anfangstagen der Feedbackforschung. Aber gerade darin, dass sie die Komplexität und Vielschichtigkeit ihres Gegenstandsbereichs offengelegt hat, liegt eines ihrer großen Verdienste. Erst allmählich wurde deutlich, dass das Ergebnis einer Korrekturhandlung von einer Vielzahl unterschiedlicher Faktoren bestimmt wird, deren konzertiertes Wirken bis heute allenfalls in Ansätzen verstanden wird. Besonders wichtig ist dabei die Erkenntnis, dass vor allem den individuellen Unterschieden seitens der Lernenden eine zentrale Bedeutung zukommt. Welchen Nutzen die Lernenden aus Korrekturen ziehen, wird gewiss auch von externen Faktoren wie der Art des Feedbacks, dem Kontext, der sprachlichen Struktur usw. beeinflusst. Maßgeblich hängt es aber von ihnen selbst ab, von ihren kognitiven und affektiven Dispositionen, ihrer Motivation, ihrer aktuellen Verfassung usw. Dies erklärt, warum manche Korrekturen vollkommen ins Leere laufen, während andere zu Lernfortschritten führen, die ursprünglich gar nicht beabsichtigt waren. Beispielsweise beobachteten Nabei & Swain (2002) in einer Fallstudie, wie eine Lernende korrektives Feedback zu ganz anderen als den intendierten Zwecken nutzte, z.B. indem sie sich mithilfe formenbezogenen Feedbacks Bedeutungen erschloss. Slimani (1992) bat ihre Probanden nach jeder Unterrichtsstunde anzugeben, was sie Neues gelernt hätten. Dabei stellte sie fest, dass einige der aufgelisteten Elemente im Unterricht weder explizit noch implizit Erwähnung fanden, sondern nur durch Generalisierung erschlossen werden konnten. Auch Havranek (2002: 216) hat darauf hingewiesen, dass der eigentliche Erwerb eines Elements, z.B. das Erkennen und Verallgemeinern einer grammatischen Regel oder das Erschließen der Be-

deutung und Grammatik eines lexikalischen Elements, von den Lernenden selbst zu leisten ist.

In Anbetracht der hohen Komplexität und Variabilität interaktionaler Erwerbsprozesse darf es nicht überraschen, dass die Forschung bis heute keine allgemeingültigen Wahrheiten gefunden und keine für jeden Fall anwendbaren Handlungsanweisungen formuliert hat. Stattdessen wurde die mündliche Fehlerkorrektur inzwischen aus einer Vielzahl unterschiedlicher Perspektiven beleuchtet, wodurch viele Einzelaspekte des Phänomens ans Licht kamen und z.T. auch erklärt werden konnten. Wie bei einem Mosaik fügen sich die Teile sukzessive zu einem Ganzen zusammen und nach und nach wird das Bild des Objekts deutlicher erkennbar.

Aber es bleibt noch vieles zu tun. So ist zwar keine begriffliche und methodologische Vereinheitlichung der Forschung gefordert, denn die Vielfalt der Perspektiven entspricht der Komplexität des Gegenstandes. Allerdings ist zu wünschen, dass begriffliche Klarheit und eine sorgfältige Dokumentation der Vorgehensweisen zur Selbstverständlichkeit werden, damit sich die Forschungsergebnisse der Untersuchungen besser vergleichen lassen.

Obwohl die Feedbackforschung bereits ein hohes theoretisches Niveau besitzt, ist sie noch weit davon entfernt, ihren Objektbereich hinreichend erklären zu können. Eine der Schwachstellen besteht nach unserer Auffassung in dem häufig recht oberflächlichen Bezug auf Erklärungsansätze, die mit *noticing*, Aufmerksamkeit und ähnlichen Konzepten arbeiten. Schmidt (1995, 2001) selbst räumt ein, dass es begrifflich und methodologisch schwierig ist, die Noticing-Hypothese empirisch zu überprüfen. Und obwohl sie für die Interaktionshypothese von zentraler Bedeutung ist, hat sich die Forschung bislang kaum um den Nachweis eines Zusammenhanges zwischen *noticing* und L2-Erwerb bemüht (vgl. Egi 2007; Mackey 2006b, 2007b; Philp 2003). Wenn man z.B. bedenkt, dass die Lernenden für den Erwerb eines sprachlichen Elements in mehrfacher Hinsicht "bereit" sein müssen, dann wird deutlich, dass es nicht reicht, das Element im Input zu bemerken.

Die Forschung sollte weitere Erklärungsansätze mit einbeziehen. Wie bereits erwähnt (Fußn. 3), findet vor allem die soziokulturelle Theorie zunehmend Beachtung, da sie die vereinfachenden Kategorien des kognitiv-interaktionistischen Ansatzes zurückweist und stattdessen mit ihren Mitteln versucht, der Komplexität interaktionaler Fehlerkorrektur besser Rechnung zu tragen (vgl. Ellis 2009: 12f.; Ortega 2009: 225-227; Sheen 2011: 81-83). Auch die Integration beider Perspektiven, wie sie bereits in der Studie Foster & Ohta (2005) zu Bedeutungsaushandlungen erfolgreich versucht wurde

(vgl. auch Aguado 2010: 822f.), könnte die Feedbackforschung erheblich bereichern.

Auf der methodologischen Ebene hat die Feedbackforschung beträchtliche Entwicklungsfortschritte erzielt (vgl. Aguado 2010: 823f.; Mackey 2006a). Allerdings bleibt auch hier noch einiges zu wünschen übrig. So sollten weitere Längsschnittuntersuchungen durchgeführt werden, um die langfristigen Wirkungen von Korrekturbehandlungen besser erfassen zu können. Im Bereich der Messinstrumente ist vor allem die Entwicklung und Anwendung neuer Verfahren zur Messung impliziten Wissens geboten.

Die bisherige Feedbackforschung lässt sich mit Ellis (2010: 346) als weitgehend reduktionistisch charakterisieren, da sie Korrekturhandlungen unter Berücksichtigung einer oder weniger isolierter Variablen analysiert. Zweifellos hat dieser Ansatz zu wichtigen Erkenntnissen geführt. Um der Komplexität des interaktiven Geschehens allerdings besser gerecht werden zu können, wäre es sinnvoll, die Anstrengungen im Bereich ethnographischer Unterrichtsforschung mit einer holistischen und emischen Perspektive zu intensivieren.

Viele Aspekte der mündlichen Fehlerkorrektur wurden bislang nicht genügend von der Forschung beachtet. Im Bereich individueller Unterschiede hat sich in den letzten Jahren einiges getan; allerdings besteht hier weiterhin großer Forschungsbedarf. So fehlen Erkenntnisse zu Faktoren wie Motivation und Engagement oder zum Vorwissen der Lernenden. Zur Bedeutung kultureller Unterschiede bei der Wahrnehmung und Verarbeitung korrektiven Feedbacks ist ebenfalls praktisch nichts bekannt. Was die externen Faktoren angeht, so liegt hier vor allem das Feld sozialer Beziehungen und Dynamiken noch weitgehend brach. Auch individuelle Unterschiede seitens der Feedbackgebenden wurden bislang kaum untersucht. Bei den sprachlichen Strukturen sollte der Erwerb phonetischer und pragmatischer Elemente stärker berücksichtigt werden (vgl. Mackey 2007b: 3-9).

Wenngleich der Forschung ein großes Stück des Weges noch bevorsteht, ist doch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern wie Ortega (2010) u.E. nicht Recht zu geben, wenn sie die bisherige Erkenntnislage für weitgehend unbrauchbar erklären. Sicher eignet sie sich nicht dazu, Regeln abzuleiten, die immer und überall gültig sind. Andererseits spricht nichts dagegen, eine Reihe von Faustregeln zu formulieren, die den Lehrenden zunächst als grobe Orientierung dienen können:

- Deren erste könnte lauten: Keine Angst vor Korrekturen! Es hat sich gezeigt, dass Fehlerkorrekturen auch im bedeutungsbezogenen, aufgabenbasierten Unterricht nicht zu einer Störung des kommunikativen

Flusses führen müssen. Außerdem scheint die Mehrzahl der Lernenden korrekatives Feedback zu ihren Fehlern ausdrücklich zu wünschen (vgl. z.B. Sheen 2011: 85).

- Damit eine Fehlerbehandlung wirkungsvoll sein kann, muss dem Lernenden ihre korrektive Absicht deutlich werden. Es empfiehlt sich, in dieser Frage das Prinzip der Gegengewichtung zu beachten: Während in formenfokussierenden Kontexten auch impliziteres Feedback verstanden wird, sollten in bedeutungsbezogenen Kontexten eher explizitere Korrekturstrategien eingesetzt werden (vgl. z.B. Lyster & Mori 2006).
- Manches deutet darauf hin, dass Selbstkorrekturen eher zu lerner-sprachlicher Entwicklung führen als Fremdkorrekturen. Vorausgesetzt, die Lernenden verfügen bereits in Ansätzen über die zu vermittelnde sprachliche Struktur, so bieten sich hierzu eher Output elizitierende als Input liefernde Feedbackstrategien an (vgl. z.B. Ammar & Spada 2006; Lyster 2007).
- Korrekatives Feedback wird von den Lernenden besser verstanden, wenn es fokussiert ist, d.h. wenn es zu einem gegebenen Zeitpunkt konsequent nur zu einem oder wenigen sprachlichen Elementen bereitgestellt wird (vgl. z.B. Han 2002; Sheen 2011: 167).
- Um den verschiedenen Lernertypen in einer Klasse gerecht zu werden, sollten die Lehrenden ein möglichst breit gefächertes Spektrum an Korrekturstrategien einsetzen (vgl. z.B. Kleppin 1998: 327).
- Außerdem sollten sie mit den Lernenden über die Möglichkeiten und Probleme der Fehlerbehandlung sprechen. Sie können durch Aufklärung zu einer positiven Grundeinstellung gegenüber der Fehlerkorrektur beitragen und die Ausbildung eines entsprechenden Bewusstseins fördern, was wiederum negativen affektiven Reaktionen entgegenwirkt. Darüber hinaus können sie ihre Lernenden aber auch gezielt darin schulen, das Feedback effektiv zu nutzen (vgl. z.B. Kleppin 1998: 327; Sheen 2011: 170).

Diese und ähnliche Faustregeln können lediglich erste Anhaltspunkte für erfolgversprechendes Korrekturhandeln liefern. Konkretere und zuverlässigere Handlungsanweisungen sind auf der Basis des bisherigen Kenntnisstandes der Forschung nicht möglich. Allerdings bietet die Forschung den Lehrenden, wie Ellis (2009: 15f.) betont, einen guten Ausgangspunkt für die Aktionsforschung²⁰ in der eigenen Klasse. Erfolgreiche Fehlerkorrektur setzt nicht nur voraus, dass sich die Korrigierenden der Möglichkeiten und Gren-

20 Zur Aktionsforschung siehe z.B. Riemer (2010), Schart (2010).

zen ihrer Methoden bewusst werden, sondern auch dass sie die Voraussetzungen und Bedürfnisse der zu Korrigierenden in Erfahrung bringen. Diese Aufgabe wird ihnen die Forschung zwar auch in Zukunft nicht abnehmen können. Allein sie stellt ihnen das theoretische und empirische Wissen zur Verfügung, das sie dazu benötigen.

Eingang des revidierten Manuskripts 20.06.2011

Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin (2004), Introspektive Verfahren in der empirischen Fremdsprachenforschung. Methodisch-methodologische Überlegungen. *Fremdsprachen und Hochschule* 71: 24-38.
- Aguado, Karin (2010), Sozial-interaktionistische Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010), 817-826.
- Allwright, Richard (1975), Problems in the Study of the Language Teacher's Treatment of Learner Error. In: Burt, Marina & Dulay, Heidi (Hrsg.) (1975), *New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education*. Washington, D.C.: TESOL, 96-109.
- Aljaafreh, Ali & Lantolf, James (1994), Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development. *The Modern Language Journal* 78, 465-483.
- Ammar, Ahlem & Spada, Nina (2006), One Size Fits All? Recasts, Prompts, and L2 Learning. *Studies in Second Language Acquisition* 28, 543-574.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2000), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr.
- Bigelow, Martha; del Mas, Robert; Hansen, Kit & Tarone, Elaine (2006), Literacy and the Processing of Oral Recasts in SLA. *TESOL Quarterly* 40, 665-689.
- Braidi, Susan (2002), Reexamining the Role of Recasts in Native-Speaker/Nonnative-Speaker Interactions. *Language Learning* 52, 1-42.
- Carpenter, Helen; Jeon, K. Seon; MacGregor, David & Mackey, Alison (2006), Learner's Interpretations of Recasts. *Studies in Second Language Acquisition* 28, 209-236.
- Carroll, Susanne & Swain, Merrill (1993), Explicit and Implicit Negative Feedback. An Empirical Study of the Learning of Linguistic Generalizations. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 357-386.
- Cathcart, Ruth & Olsen, Judy (1976), Teachers' and Students' Preferences for Correction of Classroom Errors. In: Fanselow, John & Crymes, Ruth (Hrsg.) (1976): *On TESOL '76*. Washington, D.C.: TESOL, 41-53.
- Chaudron, Craig (1977), A Descriptive Model of Discourse in the Corrective Treatment of Learners' Errors. *Language Learning* 27, 29-46.
- Chaudron, Craig (1988), *Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press.

- Chenoweth, Ann; Day, Richard; Chun, Ann & Luppescu, Stuart 1983: Attitudes and Preferences of ESL Students to Error Correction. *Studies in Second Language Acquisition* 6, 79-87.
- DeKeyser, Robert (1993), The Effect of Error Correction on L2 Grammar Knowledge and Oral Proficiency. *The Modern Language Journal* 77, 501-514.
- Doughty, Catherine & Varela, Elizabeth (1998), Communicative Focus on Form. In: Doughty, Catherine & Williams, Jessica (Hrsg.) (1998), 114-138.
- Doughty, Catherine & Williams, Jessica (Hrsg.) (1998), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eckerth, Johannes & Riemer, Claudia (2000), Awareness und Motivation: Noticing als Bindeglied zwischen kognitiven und affektiven Faktoren des Fremdsprachenlernens. In: Riemer, Claudia (Hrsg.) (2000): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Willis J. Edmondson*. Tübingen: Narr, 228-246.
- Edmondson, Willis (1993), Warum haben Lehrerkorrekturen manchmal negative Auswirkungen? *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 22, 57-75.
- Egi, Takako (2007), Recasts, Learners' Interpretations, and L2 Development. In: Mackey, Alison (Hrsg.) (2007a), 249-267.
- Ellis, Rod (2007), The Differential Effects of Corrective Feedback on Two Grammatical Structures. In: Mackey, Alison (Hrsg.) (2007a), 339-360.
- Ellis, Rod (2008), *The Study of Second Language Acquisition* (2. Aufl.). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2009), Corrective Feedback and Teacher Development. In: *L2 Journal* 1, 3-18 [Online: <http://escholarship.org/uc/item/2504d6w3>. 02.07.2011].
- Ellis, Rod (2010), Epilogue: A Framework for Investigating Oral and Written Corrective Feedback. *Studies in Second Language Acquisition* 32, 335-349.
- Ellis, Rod; Basturkmen, Helen & Loewen, Shawn (2001), Learner Uptake in Communicative ESL Lessons. *Language Learning* 51, 281-318.
- Ellis, Rod; Loewen, Shawn & Erlam, Rosemary (2006), Implicit an Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar. *Studies in Second Language Acquisition* 28, 339-368.
- Ellis, Rod & Sheen, Younghee (2006), Reexamining the Role of Recasts in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 28, 575-600.
- Fanselow, John (1977), The Treatment of Error in Oral Work. *Foreign Language Annals* 10, 583-593.
- Farrar, Michael (1990), Discourse and the Acquisition of Grammatical Morphemes. *Journal of Child Language* 17, 607-624.
- Farrar, Michael (1992), Negative Evidence and Grammatical Morpheme Acquisition. *Developmental Psychology* 28, 90-98.
- Foster, Pauline & Ohta, Amy (2005), Negotiation for Meaning and Peer Assistance in Second Language Classrooms. *Applied Linguistics* 26, 402-430.
- Gass, Susan (1997), *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gass, Susan & Lewis, Kim (2007), Perceptions about Interactional Feedback: Differences between Heritage Language Learners and Non-Heritage Language Learners. In: Mackey, Alison (Hrsg.) (2007a), 79-99.
- Gass, Susan & Varonis, Evangeline (1994), Input, Interaction and Second Language Production. *Studies in Second Language Acquisition* 16, 283-302.
- Gibbons, Pauline (1998), Classroom Talk and the Learning of New Registers in a Second Language. *Language and Education* 12, 99-118.

- Gibbons, Pauline (2003), Mediating Language Learning: Teacher Interactions with ESL Students in a Content-Based Classroom. *TESOL Quarterly* 37, 247-273.
- Grimshaw, Jane & Pinker, Steven (1989), Positive and Negative Evidence in Language Acquisition. *Behavioral and Brain Sciences* 12, 341-342.
- Grotjahn, Rüdiger & Schlak, Torsten (2010), Alter. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010), 867-876.
- Han, Zhaohong (2002), A Study of the Impact of Recasts on Tense Consistency in L2 Output. *TESOL Quarterly* 36, 543-572.
- Havranek, Gertraud (1999), The Effectiveness of Corrective Feedback: Preliminary Results of an Empirical Study. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 2, 189-206.
- Havranek, Gertraud (2002a), Die Rolle der Korrektur beim Fremdsprachenlernen. Frankfurt a.M.: Lang.
- Havranek, Gertraud (2002b), When Is Corrective Feedback Most Likely to Succeed. *International Journal of Educational Research* 37, 255-270.
- Havranek, Gertraud & Cesnik, Hermann (2001), Factors Affecting the Success of Corrective Feedback. *EUROSLA Yearbook* 1, 99-122.
- Heine, Lena (2005), Lautes Denken als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16, 163-185.
- Heine, Lena & Schramm, Karen (2007), Lautes Denken in der Fremdsprachenforschung. Eine Handreichung für die empirische Praxis. In: Vollmer, Helmut (Hrsg.) (2007): *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung: Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse*. Frankfurt a.M.: Lang, 167-206.
- Hendrickson, James (1978), Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice. *The Modern Language Journal* 62, 387-398.
- Henrici, Gert (1995), *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Henrici, Gert & Herlemann, Brigitte (1986), *Mündliche Korrekturen im Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe-Institut.
- Ishida, Midori (2004), Effects of Recasts on the Acquisition of the Aspectual Form *-te i-(ru)* by Learners of Japanese as a Foreign Language. *Language Learning* 54, 311-394.
- Iwashita, Noriko (2003), Negative Feedback and Positive Evidence in Task-Based Interaction: Differential Effects of L2 Development. *Studies in Second Language Acquisition* 25, 1-36.
- Kim, Ji-Hyun & Han, Zhaohong (2007), Recasts in Communicative EFL Classes: Do Teacher Intent and Learner Interpretation Overlap? In: Mackey, Alison (Hrsg.) (2007a), 269-297.
- Kleppin, Karin (1997), *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Kleppin, Karin (1998), Mündlich korrigieren: Ja, aber wie? Anregungen zum Nachdenken über das eigene Korrekturverhalten. In: Jung, Udo (Hrsg.) (1998): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Lang, 323-328.
- Kleppin, Karin (2010a), Fehler. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, Basel: Francke, 79-80.
- Kleppin, Karin (2010b), Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010), 1060-1072.

- Kleppin, Karin & Königs, Frank (1991), *Der Korrektur auf der Spur. Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern*. Bochum: Brockmeyer.
- Kleppin, Karin & Königs, Frank (1993), Grundelemente der mündlichen Fehlerkorrektur – Lernerurteile im (interkulturellen) Vergleich. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 22, 76-90.
- Königs, Frank (2003), Fehlerkorrektur. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl.) (2003). Tübingen: Francke, 377-382.
- Krashen, Stephen (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, Stephen (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, Stephen (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Torrance, CA: Laredo Publ. Company.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (2., vollst. überarb. u. neu zusammengest. Aufl.). Berlin, New York: Walter De Gruyter.
- Lantolf, James (Hrsg.) (2000), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, James (2002), Sociocultural Theory and Second Language Acquisition. In: Kaplan, Robert (Hrsg.) (2002): *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press, 104-114.
- Lasagabaster, David & Sierra, Juan Manuel (2005), Error Correction: Students' versus Teachers' Perceptions. *Language Awareness* 14, 112-127.
- Leeman, Jennifer (2003), Recasts and Second Language Development. Beyond Negative Evidence. *Studies in Second Language Acquisition* 25, 37-63.
- Leow, Ronald (1998), Toward Operationalizing the Process of Attention in SLA: Evidence for Tomlin and Villa's (1994) Fine-grained Analysis of Attention. *Applied Psycholinguistics* 19, 133-159.
- Li, Shaofeng (2010), The Effectiveness of Corrective Feedback in SLA: A Meta-Analysis. *Language Learning* 60, 309-365.
- Lightbown, Patsy & Spada, Nina (1990), Focus on Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching: Effects on Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition* 12, 429-448.
- Lochtman, Katja (2002a), *Korrekturhandlungen im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS Verlag.
- Lochtman, Katja (2002b), Oral Corrective Feedback in the Foreign Language Classroom: How It Affects Interaction in Analytic Foreign Language Teaching. *International Journal of Educational Research* 37, 271-283.
- Loewen, Shawn (2005), Incidental Focus on Form and Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition* 27, 361-386.
- Loewen, Shawn; Li, Shaofeng; Fei, Fei; Thompson, Amy; Nakatsukasa, Kimi; Ahn, Seongmee & Chen, Xiaoqing (2009), Second Language Learners' Beliefs About Grammar Instruction and Error Correction. *The Modern Language Journal* 93, 91-104.
- Loewen, Shawn & Nabei, Toshiyo (2007), Measuring the Effects of Oral Corrective Feedback on L2 Knowledge. In: Mackey, Alison (Hrsg.) (2007a), 361-377.

- Loewen, Shawn & Philp, Jenefer (2006), Recasts in the Adult L2 Classroom: Characteristics, Explicitness, and Effectiveness. *The Modern Language Journal* 90, 536-556.
- Long, Michael (1991), Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. In: de Bot, Kees; Ginsberg, Ralph & Kramsch, Claire (Hrsg.) (1991): *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 39-52.
- Long, Michael (1996), The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In: Ritchie, William & Bhatia, Tej (Hrsg.) (1996): *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego u.a.: Academic Press, 413-468.
- Long, Michael (2007), *Problems in SLA*. Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Long, Michael; Inagaki, Shunji & Ortega, Lourdes (1998), The Role of Implicit Negative Feedback in SLA: Models and Recasts in Japanese and Spanish. *The Modern Language Journal* 82, 357-371.
- Long, Michael & Robinson, Peter (1998), Focus on Form: Theory, Research, and Practice. In: Doughty, Catherine & Williams, Jessica (Hrsg.) (1998), 15-41.
- Lyster, Roy (1998a), Negotiation of Form, Recasts, and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms. *Language Learning* 48, 183-218.
- Lyster, Roy (1998b), Recasts, Repetition, and Ambiguity in L2 Classroom Discourse. *Studies in Second Language Acquisition* 20, 51-81.
- Lyster, Roy (2002a), Negotiation in Immersion Teacher-Student Interaction. *International Journal of Educational Research* 37, 237-253.
- Lyster, Roy (2002b), The Importance of Differentiating Negotiation of Form and Meaning in Classroom Interaction. In: Burmeister, Petra; Piske, Thorsten & Rhode, Andreas (Hrsg.) (2002): *An Integrated View of Language Development: Papers in Honor of Henning Wode*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 381-397.
- Lyster, Roy (2004), Differential Effects of Prompts and Recasts in Form-Focused Instruction. *Studies in Second Language Acquisition* 26, 399-432.
- Lyster, Roy (2007), *Learning and Teaching Languages Through Content. A Counterbalanced Approach*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Lyster, Roy & Izquierdo, Jesús (2009), Prompts versus Recasts in Dyadic Interaction. *Language Learning* 59, 453-498.
- Lyster, Roy & Mori, Hirohide (2006), Interactional Feedback and Instructional Counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition* 28, 269-300.
- Lyster, Roy & Ranta, Leila (1997), Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 37-66.
- Lyster, Roy & Saito, Kazuya (2010), Oral Feedback in Classroom SLA: A Meta-Analysis. *Studies in Second Language Acquisition* 32, 265-302.
- Mackey, Alison (1999), Input, Interaction, and Second Language Development: An Empirical Study of Question Formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition* 21, 557-587.
- Mackey, Alison (2002), Beyond Production: Learners' Perceptions About Interactional Processes. *International Journal of Educational Research* 37, 379-394.
- Mackey, Allison (2006a), Epilogue. From Introspections, Brain Scans, and Memory Tests to the Role of Social Context: Advancing Research on Interaction and Learning. *Studies in Second Language Acquisition* 28, 369-379.
- Mackey, Alison (2006b), Feedback, Noticing and Instructed Second Language Learning. *Applied Linguistics* 27, 405-430.

- Mackey, Alison (Hrsg.) (2007a), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition: A Collection of Empirical Studies*. Oxford: Oxford University Press.
- Mackey, Alison (2007b), Introduction: The Role of Conversational Interaction in Second Language Acquisition. In: Mackey, Alison (Hrsg.) (2007a), 1-26.
- Mackey, Alison; Adams, Rebecca; Stafford, Catherine & Winke, Paula (2010), Exploring the Relationship Between Modified Output and Working Memory Capacity. *Language Learning* 60, 501-533.
- Mackey, Alison; Gass, Susan & McDonough, Kim (2000), How Do Learners Perceive Implicit Negative Feedback? *Studies in Second Language Acquisition* 22, 471-497.
- Mackey, Alison & Goo, Jaemyung (2007), Interaction Research in SLA: A Meta-Analysis and Research Synthesis. In: Mackey, Alison (Hrsg.) (2007a), 407-452.
- Mackey, Alison & Oliver, Rhonda (2002), Interactional Feedback and Children's L2 Development. *System* 30, 459-477.
- Mackey, Alison; Oliver, Rhonda & Leeman, Jennifer (2003), Interactional Input and the Incorporation of Feedback: An Exploration of NS-NNS and NNS-NNS Adult and Child Dyads. *Language Learning* 53, 35-66.
- Mackey, Alison & Philp, Jenefer (1998), Conversational Interaction and Second Language Development: Recasts, Responses, and Red Herrings? *The Modern Language Journal* 82, 338-356.
- Mackey, Alison; Philp, Jenefer; Egi, Takako; Fujii, Akiko & Tatsumi, Tomoaki (2002), Individual Differences in Working Memory, Noticing of Interactional Feedback, and L2 Development. In: Robinson, Peter (Hrsg.) (2002): *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 181-209.
- McDonough, Kim (2005), Identifying the Impact of Negative Feedback and Learner's Responses on ESL Question Development. *Studies in Second Language Acquisition* 27, 79-103.
- McDonough, Kim (2007), Interactional Feedback and the Emergence of Simple Past Activity Verbs in L2 English. In: Mackey, Alison (Hrsg.) (2007a), 323-338.
- McDonough, Kim & Mackey, Alison (2006), Responses to Recasts: Repetitions, Primed Production, and Linguistic Development. *Language Learning* 56, 693-720.
- Mohan, Bernard & Beckett, Gulbahar Huxur (2001), A Functional Approach to Research on Content-Based Language Learning: Recasts in Causal Explanations. *The Canadian Modern Language Review* 58, 133-155.
- Morris, Frank (2002), Negotiation Moves and Recasts in Relation to Error Types and Learner Repair in the Foreign Language Classroom. *Foreign Language Annals* 35, 395-404.
- Morris, Frank & Tarone, Elaine (2003), Impact of Classroom Dynamics on the Effectiveness of Recasts in Second Language Acquisition. *Language Learning* 53, 325-368.
- Nabei, Toshiyo & Swain, Merrill (2002), Learner Awareness of Recasts in Classroom Interaction: A Case Study of an Adult EFL Student's Second Language Learning. *Language Awareness* 11, 43-63.
- Nassaji, Hossein & Swain, Merrill (2000), A Vygotskian Perspective on Corrective Feedback in L2: The Effect of Random Versus Negotiated Help on the Learning of English Articles. *Language Awareness* 9, 34-51.
- Nelson, Keith (1981), Toward a Rare-Event Cognitive Comparison Theory of Syntax Acquisition. In: Dale, Philip & Ingram, David (Hrsg.) (1981): *Child Language – An International Perspective*. Baltimore: University Park Press, 229-240.

- Nicholas, Howard; Lightbown, Patsy & Spada, Nina (2001), Recasts as Feedback to Language Learners. *Language Learning* 51, 719-758.
- Nobuyoshi, Junko & Ellis, Rod (1993), Focused Communication Tasks and Second Language Acquisition. *ELT Journal* 47, 203-210.
- Ohta, Amy (2000), Rethinking Recasts: A Learner-Centered Examination of Corrective Feedback in the Japanese Language Classroom. In: Hall, Joan & Verplaetse, Lorrie (Hrsg.) (2000): *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 47-71.
- Oliver, Rhonda (1995), Negative Feedback in Child NS-NNS Conversation. *Studies in Second Language Acquisition* 17, 459-481.
- Oliver, Rhonda (2000), Age Differences in Negotiation and Feedback in Classroom and Pairwork. *Language Learning* 50, 119-151.
- Oliver, Rhonda (2009), How Young is too Young? Investigating Negotiation of Meaning and Feedback in Children Aged Five to Seven Years. In: Mackey, Alison & Polio, Charlene (Hrsg.) (2009): *Multiple Perspectives on Interaction. Second Language Research in Honour of Susan M. Gass*. New York, London: Routledge, 135-156.
- Oliver, Rhonda & Mackey, Alison (2003), Interactional Context and Feedback in Child ESL Classrooms. *The Modern Language Journal* 87, 519-533.
- Ortega, Lourdes (2009), *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Education.
- Ortega, Lourdes (2010), *Language Acquisition Research for Language Teaching: Apply, even if with Caution!* Keynote address, präsentiert auf der Konferenz der Österreichischen Gesellschaft für Sprachendidaktik, Innsbruck, 23.-25. September 2010.
- Panova, Iliana & Lyster, Roy (2002), Patterns of Corrective Feedback and Uptake in an Adult ESL Classroom. *TESOL Quarterly* 36, 573-595.
- Philp, Jenefer (2003), Constraints on 'Noticing the Gap'. Nonnative Speakers' Noticing of Recasts in NS-NNS Interaction. *Studies in Second Language Acquisition* 25, 99-126.
- Pica, Teresa; Kang, Hyun-Sook & Sauro, Shannon (2006), Information Gap Tasks. Their Multiple Roles and Contributions to Interaction Research Methodology. *Studies in Second Language Acquisition* 28, 301-338.
- Pienemann, Manfred (1984), Psychological Constraints on the Teachability of Languages. *Studies in Second Language Acquisition* 6, 186-214.
- Pienemann, Manfred (1989), Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses. *Applied Linguistics* 10, 52-79.
- Pienemann, Manfred (1998), *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Pienemann, Manfred (2003): Language Processing Capacity. In: Doughty, Catherine & Long, Michael (Hrsg.) (2003): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 679-714.
- Pienemann, Manfred (2007), Processability Theory. In: VanPatten, Bill & Williams, Jessica (Hrsg.) (2007): *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Mahwah, N. J.: Erlbaum, 137-154.
- Pinker, Steven (1989), *Learnability and Cognition: The Acquisition of Argument Structure*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Polio, Charlene; Gass, Susan & Chapin, Laura (2006), Using Stimulated Recall to Investigate Native Speaker Perceptions in Native-Nonnative Speaker Interaction. *Studies in Second Language Acquisition* 28, 237-267.

- Riemer, Claudia (2010), Empirische Unterrichtsforschung und Action Research. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank (Hrsg.) (2010): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 359-363.
- Riemer, Claudia & Settinieri, Julia (2010), Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenforschung. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010), 764-781.
- Robinson, Peter (1995), Attention, Memory, and the "Noticing" Hypothesis. *Language Learning* 45, 283-331.
- Robinson, Peter (2003), Attention and Memory during SLA. In: Doughty, Catherine & Long, Michael (Hrsg.) (2003): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 631-678.
- Russell, Jane & Spada, Nina (2006), The Effectiveness of Corrective Feedback for the Acquisition of L2 Grammar: A Meta-Analysis of the Research. In: Norris, John & Ortega, Lourdes (Hrsg.) (2006): *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 133-164.
- Russell, Victoria (2009), Corrective Feedback, over a Decade of Research since Lyster and Ranta (1997): Where Do We Stand Today? *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 6, 21-31 [Online: <http://e-flt.nus.edu.sg/v6n12009/russell.htm>. 07.02.11].
- Sagarra, Nuria (2007), From CALL to Face-to-Face Interaction: the Effect of Computer-Delivered Recasts and Working Memory on L2 Development. In: Mackey, Alison (Hrsg.) (2007a), 229-248.
- Sato, Masatoshi & Lyster, Roy (2007), Modified Output of Japanese EFL Learners: Variable Effects of Interlocutor versus Feedback Types. In: Mackey, Alison (Hrsg.) (2007a), 123-142.
- Saxton, Matthew (1997): The Contrast Theory of Negative Input. *Journal of Child Language* 24, 139-161.
- Schachter, Jacquelyn (1991), Corrective Feedback in Historical Perspective. *Second Language Research* 7, 89-102.
- Schart, Michael (2010), Aktionsforschung/Handlungsforschung. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010), 1370-1377.
- Schegloff, Emanuel; Jefferson, Gail & Sacks, Harvey (1977), The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language* 53, 361-382.
- Schlak, Torsten (1999), Explizite Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht – Das Interface-Problem revisited. *Fremdsprachen und Hochschule* 56, 5-33.
- Schlak, Torsten (2002), Die "Teachability"-Hypothese: Ein kritischer Überblick und neue Entwicklungen. *Babylonia* 4, 40-44.
- Schlak, Torsten (2004), Zur Rolle expliziter Grammatikvermittlung im universitären DaF-Unterricht: Eine qualitativ-ethnographische Fallstudie. *German as a Foreign Language* 5, 40-80.
- Schlak, Torsten (2008), Fremdsprachenlerneignung: Tabuthema oder Forschungslücke? Zum Zusammenhang von Fremdsprachenlerneignung, Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenvermittlung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19, 3-30.
- Schmidt, Richard (1990), The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics* 11, 129-158.
- Schmidt, Richard (1995), Consciousness and Foreign Language Learning: A Tutorial on the Role of Attention and Awareness in Learning. In: Schmidt, Richard (Hrsg.)

- (1995): *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu: University of Hawai'i, 1-63.
- Schmidt, Richard (2001), Attention. In: Robinson, Peter (Hrsg.) (2001): *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-32.
- Schmidt, Richard & Frota, Sylvia Nagem (1986), Developing Basic Conversational Ability in a Second Language: A Case Study of an Adult Learner of Portuguese. In: Day, Richard (Hrsg.) (1986): *Talking to Learn*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 237-326.
- Schoormann, Matthias & Schlak, Torsten (2007), Die Interaktionshypothese. Überblick und aktueller Forschungsstand. *Fremdsprachen und Hochschule* 79/80, 79-114.
- Schoormann, Matthias & Schlak, Torsten (2010), Weiterentwicklung der Lernaltersprache auf Basis der "counterbalanced instruction" – zum Spannungsverhältnis von formen- und inhaltsfokussierten Unterrichtsformen im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. *Deutsch als Zweitsprache* 1/2010, 15-22.
- Schoormann, Matthias & Schlak, Torsten (2011), Die Unterrichtskonzeption der "counterbalanced instruction". *Journal of Linguistics and Language Teaching* 2 [Online: <http://sites.google.com/site/linguisticsandlanguagelearning/home-1/volume-2-2011-issue-1/volume-2-2011-issue-1---artikel-schoormann-schlak>. 02.07.2011].
- Schulz, Renate (2001), Cultural Differences in Student and Teacher Perceptions Concerning the Role of Grammar Instruction and Corrective Feedback: USA-Colombia. *The Modern Language Journal* 85, 244-258.
- Seedhouse, Paul (1997), The Case of the Missing "No": The Relationship between Pedagogy and Interaction. *Language Learning* 47, 547-583.
- Sheen, Younghee (2004), Corrective Feedback and Learner Uptake in Communicative Classrooms across Instructional Settings. *Language Teaching Research* 8, 263-300.
- Sheen, Younghee (2006), Exploring the Relationship between Characteristics of Recasts and Learner Uptake. *Language Teaching Research* 10, 361-392.
- Sheen, Younghee (2007), The Effects of Corrective Feedback, Language Aptitude, and Learner Attitudes on the Acquisition of English Articles. In: Mackey, Alison (Hrsg.) (2007a), 301-322.
- Sheen, Younghee (2008), Recasts, Language Anxiety, Modified Output, and L2-Learning. *Language Learning* 58, 835-874.
- Sheen, Younghee (2010a), Introduction: The Role of Oral and Written Corrective Feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition* 32, 169-179.
- Sheen, Younghee (2010b), Differential Effects of Oral and Written Corrective Feedback in the ESL Classroom. *Studies in Second Language Acquisition* 32, 203-234.
- Sheen, Younghee (2011), *Corrective Feedback, Individual Differences and Second Language Learning*. Dordrecht, New York u.a.: Springer.
- Simard, Daphnée & Wong, Wynne (2001): Alertness, Orientation, and Detection: The Conceptualization of Attentional Functions in SLA. *Studies in Second Language Acquisition* 23, 103-124.
- Slimani, Assia (1992), Evaluation of Classroom Interaction. In: Alderson, J. Charles & Beretta, Alan (Hrsg.) (1992): *Evaluating Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 197-221.
- Spada, Nina (1997), Form-Focussed Instruction and Second Language Acquisition: A Review of Classroom and Laboratory Research. *Language Teaching* 30, 73-87.
- Storch, Neomy (2002), Relationships Formed in Dyadic Interaction and Opportunity for Learning. *International Journal of Educational Research* 37, 305-322.

- Swain, Merrill (1985), Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. In: Gass, Susan & Madden, Carolyn (Hrsg.) (1985): *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-253.
- Swain, Merrill (1998), Focus on Form through Conscious Reflection. In: Doughty, Catherine & Williams, Jessica (Hrsg.) (1998), 64-81.
- Swain, Merrill (2000), The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition Through Collaborative Dialogue. In: Lantolf, James (Hrsg.) (2000): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 97-114.
- Swain, Merrill (2005), The Output Hypothesis: Theory and Research. In: Hinkel, Eli (Hrsg.) (2005): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, N. J.: Erlbaum, 471-483.
- Tarone, Elaine & Bigelow, Martha (2007), Alphabetic Print Literacy and Oral Language Processing in SLA. In: Mackey, Alison (Hrsg.) (2007a), 101-121.
- Tönshoff, Wolfgang (2005), Mündliche Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht. Ein Blick auf neuere empirische Untersuchungen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1/2005, 3-21.
- Tomlin, Russell & Villa, Victor (1994), Attention in Cognitive Science and Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 16, 183-203.
- Trofimovich, Pavel; Ammar, Ahlem & Gatbonton, Elizabeth (2007), How Effective Are Recasts? The Role of Attention, Memory, and Analytical Ability. In: Mackey, Alison (Hrsg.) (2007a), 171-195.
- Truscott, John (1999), What's Wrong with Oral Grammar Correction. *The Canadian Modern Language Review* 55, 437-456.
- Tsang, Wai King (2004), Feedback and Uptake in Teacher-Student Interaction: An Analysis of 18 English Lessons in Hong Kong Secondary Classrooms. *Regional Language Centre Journal* 35, 187-209.
- Watanabe, Yuko & Swain, Merrill (2007), Effects of Proficiency Differences and Patterns of Pair Interaction on Second Language Learning: Collaborative Dialogue between Adult ESL Learners. *Language Teaching Research* 11, 121-142.
- Yang, Yingli & Lyster, Roy (2010), Effects of Form-Focused Practice and Feedback on Chinese EFL Learners' Acquisition of Regular and Irregular Past Tense Forms. *Studies in Second Language Acquisition* 32, 235-263.